

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :

EDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Florissant, 45, Genève.

EDITION ANGLAISE : BEATRICE ENSOR & A.S. NEILL, 11, Tavistock Square, Londres.

EDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26 a, Berlin W. 8.

SOMMAIRE :

Notre Ligue. — Pour l'Ere nouvelle.

BEATRICE ENSOR : *Le Congrès de Calais.*

GEORGES BERTIER : *Le Problème de l'Education en France à l'heure actuelle.*

ROGER COUSINET : *La Nouvelle Education.*

M.-L. WAUTHIER : *Un essai de « Self-government » dans une classe française.*

A. HAMAÏDE : *L'Œuvre du Dr Decroly en Belgique.*

G.-C. FERRARI : *L'Education de l'activité spontanée chez les enfants.*

F.-M. BALDWIN : *Une Ecole active en Angleterre.*

Livres et Revues. — Nouvelles diverses.

“ Pour l'Ere Nouvelle ” est la revue des pionniers de l'éducation

I^{re} Année.

JANVIER 1922

N^o I.

Prix de ce numéro : Suisse : Fr. 2.- — France et Belgique : Fr. 4.

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENÈVE

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite: d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue "Pour l'Ere Nouvelle" implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

LE BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Fondé à Genève en 1899, ce bureau international — affilié à l'Union des Associations internationales de Bruxelles et inscrit au Secrétariat de la Société des Nations à la section des Bureaux internationaux — a pour but d'établir des rapports d'entraide scientifique entre les différentes Écoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Le B. I. des E. N. a établi une liste de trente points: organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Écoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule: *L'École nouvelle et le Bureau international des Écoles nouvelles* (3^e éd., Bâle, Azed, 1920, 0 fr. 50 suisses).

OUVRAGES PUBLIÉS

PAR LE DIRECTEUR DU B. I. DES E. N.

Projet d'École nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidaire, 1909 Fr. 1 0. 80

L'Hygiène dans les Écoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich Fr. 10. —

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève.

Paris, Giard & Brière, 1915 Fr. 15. —

Transformons l'École, Bâle, Azed, 1920 Fr. 3. —

L'Éducation dans la Famille, II^e éd., Neuchâtel, Forum Fr. 2. 70

L'Autonomie des Écoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9. —) Fr. 6. —

Les Tendances actuelles de l'Éducation en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0. 50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Éditions populaires Edip, 1922 Fr. 1. — (En France, Fr. 1. 50).

L'École active, tome I: Les Origines, tome II: Principes et applications, Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. En Suisse, dès parution, les 2 vol., Fr. 11. — En France et en Belgique, les 2 vol., Fr. 20. —

On consultera aussi avec profit:

A. FARIA DE VASCONCELLOS, Une École nouvelle en Belgique, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915, Fr. 3. 75.

Elisabeth HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald, Fr. 2. —

(En souscription à l'administration de *Pour l'Ere nouvelle*, Fr. 1. 25 suisse et Fr. 2. 50 français et belges jusqu'à Pâques 1922).

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU
BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Organe anglais de la Ligue :
The New Era, publié dès
1920 par Mrs Beatrice Ensor
et M. A. S. Neill (11, Tavistock
Square, Londres W. C. 1.)

RÉDACTEUR : AD. FERRIÈRE

DOCTEUR EN SOCIOLOGIE

DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL
DES ÉCOLES NOUVELLES

PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU
(ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION) DE GENÈVE

Organe allemand de la Ligue,
publié par M^{lle} Dr. Elisabeth
Rotten : *Das werdende*
Zeitalter (Berlin, W. 8,
Behrenstr. 26 a.)

Abonnements : Pour la Suisse, 6 fr. suisses par an. — Abonnements postaux : 20 centimes en plus.
Pour la France et la Belgique, 12 fr. français ou belges.

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60). — 3 fr. français ou belges (franco 3 fr. 20).

ADMINISTRATION : Péliiserie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse 1.184.

Pour la France : Agence Centrale de Librairie et d'Édition, 26, Rue St-Dominique, Paris, VII^e.

» » » M. Henri Chappuis, éditeur, Annemasse. Chèque postal français Lyon N° 101.31.

Pour la Belgique : Agence Dechenne, 20, Rue du Persil, Bruxelles.

Notre Ligue

La « Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle » a été créée à l'instigation de la *New Education Fellowship* anglaise, représentée par Mrs Beatrice ENSOR et par son président M. BAILLIE-WEAWER, et par le Bureau international des Ecoles nouvelles, représenté par son directeur M. Adolphe FERRIÈRE, de Genève. Ont pris une part active à l'élaboration des principes de ralliement, outre les trois personnes ci-dessus : pour la France, Mlles J. DECROIX (Rouen) et M. BERMOND (Paris) ; pour la Belgique, le Dr O. DECROLY ; pour la Suisse, M. Robert NUSSBAUM ; pour l'Allemagne, Mlle Dr. Elisabeth ROTTEN.

La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, par la voix de sa revue *Pour l'Ère nouvelle*, est heureuse de faire savoir à ses membres que plusieurs personnalités, parmi les plus connues pour leur dévouement à la cause de la rénovation pédagogique, lui ont fait un accueil chaleureux et ont bien voulu accepter de lui prêter leur appui moral.

Ce sont, pour la France, MM. Georges BERTIER, président des Eclaireurs de France, directeur de l'École des Roches et co-directeur de la revue *L'Éducation* — Jean BRUNHES, professeur au Collège de France, inspecteur général des études à l'École des Roches — Ferdinand BUISSON, député de la Seine, professeur honoraire à la Faculté de lettres de l'Université de Paris, directeur honoraire de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique — Roger COUSINET, inspecteur de l'Enseignement primaire à Arcis-sur-Aube, co-fondateur de la Société pédagogique « La Nouvelle Éducation » — Mlle Alice JOUENNE, directrice de la première École de plein air de la Municipalité de Paris et fondatrice de « L'Éducation nouvelle », groupe d'études, de recherches et d'expériences éducatives — MM. Pierre MILLE, Homme de Lettres — Georges RENARD, professeur au Collège de France — Ludovic ZORETTI, professeur à la Faculté de Sciences de l'Université de Caen.

En Belgique, ont bien voulu nous accorder leur appui : MM. Gérard BOON, instituteur, directeur de section à la Polyclinique de Bruxelles — Dr M.-F. BOULENGER, directeur de la Ferme-École provinciale de Waterloo — Mlle Hélène BURNIAUX, inspectrice de l'Enseignement primaire à Bruxelles — M. R. BUYSE, docteur ès sciences pédagogiques, inspecteur de l'Enseignement primaire à Saint-Gilles (Bruxelles) — Mlle L.-E. CARTER, directrice de l'École moyenne à Bruxelles — M. le Dr J. DEMOOR, professeur à la Faculté de Médecine de l'Université de Bruxelles, directeur de l'Institut de Physiologie — M. le Dr ENSCH, directeur de la Clinique scolaire de Schaerbeek — MM. H. FRÈRE, Préfet de l'Athénée provincial du Centre à Morlanwelz — HENDERICKX, directeur de l'École normale d'instituteurs de Liège — A. HERLIN, directeur de l'Institut provincial de Berchem-Ste-Agathe — Tobie JONCKHEERE,

directeur de l'École normale, professeur à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Bruxelles — Jules LEMOINE, membre du Conseil de Perfectionnement de l'Enseignement normal et primaire de Belgique — H. LORENT, directeur de l'École normale provinciale de Morlanwelz, directeur général honoraire de l'Enseignement normal de Belgique — Mlle H. MOREAU, professeur à l'École normale de Bruxelles — MM. N. SMELTEN, directeur d'école, secrétaire-général de la Ligue de l'Enseignement et de la Société belge de Pédotechnie — VAN HOVE CACHILLE, directeur au Ministère des Sciences et des Arts.

D'Italie, d'Espagne et des pays latins d'Amérique, les réponses n'ont pas eu le temps de nous parvenir au moment de la publication de ce numéro. Pourtant, ont fait un accueil spontané et enthousiaste à notre Ligue : MM. G.-C. FERRARI, professeur à Bologne, directeur de la « Rivista di psicologia » — Giuseppe LOMBARDO-RADICE, président de l'« Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno d'Italia » à Catane — Enrico MUSA, fondateur de l'« Istituto Carducci » à Como — R. OSIMO, directeur de l'« Umanitaria » de Milan et de la revue « La Cultura popolare » — Maurilio SALVONI, fondateur et directeur de la « Scuola di educazione dell'attività spontanea » à Gazzada — Pao VILA, secrétaire de l'« Escola elemental del treball » à Barcelone.

Que tous ces amis proches ou lointains, que tous ces travailleurs de l'esprit, à la poursuite du même idéal que nous, idéal esquissé dans les principes de notre Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, veuillent bien trouver ici l'expression de notre vive reconnaissance. Reconnaissance, en particulier, du rédacteur de cette revue ; car celle-ci ne peut accomplir une œuvre féconde que si elle sert de lien entre tous les hommes et toutes les femmes qui, chacun et chacune à son poste, travaillent pour l'Ère nouvelle.

LA RÉDACTION.

Pour l'Ère nouvelle

L'enfant grandit comme une petite plante. Chaque enfant. Chaque enfant selon son espèce, comme chaque plante selon son espèce, comme chaque petit animal selon son espèce. L'un sera un sensoriel toute sa vie : poursuite de la jouissance, poursuite de l'argent. — L'autre, doué de mémoire, imitatif, ambitieux peut-être, sera un conventionnel, un adepte soumis du conformisme social ; puis, à son tour, un défenseur du conformisme, un conservateur de l'ordre admis et du comme-il-faut. — Un autre encore sera un intuitif dont le regard et la pensée cherchent, par delà la réalité sensible, d'autres réalités à son avis plus assurées, parce qu'elles sont la quintessence tour à tour de l'individuel et de l'universel. — Un quatrième enfin sera un esprit rationnel pour qui l'action se fonde sur des arguments objectifs, pour qui les arguments sont hiérarchisés par ordre de valeur et pour qui la valeur obéit à une philosophie de l'esprit dont la science est la clef.

Ainsi chaque enfant grandit selon son espèce, selon sa variété, selon la nuance particulière de son esprit. Que savons-nous, nous, adultes, des besoins de sa personnalité profonde ? Qui nous confère le droit d'intervenir de façon arbitraire, de rogner par ci, d'ajouter par là ? Si notre science constitue le patrimoine de l'humanité, qui nous autorise à déclarer que l'héritier recevra aujourd'hui telle tranche de l'héritage et telle autre plus tard ?

A la petite plante, donnons la terre, le soleil et la pluie dont elle a besoin. Pour le reste, laissons faire la nature. Au petit animal, accordons la nourriture qui le fera croître, mais qu'il en prenne selon son appétit. Vous admettez cela, dites-vous ? Pourquoi, dès lors, prétendre régler l'appétit de savoir des enfants ? Pourquoi gaver prématurément la plupart d'entre eux, au risque de les dégoûter à jamais de la curiosité, source de l'intérêt, et de l'intérêt, lui-même source de l'effort victorieux ? Et pourquoi retenir sur les bancs du conformisme les intuitifs et les rationnels qui voudraient et pourraient brûler les étapes ?

L'ordre, la morale, la discipline ! Parfait ! Il en faut à tous. Mais que de notions diverses se dissimulent sous le voile unique de ces mots ! Voyez : au type sensoriel convient la sanction qui l'encadre et le porte à travers la vie ; au type conventionnel conviennent les appels à l'honneur, les recours au jugement de la collectivité, la discipline militaire ; avec le type intuitif, vous recourrez à la sensibilité, au cœur, à l'amour ; au type rationnel, vous présenterez des motifs, des arguments logiques.

Au lieu de cela, l'école uniformise la discipline. Elle uniformise l'enseignement. Elle voudrait uniformiser les esprits. En vain, d'ailleurs. Les individualités violentées s'échappent et vivent leur vraie vie en marge de l'école. D'autres, douées de moins de vitalité, sont écrasées. Mais que d'énergies dilapidées, chez l'adulte comme chez l'enfant ! Quelles luttes de Titans ! Et comme nous sommes loin de la sérénité de l'Olympe !

Voilà pourquoi nous sommes quelques-uns à vouloir transformer l'école. Ce que nous voulons transformer, ce n'est pas la technique de l'apprentissage — ou du préapprentissage — de la vie ; celle-là a ses règles éprouvées, ses étapes précises, ses échelons « statiques » bien définis. Non : c'est l'esprit de l'école qu'il faut changer. C'est cet esprit qu'il faut orienter dans un sens diamétralement opposé. Il s'agit donc d'une transformation d'ordre « dynamique ».

En quoi consiste-t-elle ? Jusqu'ici nous avons élevé les enfants « du dehors au dedans ». C'est nous, adultes, qui décidions de cette éducation en premier et en dernier ressort. Demain, c'est l'enfant qui, avec notre concours éclairé, s'élèvera « du dedans au dehors ». Non pas l'enfant « brut », mélange de caprices et de lubies, mais ce foyer rayonnant qui est en lui et que nous appelons l'esprit, foyer qui se concentre de plus en plus et qui rayonne de plus en plus : concentration de la pensée et de la volonté ; différenciation et enrichissement dans tous les domaines de la vie spirituelle, tant individuelle que sociale.

Est-il exagéré, dès lors, de parler d'une « Ère nouvelle » de l'éducation ? Cette Ère nouvelle n'est-elle pas le terme des aspirations de beaucoup d'entre nous ? N'est-ce pas la plus belle, la plus merveilleuse, la plus enthousiasmante des tâches que de travailler « pour l'Ère nouvelle » ?

Voilà justifié le titre de cette revue. Voilà justifiées du même coup sa création et son existence.

*

Novateurs ? On nous désigne comme des esprits novateurs ? — Dites plutôt : des « rénovateurs ». L'éducation qui se base sur l'élan de vie spirituelle de l'individu n'est pas d'aujourd'hui ; elle n'est pas d'hier, ni d'avant hier : elle est de toujours. — Novateurs ? Oui, novateurs avec Pestalozzi, novateurs avec J. J. Rousseau. Novateurs avec saint François d'Assise, novateurs avec le Christ. Novateurs avec Bouddha, avec Lao-Tse. Novateurs avec tous les grands intuitifs du passé, avec tous les génies précurseurs, avec tous les fidèles de la religion de l'amour.

— « L'amour ! Vous voilà bien, utopistes irréductibles ! Vous y croyez, à l'amour ? Ouvrez donc les yeux ! Regardez le monde ! Où a-t-il conduit l'humanité, le rêve éternellement avorté des rêveurs éternellement impénitents ? »

Voilà ce que disent nos adversaires ; voilà ce qu'affirme après eux la masse, la masse immense des sceptiques, des découragés, des jouisseurs : sensoriels satisfaits, conventionnels amis du statu quo, auxquels se mêlent quelques intuitifs revenus de tout, qui ont flambé jadis pour l'Ère nouvelle entrevue et chez qui ne demeure qu'un peu de cendre grise et le sel de beaucoup de larmes.

Eh bien oui ! Nous croyons à l'Ère nouvelle. Nous y croyons malgré tout. Dans le grand procès que nous intente le Passé, il y a un « fait nouveau » en faveur de l'Avenir. Il faut réviser le jugement. Ce fait nouveau, c'est la science, c'est la psychologie de l'enfant.

Les grands précurseurs étaient des génies intuitifs. Ils ont pressenti ce que nous sentons. Ils ont prévu ce que nous entrevoyons déjà plus distinctement. Où ils ont vécu leur rêve merveilleux, nous vivons une réalité chaque jour plus tangible.

Leur aiguille des heures, dans le minuit de l'intuition, montrait le ciel au travers des ténèbres. — L'ère actuelle est une aube. Mais, dans le demi-jour de la science à peine née, notre aiguille des heures marque la terre : la demi-raison, la demi-science, l'erreur, la souffrance. Ce n'est plus l'intuition primitive. Ce n'est pas encore la raison victorieuse. — Demain, après-demain peut-être, le jour se lèvera et l'aiguille du monde remontera vers le midi de la pleine lumière où, chose merveilleuse, sa position coïncidera avec celle des précurseurs : de Lao-Tse, de saint François, du Christ, qui, eux, savaient voir dans les ténèbres ambiantes.

Et voilà l'Ère nouvelle que nous attendons, l'Ère nouvelle que nous préparons. Car elle ne se fera pas sans nous, sans nos recherches, notre patience et notre effort. Elle ne se fera pas sans notre joie ; elle ne se fera pas sans nos larmes brûlantes. La science ? Œuvre immense : science du visible, science de l'invisible surtout, expériences dans l'infiniment petit du phénomène individuel, expériences dans le domaine immense de l'humanité, expériences dans l'infiniment grand de la vie de l'esprit. Nous n'en sommes plus à adorer la Science, comme une entité transcendante, à dresser des autels à la déesse Raison. La science, pour nous, est une méthode. Elle est la clef qui ouvre des espaces nouveaux à l'élan de vie spirituelle.

*

Travaillons pour l'Ère nouvelle. Et ayons confiance !

Depuis les origines de l'humanité, cet élan de vie grandit, soulève l'homme, l'élève, renverse tous les obstacles, à la conquête de l'avenir. Après les chasseurs primitifs, nos premiers ancêtres humains, les inventeurs du feu, qui furent des sensoriels merveilleusement doués ; après les pasteurs qui fondèrent la famille patriarcale ; après les agriculteurs enfin fixés à la terre, qui trouvèrent du même coup l'écriture, la loi et la convention sociale ; après la Cité antique des artisans et des commerçants, vint la phase mystique, celle des cours d'amour, celle des constructeurs de cathédrales, celle des croisés en route pour le Saint-Sépulcre. Renaissance, réveil prodigieux de l'intuition. Chaos de la Révolution : ce n'est plus l'autorité consentie d'autrefois, c'est l'anarchie relative préparant l'Ère nouvelle de la liberté réfléchie.

L'enfance, disais-je ? — L'éducation ? — La méthode didactique qui substitue à l'ordre logique, imposé « du dehors », l'ordre biologique qui se crée sa loi « du dedans » ? Le problème est bien plus vaste ! Sa portée dépasse de beaucoup celle de l'action familiale et de l'action scolaire ! C'est l'humanité entière qui, à son insu, marche au devant de l'Ère nouvelle.

Ou plutôt, si elle y marche, c'est par l'enfance, par l'éducation, par la famille, par l'école. Donc, par nous, éducateurs qui voulons mériter ce nom. On a comparé l'œuvre de l'éducateur à un sacerdoce. Idée de religion, idée de sacrifice, idée de dévouement absolu. Est-il une époque où, plus qu'à la nôtre, cette comparaison soit fondée ? Est-il une fonction qui soit plus « religieuse », au sens universel du terme, que celle qui consiste à unir, pour le bien de l'humanité de demain, l'intuition et la raison, à éclairer l'intuition primitive par la raison réfléchie et à prolonger la raison par une intuition qui la dépasse ? Est-il une tâche qui demande plus de patience et de dévouement que celle qui consiste à édifier sur l'expérience pratique une science théorique objective, appelée à son tour à permettre une pratique pédagogique plus affinée, plus sûre de son fait, moins brutale et simpliste que celle qui a cours ? C'est une route longue et ardue que celle de l'économie spirituelle, route qui conduit — tout comme celle de l'économie des richesses matérielles — à plus d'effets utiles pour moins d'efforts inutiles. Mécaniser les fonctions inférieures et nécessaires de l'existence, afin de libérer l'élan de vie au profit des activités supérieures de l'esprit, on en reviendra toujours à cela, car c'est en cela-même que consiste le long effort de l'humanité au cours de toute son histoire.

L'Ère nouvelle de l'enfance d'aujourd'hui — voyez : ce serait l'Ère nouvelle pour l'humanité de demain !

Rêve ? Utopie ? — Pourquoi donc ? Rêve grisant, en tout cas. Utopie qui vaut qu'on se sacrifie pour elle. Courons le risque. Travaillons pour l'Ère nouvelle. Qui sait : utopie d'aujourd'hui, réalité de demain ! Cela s'est vu dans l'histoire. Et puis, et surtout, Guillaume d'Orange a trouvé le mot juste : « Ce qui vaut, ce n'est pas d'atteindre le but, c'est d'y tendre. »

Travailleurs modestes, dans quelque section obscure de la grande Œuvre, nous nous sentons grands du fait d'appartenir à cette œuvre collective universelle. Educateurs aux prises avec les aspérités de la tâche quotidienne, notre pensée s'élève au-dessus des contingences. Notre existence : un rien. Naître, mourir. Un épisode. Mais un épisode dans la lutte titanique de l'Esprit contre la matière.

Ad. FERRIÈRE.

Le Congrès de Calais

Notre premier Congrès International d'Education nouvelle

30 juillet au 12 août 1921

Notre premier Congrès International m'a laissé une variété d'impressions que je voudrais communiquer à tous ceux de nos lecteurs qui n'ont pu être des nôtres. Ceux qui s'y sont rendus ont déclaré que notre succès est dû autant à la valeur des auditeurs qu'à celle des orateurs.

Les traits marquants qui ont frappé les assistants, ce sont d'abord l'atmosphère de sympathie dans laquelle on se mouvait; puis l'intérêt que suscitaient les divers exposés; enfin, la bonne camaraderie qui s'établit et ne fit que croître entre les membres durant les longues promenades sur la plage, les bains, les expéditions diverses.

Grâce aux bons offices de M. Georges Lyon, recteur de l'Université de Lille, du professeur A. Beltette et de M. Duquenoy-Martel, maire de Calais, on nous octroya les salles du Collège Sophie Berthelot, dont la directrice, M^{me} Meillon, nous fit les honneurs avec beaucoup de bonne grâce. M. et M^{me} Lyon vinrent de Lille et, avec le maire de Calais et l'adjoint, nous souhaitèrent officiellement la plus cordiale bienvenue. M. et M^{me} Lyon sont restés à Lille pendant l'occupation allemande et s'intéressent aujourd'hui activement à la reconstruction de la région dévastée.

En témoignage de gratitude pour ce qu'on a fait pour nous et, par nous, pour la cause de l'éducation internationale, nous demandons aux Congressistes d'aider selon leurs moyens à l'œuvre de M. et M^{me} Lyon, par exemple, en demandant et rassemblant des vêtements neufs ou usagés pour les enfants qui en ont un besoin urgent et en les envoyant soit à M^{me} Lyon, soit à moi-même, 11, Tavistock Square, Londres W. C. 1.

FORMATION DU NOYAU INTERNATIONAL

Les Anglais étaient de beaucoup les plus nombreux au Congrès; cela tient à ce qu'ils sont, plus que leurs frères du Continent, accoutumés à cette forme de cours de vacances. Des autres nations, seuls les pionniers sont venus, mais ils promettent une plus nombreuse participation au prochain Congrès qui, nous l'espérons, aura lieu à Genève, en août 1922.

Celui de Calais a suscité un puissant intérêt chez les délégués des pays suivants: la Belgique, la Suisse, l'Angleterre, l'Irlande, l'Ecosse, les Indes, l'Italie, l'Espagne, la

Hollande, la Suède, la Tchéco-Slovaquie, la Yougoslavie et la Russie.

Grâce à notre Congrès, la rencontre de tant de races et de tempéraments si différents, poursuivant tous le même noble idéal: l'Education, au plus haut sens du terme, a été un puissant stimulant aux efforts tentés dans les pays où le travail se trouve moins avancé qu'il ne l'est en Angleterre depuis ces quelques dernières années.

Nous avons eu le D^r Ad. Ferrière, l'apôtre si connu de tous les progrès en éducation et directeur du Bureau des Ecoles Nouvelles, venu de la Suisse; le D^r Decroly, initiateur d'un intéressant mouvement en éducation et fondateur de l'«Ecole pour la vie, par la vie» à Bruxelles; M. R. Nussbaum, fondateur et directeur de la première école-foyer; le professeur A. Beltette, secrétaire de la fédération des écoles secondaires; M. Cloudeley Brereton, inspecteur des écoles du «County Council» de Londres; M. H. Wilson, président de l'Association anglaise des Arts et Métiers; M. J. Loiseau, chef du nouveau mouvement des éclaireurs en France; le D^r James Young, disciple du D^r Jung, le fameux psychanalyste de Zurich; le major L. Haden Guest, M. C., L. C. C. Plusieurs d'entre nos amis se trouvaient à la Conférence de Stratford-sur-Avon pour les idéals nouveaux en éducation.

AVANTAGES D'UN CONGRÈS SUR LE CONTINENT

Les voyages ont une grande valeur pour les éducateurs; ils leur permettent de rencontrer des collègues d'autres pays s'intéressant aux mêmes problèmes, et si chacun les résoud de la façon qui convient à son pays, toutes leurs activités sont pourtant orientées vers le même idéal. La compréhension et l'estime réciproques que créent ces rencontres est une des voies qui hâtera l'avènement de cet esprit international contre lequel le monde se bute aujourd'hui.

Si les instituteurs arrivent à comprendre et à sentir les choses d'un point de vue plus international, il y a quelque chance que l'histoire soit enseignée à l'avenir avec plus de réelle tolérance et d'équité.

LES RÉCEPTIONS

La plus réussie fut certainement la magnifique soirée musicale au théâtre de Calais. La salle nous fut aimablement prêtée par les

autorités en l'honneur de M^{lle} J.-M. Darré. Cette jeune pianiste de grand talent avait consenti à jouer, à la demande de M. Frank Choisy, fondateur et directeur de l'École populaire de Musique à Genève. M^{lle} Darré a rendu en artiste et avec charme, Chopin, Beethoven et Liszt; son récital fut précédé d'une courte conférence de M. Choisy sur « l'Art et l'Enfant ». — Le public vint nombreux à ce concert. Les bénéfices ont été remis aux autorités pour contribuer à l'érection d'un monument que la ville de Calais érige à la mémoire de ses soldats tombés à la guerre.

Le maire de Calais nous a accordé toutes les facilités pour visiter la ville et nous fit accompagner au musée, à la bibliothèque publique, aux manufactures de dentelles, etc.

Nous avons passé une journée à Boulogne, où nous avons été reçus officiellement. L'après-midi, invités par les délégués de l'Université de Lille, qui avaient un cours d'été au Collège de jeunes filles, nous y avons entendu une fort intéressante leçon du professeur Potez, docteur ès lettres, sur Gustave Flaubert.

Une autre journée mémorable fut celle que nous avons passée à Bailleul. Ceux d'entre nous qui n'avaient pas visité les contrées dévastées n'oublieront jamais le spectacle de désolation qu'offre cette ville en ruines. Quatre maisons demeurent seules de l'ancienne ville; les autres sont bâties avec les décombres. Six mille habitants sont déjà revenus et travaillent avec courage à rebâtir leur ville. Les institutrices ont abrégé leur vacances pour nous mettre au fait de leur travail. Nous avons vu une petite école Montessori et l'école communale, toutes deux installées dans des bâtiments de fortune; dans la dernière, les autorités s'efforcent de faire revivre l'industrie de la dentelle; on consacre deux après-midi par semaine à ce travail et l'on engage les jeunes filles à le continuer chez elles. Les écoliers nous ont accueilli par le chant de « God save the King » et par la « Marseillaise » et nous aimerions, nous aussi, montrer notre sympathie à ces braves maitresses d'école, qui travaillent dans des conditions si difficiles, en leur envoyant quelque argent et en nouant des relations entre les écoliers anglais et les français. Une fillette, dont les parents ont été tués pendant le bombardement de Bailleul, nous a offert de la dentelle faite par elle, ainsi qu'une carte postale peinte.

NOTRE EXPOSITION

Signalons notre exposition où l'on avait plaisir à admirer tant de travaux originaux dus à des jeunes et qui témoignent d'autant d'imagination que d'adresse.

L'école-jardin de Ballinger Grange, Gt. Missenden, doit être une pépinière de jeunes

artistes; ils ont envoyé de la peinture, de la reliure, des tissus peints aux couleurs végétales, de la glaise modelée et des travaux sur métal; tout cela donne l'impression de natures riches et entreprenantes.

L'école Margaret Morris, à Chelsea, ainsi que le Northern Polytechnicum de Holloway (Londres) ont exposé des peintures et des dessins fort réussis, tandis que le « Barry training College », la King Arthur School (Musselbourg-Edimbourg) et la Matlock Garden School exposaient de la reliure, de la joaillerie et divers travaux fort réussis. Miss Swanson, auteur de « Travaux à l'aiguille à l'école », a envoyé des échantillons de ces travaux; de même, les jeunes filles de l'école d'Exeter road, à Exmouth. Le D^r Decroly nous avait apporté une collection de diagrammes pour illustrer sa méthode d'éducation. Et, grâce à la générosité de MM. Philip et Tacey, de Londres, le matériel complet des écoles Montessori a été mis à la disposition des congressistes.

Chaque séance était précédée d'une excellente audition de musique où Miss Tudor Pole et M. Gustave Mattson tenaient le violon, Miss Ethel Fox le violoncelle et M^{me} Fleming Williams le piano.

CONFÉRENCES

Très prochainement, on publiera le compte-rendu des conférences prononcées au Congrès.¹ En voici quelques titres: « L'Éducation créatrice et la formation de l'artisan », « La Coé-tion », « L'École active », « l'Abolition de l'Autorité », « L'Enfant possède-t-il un pouvoir créateur? », « l'Autonomie des écoliers et la formation du caractère », « la Valeur culturelle de la psychologie analytique », « le Drame dans l'éducation », « Développement récents dans les méthodes et l'application des tests pour mesurer l'intelligence », « la Libération de la faculté créatrice par l'éducation », « L'École de demain » et « L'Enfant français à la maison et à l'école ».

LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

A côté de tant d'heures de délassement pleines et joyeuses que nous a procurées le Congrès, il a jeté les bases d'un travail fructueux pour l'avenir.

L'idée a surgi chez plusieurs d'entre nous que l'heure a sonné d'unir tous ceux qui s'intéressent à l'Éducation nouvelle, qui perçoivent l'aube d'une ère nouvelle et veulent

¹ Il vient de paraître: voir plus loin, p. 24 (Réd.).

venir en aide à la rénovation du monde démoralisé : tous ceux qui ont la vision de ce que pourrait être l'humanité dans un avenir relativement prochain, si l'on transformait l'éducation dans nos écoles.

Il existe, il est vrai, des associations qui travaillent dans le domaine administratif de l'école : relèvement des salaires, extension des limites de l'obligation scolaire, réforme des programmes, perfectionnement du matériel, perfectionnement des bâtiments scolaires (combien y en a-t-il encore, hélas, qui constituent « des prisons destinées à empêcher la jeunesse de troubler les personnes d'âge mûr » !) Mais il n'existe aucune association internationale qui relie entre eux ceux qui trouvent les mesures administratives nécessaires, mais insuffisantes, et qui veulent un changement radical du point de départ et du but de l'éducation. Ceux-ci voient que l'influence de l'adulte doit être inspiratrice et stimulante, que la personnalité du maître doit constituer l'élément dynamique et la source de toute la vie de l'école.

Le public commence à peine à le comprendre.

Nous, les maîtres, nous connaissons les difficultés, les obstacles, les limitations qui nous attendent : pauvreté du matériel, exigüité des locaux, absence de sympathie et de coopération entre collègues, etc. Nous voudrions savoir comment renouveler notre enthousiasme, fortifier nos convictions par des relations avec d'autres esprits, comment rafraîchir notre courage par le contact avec ceux qui ont remporté la victoire dans des expériences semblables aux nôtres.

Nous désirions donc fonder une association qui fournirait les moyens de se connaître aux instituteurs qu'un même enthousiasme a saisis, qui sont attirés vers ces mêmes idéaux libres et beaux qui commencent à se faire jour dans l'œuvre éducative. Cette ligue donnerait aux éducateurs le sentiment de l'entraide, si bienfaisant à tout cœur humain.

Quelques uns d'entre nous se sont donc réunis et ont fondé la « Ligue Internationale pour l'Education nouvelle », dont le cadre très élastique ne connaît ni règlements, ni statuts, ni séances de comité, ni rien de pareil.

Nous avons esquissé ce que nous considérons être les principes fondamentaux de l'éducation nouvelle et nous les publierons dans chacun des numéros de nos publications. Car

The New Era a désormais son édition de langue française et nous espérons avoir bientôt une édition allemande, sous la direction de M^{me} D^r Elisabeth Rotten.

MOYENS A METTRE EN ŒUVRE

Tout abonné à l'une de nos revues sera de fait membre de la « Ligue Internationale pour l'Education nouvelle » et sera considéré comme adhérent à ses principes directeurs. Il sera convoqué à des Congrès internationaux qui auront lieu tous les deux ans dans différentes villes.

Trois choses serviront de lien entre les membres :

- 1° L'adhésion aux principes ;
- 2° L'abonnement à la revue *Pour l'Ère nouvelle* ou à l'une des revues-sœurs ;
- 3° Le droit d'assister aux Congrès bisannuels.

La Ligue n'aura aucun caractère politique ou confessionnel, ne se fera l'avocat d'aucune méthode d'éducation, mais recherchera ce qui peut, avec quelque variante, répondre aux besoins des différents pays ou écoles, en leur laissant une pleine liberté dans le cadre ci-dessus mentionné.

Il est bien entendu qu'une Ligue de ce genre laisse chaque pays libre de suivre les voies de son propre développement. Les membres de la Ligue, dans chaque pays, pourront, s'ils le désirent, entrer en contact plus étroit les uns avec les autres pour propager les idéaux communs ou pour viser tout autre but qui leur paraîtra efficace.

La meilleure propagande sera naturellement de travailler dans l'esprit de la Ligue. Plus celle-ci comptera de membres, plus elle sera forte. Efforçons nous de gagner à notre cause tous ceux qui aspirent à voir le monde comme il devrait être, comme il sera bientôt, si les problèmes de l'existence trouvent les enfants forts, libres, maîtres d'eux-mêmes.

Les éducateurs sont les grands facteurs de l'avenir. Il est de notre devoir de faire briller à leurs yeux ce bel idéal et, tout en leur rappelant leur responsabilité, de les prémunir contre toute lassitude et tout découragement qui risqueraient de leur faire oublier la grande mission à laquelle ils sont appelés. B. E.

(Traduit de l'anglais : « *The new Era* », octobre 1921, p. 217).

Le Problème de l'Éducation en France à l'heure actuelle

Nous nous attendions tous à ce que la guerre, qui a tant détruit mais aussi tant remué, secoué, bouleversé et créé, eût sur l'éducation française d'importants contre-coups.

Voyant avec tristesse nos immenses pays dévastés, nos mines en ruines, tant de richesses détruites à jamais, nous pensions que nos gouvernants allaient donner leurs préférences à une éducation tournée tout entière vers l'action; les hommes politiques en vue publiaient des livres au titre vigoureux et symbolique : *Agir* ; *Produire* ; *Créer* ; ils semblaient devoir être suivis par l'unanimité de la nation.

Aux ruines matérielles s'ajoutaient les ruines morales, des milliers de familles se trouvaient sans chef et l'éducation de nombreux adolescents avait été sans direction pendant cinq ans; de là une crise incontestable de la moralité, crise particulièrement sensible chez ceux-là mêmes qui demain doivent fonder une famille, ce qui nous fait craindre une baisse de la moralité française pendant des lustres et des lustres. Nos chefs vont sans doute, nous disions-nous, porter sur ce point leur effort et donner au redressement des volontés et des consciences une importance de premier plan.

Ici et là renaissait également l'étude ardente des questions sociales. La vie si unifiante des tranchées semblait avoir définitivement rapproché les classes et brisé les « harricades » et beaucoup d'entre nous cherchaient à créer une organisation du travail où l'ouvrier manuel eût la dignité de collaborateur au même titre que le bailleur de fonds et le technicien.

Et voilà une orientation nouvelle à donner à toute l'éducation sociale de la jeunesse.

Enfin la guerre, acceptée ou plutôt subie avec résignation et vécue héroïquement par la plupart d'entre nous, nous semblait, sitôt le cauchemar passé, un si effroyable malheur, que nous voulions désormais prendre toutes nos sûretés pour en éviter le retour. Et cette volonté de paix devait entraîner avec soi l'éducation nationale et internationale des petits Français dans un nouveau sillon, de manière à préparer, non pas seulement une patrie forte, mais une nation prête à l'interaction mondiale.

Nous attendions donc avec impatience le grand projet de réformes que méditait notre Ministre de l'Instruction Publique, homme fort intelligent, cultivé, courageux.

Ce projet, nous le connaissons désormais : il vient d'être soumis au Conseil Supérieur de l'Instruction publique et tous ceux qui, en

France, s'occupent d'éducation, l'étudient et le discutent.

A notre grande surprise, il n'envisage aucun des problèmes que la lumière tragique de la guerre semblait mettre particulièrement en valeur.

Il porte uniquement sur l'instruction d'une classe, la bourgeoisie, et laisse de côté tout le reste du pays et les trois-quarts de l'éducation. Et ne pensez pas qu'il réponde aux désirs, aux travaux, aux expériences, aux démonstrations des éducateurs modernes : il demande le retour de tout l'enseignement secondaire français à la culture gréco-latine. Dans ce va-et-vient incessant du classique au moderne que suit notre enseignement moyen depuis cent ans, c'est un nouveau coup de volant à droite, en attendant qu'un prochain ministre lance de nouveau la lourde machine dans l'autre direction. Dans ces brusques marches et contre-marches, tout progrès serait un miracle, car il n'y a pas de progrès sans continuité de pensée et d'effort.

Cherchons pourtant à comprendre notre Grand Maître de l'Université et à deviner la raison de la sympathie indéniable qu'il rencontre chez beaucoup.

La France à toujours donné une grande importance à la forme, aux manières comme au style, à la politesse comme à la littérature. La « bonne éducation », en France, est faite de tact, de bon goût, d'urbanité, de culture littéraire. Dans toute notre histoire, le type d'homme qui symbolise le mieux l'idéal de la race est certainement « l'honnête homme » du XVII^e siècle. Ouvrez le livre, paru tout récemment, qui réunit les conférences faites l'an dernier par des professeurs de la Sorbonne aux élèves de l'École normale primaire de la Seine¹ et lisez les deux remarquables leçons de M. Parodi ; vous verrez avec quelle sympathie l'Inspecteur, très républicain et très moderne, de l'Académie de Paris, parle de l'éducation française du XVII^e siècle et de l'idéal de l'homme vers lequel tendaient alors les âmes.

La littérature a chez nous une importance hors de pair. Même après une guerre victorieuse qui a redoré les képis de nos généraux et ressuscité le grade de Maréchal que nos pères ne connaissaient plus, tous les honneurs vont à nos hommes de lettres : à propos du centenaire de la Faculté de médecine de Montpellier, chaque revue et chaque

¹ *Du sage antique au citoyen moderne.* (Paris, A. Colin).

journal, même dans les petites villes, consacre des articles à Rabelais et nos polémistes¹ manient la langue et le style du XVI^e siècle, si différents des nôtres, avec une merveilleuse aisance. Voici venir le troisième centenaire de Molière qui incarne non, comme on l'a dit, tout le génie français, mais du moins une bonne part de l'esprit de la race. Il n'est pas un collège, pas une école qui ne fête cet anniversaire comme une des grandes dates de l'histoire nationale.

Dans l'*École et la Vie*², la grande revue primaire, un instituteur, M. Ab der Halden, rappelant les buts de guerre des combattants, imagine une discussion entre soldats. L'un se bat pour son pays, l'autre pour la liberté, etc. Et il ajoute :

« Auprès d'eux, un jeune homme, avec indifférence. Un livre en main les écoutait distraitemment.
— Et toi, lui cria-t-on, quel est ton sentiment ?
Pour qui donc te bats-tu, pilier de librairie ?
Quel nom vas-tu donner ce soir à la Patrie ?
Et pour quel idéal peux-tu mourir demain !
Mais le soldat montra le livre dans sa main
Et dit, en reprenant la page familière :
— Moi ? je me bats pour La Fontaine et pour
[Molière.]

C'est-à-dire pour toute la tradition intellectuelle et littéraire de la France : de ces soldats-là, il y eut certainement un grand nombre et l'on ne peut nier la grandeur de leur idéal.

C'est qu'aussi bien ces œuvres et cet esprit pour lequel ils se battent représentent pour eux plus qu'une forme heureuse et qui enchante leur amour de la beauté : ils y trouvent ce respect de la mesure, ce bon sens, ce culte de la raison qui font partie intégrante du patrimoine national. Nos poètes et nos prosateurs les plus légers d'apparence ont abordé les grands problèmes qui angoissent l'âme humaine depuis qu'est née la pensée ; nous ne comptons guère de savants qui se soient bornés à la science expérimentale : Descartes, Pascal, Buffon, Cuvier, Pasteur, Henri Poincaré ont été des philosophes et de grands hommes de lettres et le mathématicien Appell sera demain candidat à l'Académie Française.

Ce sens de l'ordre, de la mesure, ce respect de la raison, cet amour des idées générales, nous croyons les trouver dans notre éducation gréco-latine et les autres peuples nous confirment dans cette conviction.

« Nous pouvons nous passer de la culture attique, disait un savant allemand à mon regrette maître Emile Boutroux, mais à condition d'assimiler la pensée française, elle-

même continuant à se renouveler toujours à ses sources¹. »

Objécterons-nous à M. Léon Bérard que cette éducation grecque et romaine reste pourtant réservée à une seule classe de la nation, aux privilégiés de la naissance et de la fortune ?

On nous répondra que les boursiers sont plus nombreux qu'autrefois ; et que, de plus en plus, ouvriers et employés envoient leurs fils au lycée et au collège.

Il reste vrai que le fossé subsiste, trop peu souvent franchi, entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire et c'est de cette inégalité et de la souffrance qu'elle crée chez toutes les âmes loyales qu'est né le succès d'un mouvement audacieux comme celui des *Compagnons de l'Université nouvelle*².

Nous nous sommes efforcés de comprendre pleinement le projet du Ministre, malgré la surprise qu'il nous a causée tout d'abord. Que conclure de ces brèves remarques ? Tout simplement qu'il faut conserver la section des langues anciennes actuellement existante, renforcer l'étude du latin dans deux des autres sections et surtout l'étude du français dans toutes les quatre.

Mais Dieu nous préserve d'un peu de grec et d'un peu de latin obligatoire pour tous ; ce serait une surcharge nouvelle dans un programme surchargé déjà et qui ne profiterait qu'aux libraires.

Mais les grands problèmes qui se posent à tous ceux qui voient clair ?

Mais l'éducation physique sérieuse et méthodique qui n'existe à peu près nulle part ?

Mais la transformation des méthodes d'enseignement, la suppression des cours dictés, l'entrée de la vie et de l'action dans toutes les classes et toutes les disciplines, l'étude du dessin, de chant, les stages à l'étranger — enfin les travaux manuels dont on ose à peine parler ?

Mais la formation des consciences, la place d'honneur donnée dans toutes les écoles à la loyauté, à la pureté, au sacrifice de soi à la société — vertus que nos enfants devront vivre dès le plus jeune âge si nous voulons vraiment que la France soit sauvée — qui donc y pense et comment nos gouvernants, chargés du sort du pays, ne voient-ils pas qu'ils protègent un merveilleux meuble d'art pendant que la maison brûle ?

O Ministre subtil et spirituel que les sirènes de l'Attique et du Latium sollicitent et captivent, puissiez-vous être réveillé un beau jour de votre sommeil gréco-latin par une bonne fée de chez nous qui vous dira que la grandeur de nos aïeux n'est pas venue seulement de la

¹ Voir le dernier article qu'ait publié Boutroux dans *L'Éducation*, octobre 1921.

² Voir *L'Éducation* de novembre 1921.

¹ En particulier Léon Daudet.

² Numéro du 14 janvier.

douceur de leur langage et de leurs manières, mais surtout de leurs muscles d'acier — rappelez-vous Roland et Durandal ; de leur franchise — vertu dont le nom même indique qu'elle est de l'essence de notre race : « Être franc et sincère est mon plus grand talent » aimaient-ils à redire¹ ; de leur amour ardent de l'action et du dévouement — et il n'est pas un coin du monde où ils n'aient porté leurs pas, comme colons ou comme apôtres,

et où ils ne se soient donnés plus que peuple au monde ; elle vous dira, cette bonne fée, que toutes ces qualités splendides du corps, de la volonté et du cœur, c'était moins à la culture antique que les devaient nos ancêtres qu'aux vertus enseignées par la famille, par l'école et par une société chrétienne.

Rendez-nous, je le veux, la beauté, charmant adorateur des Muses, mais donnez-nous d'abord la force et la bonté.

¹ Molière, *Le Misanthrope*, III, 5.

Georges BERTIER.

La Nouvelle Education

La société pédagogique *La Nouvelle Education* a été fondée il y a un an environ par M^{me} M. T. Guéritte, membre d'honneur de l'Association anglaise des *New Ideals in Education*, et par le signataire de ces lignes. En la créant, nous avions deux objets. Nous nous proposons d'abord de travailler à répandre en France, et partout où pourrait s'étendre notre activité, les découvertes les plus importantes de la pédagogie moderne. Aucune ne nous paraissait plus digne d'attention que celles-ci. A savoir que l'enfant ne peut se développer qu'en agissant et en agissant librement. Qu'il ne peut apprendre à devenir un être libre que par la pratique de la liberté. Que la contrainte qui règne à l'école est funeste à son développement. Que l'action que l'éducateur prétend exercer sur lui est dangereuse ou illusoire. Que, l'enfant arrivant en intrus dans un monde qui n'est pas fait pour lui, le rôle de l'éducateur doit se borner à créer un milieu, un univers enfantin, où l'enfant trouve les conditions les plus favorables à sa croissance physiologique, morale et spirituelle. C'est pourquoi nous présentons notre action comme une suite de celle de M^{me} Montessori, simplement parce qu'un des principaux mérites de sa pédagogie nous paraissait d'avoir été la création, par le matériel montessorien, du milieu le plus propre qui soit au développement mental des petits enfants.

Nous nous proposons en outre de porter remède dans la mesure du possible à un inconvénient particulièrement grave chez nous, où les savants qui travaillent dans le même domaine se connaissent mal et ne profitent guère de leurs découvertes mutuelles, parce que chacun travaille un peu jalousement entre les quatre murs de sa chambre, et où les revues spéciales (surtout les revues pédagogiques) sont trop peu nombreuses pour accueillir tous les travaux qui mériteraient d'être connus. Nous voulions grouper tous ceux qui,

acceptant les principes que je viens de dire, les mettaient en œuvre, et essayaient d'élever les enfants ou ceux qui leur étaient confiés, conformément aux vues de la pédagogie moderne.

Au mois de janvier 1921, M. Bertier, directeur de l'École des Roches, qui s'est toujours montré si favorable à toutes les tentatives du genre de la nôtre, publiait dans sa revue *l'Education* le texte de notre appel.

« La méthode de M^{me} Montessori, disions-nous, qui a été peu à peu répandue chez nous par la traduction de ses ouvrages et par quelques expériences, a pu familiariser les éducateurs français avec une pédagogie dont le principe est le respect de l'activité libre et spontanée des enfants. On sait, en effet, que, pour l'éducatrice italienne, on ne peut élever les enfants qu'à condition de les connaître, et on ne peut les connaître qu'à condition de les laisser agir et se développer librement en dehors de toute contrainte qui les déformerait. C'est à cette double condition qu'a essayé de répondre M^{me} Montessori en créant ses écoles.

« L'accueil favorable qu'a reçu sa pédagogie en France dans des milieux fort divers, n'est explicable que si on suppose que le terrain était préparé, sans qu'on s'en doutât. Il y avait chez nous plus de gens qu'on ne croyait qui reconnaissaient à l'enfant une personnalité, qui pensaient que cette personnalité doit être respectée et que le tâche de l'éducateur est de lui donner les moyens de se développer librement, et que c'est de cette manière que la volonté se forme le mieux. Il y a chez nous des éducateurs qui, pour entendre le message de M^{me} Montessori, n'ont eu qu'à ne pas oublier celui de Rousseau. Et il en est aussi qui, même sans avoir suivi en d'autre pays les progrès de la pédagogie nouvelle, d'instinct, ou par le travail propre de leur pensée, se conforment aux mêmes principes et font, dans

leur école, dans leur classe, dans leur coin obscur, des expériences pédagogiques fondées sur le respect de la personnalité de l'enfant.

« Il est regrettable que pour toutes sortes de raisons, ces expériences demeurent trop souvent inconnues, et que la pédagogie commune n'en puisse pas profiter. C'est à cet inconvénient que quelques personnes, qui se sont concertées à cet effet, voudraient essayer de porter remède. Elles se proposent de créer un groupement qui, à la ressemblance de ceux qui existent déjà en d'autres pays, et particulièrement en Angleterre, réunissent tous les éducateurs partisans de la pédagogie nouvelle. Mais avant que ce groupement se constitue et pour qu'il puisse se constituer, il faut que les initiatives particulières soient connues de tous ceux qui s'y intéressent. C'est pourquoi, dès maintenant, par l'intermédiaire de cette revue, on s'adresse aux parents, aux professeurs, aux instituteurs et aux institutrices, à tous ceux qui ont pu faire une expérience fondée sur le respect de la personnalité de l'enfant, méthode d'éducation, procédé spécial d'enseignement, série d'exercices particuliers, bref tout essai (qui peut se faire dans la famille aussi bien qu'à l'école) où on ait obéi à ce principe que l'enfant ne peut se développer qu'en agissant librement, conformément à ses intérêts et à ses besoins. On les prie de bien vouloir envoyer leur nom et leur adresse à M. Roger Cousinet, à Arcis-sur-Aube (Aube), ainsi qu'un compte-rendu de leurs expériences ou de leurs observations. »

Une cinquantaine de personnes environ (parents, instituteurs et institutrices, professeurs, inspecteurs) ont répondu à cet appel qui a été reproduit dans divers journaux et revues pédagogiques. Nous avons trouvé des correspondants à l'étranger, en Angleterre, en Belgique, en Espagne, aux États-Unis, en Suisse. Notre groupement est en bonne voie, et l'*Education* consacre tous les mois, à partir du numéro de janvier 1922, 4 pages à ces manifestations, nous permettant de tenir nos membres au courant de nos travaux et des résultats de nos expériences.

Deux expériences particulièrement importantes sont en ce moment en cours. Par l'une, nous nous proposons de rechercher dans quelle mesure les enfants sont capables de composer des récits (descriptions ou contes) originaux. Des expériences de ce genre ont été faites en Angleterre, en Amérique, en Russie où des enfants, travaillant en toute liberté sur des sujets de leur choix, ont écrit des œuvres charmantes. La seule part d'originalité que je revendique ici est d'avoir substitué le travail collectif au travail individuel. Je donne au travail collectif dans l'école une place prépondérante pour toutes sortes de raisons d'ordre moral et psychologique, dont la plupart ont été bien mises en lumière par

John Dewey, et en particulier ici pour la raison suivante. Quand un enfant écrit seul un conte libre (ou une description), il est rare qu'il n'y laisse des fautes de langue ou d'orthographe. Ces fautes, le maître doit les corriger et en les corrigeant il lui est bien difficile de résister à la tentation d'améliorer un peu le texte qu'on lui présente. Quand des enfants travaillent ensemble, ils se corrigent mutuellement, ils arrivent toujours (j'en ai de très nombreux exemples) à produire une œuvre correcte et on est plus certain ainsi de se trouver en présence de travaux originaux. La technique de l'opération est d'ailleurs très simple, il suffit de grouper quelques enfants (10 au maximum, mais il vaut mieux qu'ils ne soient que 6 ou 7) autour d'un tableau, de leur demander d'écrire un récit original, et de le faire ensuite recopier et illustrer.

L'autre expérience est relative à une méthode scientifique que j'ai exposée au mois d'août dernier, à Stratford sur Avon, au Congrès des *New Ideals in Education*¹. Cette méthode qui fait travailler les enfants collectivement, comme dans l'expérience précédente, est fondée sur l'observation libre et a pour objet d'amener les enfants à observer d'une manière de plus en plus exacte et profonde les phénomènes scientifiques, en partant des plus simples (animaux, plantes) et à constituer ainsi eux-mêmes leur propre livre de sciences, leur *répertoire* scientifique. Ils apportent en classe les objets qui les intéressent, quels que soient ces objets, sans qu'aucun leur soit imposé ou interdit, sans qu'aucun ordre soit suivi, et ils rédigent en commun les observations qu'ils font seuls sur ces objets. Le maître doit laisser le travail se faire sans lui, se garder de le diriger, et n'intervenir que quand son aide est réclamée pour fournir un nom qui est inconnu. Les descriptions sont ensuite résumées sur des fiches, en suivant pour les observations un même ordre pour les objets de même nature (une même fiche modèle sert pour tous les animaux, une autre pour les plantes, une autre pour les pierres, etc.). Quand on a soin de prendre comme fiche-type, dans chaque série, celle qui contient le plus d'observations, les enfants peuvent constater eux-mêmes, par comparaison, les omissions qu'ils ont faites dans les autres fiches, et les réparer. La méthode est ainsi *auto-éducatrice*. L'intervention du maître n'est à aucun moment nécessaire, ni au cours des premières observations ni pendant la ré-

¹ Le texte de ma conférence paraîtra dans le numéro de février de l'*Education* et dans le volume de rapports du congrès. Un exposé de ma méthode a été publié par les soins de M. Ad. Ferrière, dans l'*Education nouvelle et populaire* (article de M^{lle} Wauthier, n° du 8 septembre 1921) et dans l'*Éducateur* (26 novembre 1921).

daction des fiches, puisque les enfants peuvent apercevoir seuls et corriger les erreurs. Et ainsi le maître ne risque ni de forcer la curiosité naturelle des enfants en lui demandant plus qu'elle ne peut donner et en faisant trop intervenir la suggestion et la mémoire, ni de corriger des erreurs qui n'apparaîtraient pas aux enfants, ce qui est toujours inutile et dangereux. Quand les fiches sont établies, les enfants peuvent constater eux-mêmes qu'ils ont oublié d'observer la fleur d'une plante ou le mode de nourriture d'un animal.

Enfin, quand les fiches sont en nombre suffisant, les enfants les classent en choisissant pour chaque série le mode de classement qui leur paraît le meilleur (il n'importe que ce mode de classement soit superficiel, l'apport de nouvelles fiches amènera à le modifier). C'est pourquoi je conseille de laisser les enfants observer successivement des objets sans suivre aucun ordre, puisque l'ordre sera mis après coup. Leur imposer à l'avance un ordre serait mauvais, puisqu'on ne pourrait le justifier, et que les raisons de l'ordre n'apparaissent qu'après que les observations sont faites, et sont tirées des observations elles-mêmes. Et on évite ainsi la grosse erreur de bien des livres de sciences qui classent à

l'avance des faits que les enfants ne connaissent pas encore. Il faut que les enfants fassent la science comme la science s'est faite, l'observation précédant, et de beaucoup, la classification.

Cette méthode, ainsi que la précédente, a été expérimentée avec le plus grand succès dans quelques écoles primaires françaises. Les expériences se poursuivent encore en ce moment. De nombreux documents, attestant les résultats obtenus (quelques-uns ont été présentés par moi au congrès de Stratford), et d'autres relatifs à des expériences que nous entreprenons cette année sur le rôle des représentations dramatiques dans l'éducation, seront mis sous les yeux du public au cours d'une exposition de travaux d'enfants que le Comité de la nouvelle Education se propose d'organiser pendant le mois d'avril 1922, à Paris, au musée pédagogique, ainsi qu'au cours de l'Assemblée de nos membres qui sera tenue au Lycée de jeunes filles de Versailles les 4, 5 et 6 juin 1922. Nous espérons que ces documents suffiront pour témoigner de la vitalité du nouveau groupement et de l'utilité de la tâche qu'il a entreprise.

Roger COUSINET.

Un essai de "Self-government" dans une classe française

COMMENT JE FUS AMENÉE A FAIRE CETTE TENTATIVE

La discipline rigoureuse et monarchique en vigueur actuellement encore dans toutes les Ecoles primaires de France m'a toujours déplu à un point extraordinaire. Certes, nous n'employons plus de fêrules; nous ne mettons plus nos élèves à genoux dans la cheminée, les genoux dans des sabots et les bras tendus en l'air soutenant une grosse bûche (mon père eut maintes fois à subir ce véritable supplice, étant réputé bavard intarrissable dans une classe où le moindre chuchotement n'était pas toléré). Non, nous ne faisons plus usage de ces châtiments excessifs; mais l'enfant n'en est pas plus libre en classe! Par un autre système de récompenses et de punitions, nous l'obligeons, pendant six longues heures de la journée, à rester immobile; à ne pas remuer ses pauvres petites jambes qui aiment tant courir; à ne pas mouvoir ses agiles menottes autrement qu'armées du crayon ou du porte-plume, et si le pauvre parle sans y avoir été invité, oh! quelle fureur ne décha-

ne-t-il pas! La volonté du maître seule fait la loi, « car tel est mon bon plaisir ». Nous en sommes encore, sous ce rapport, à l'Ancien Régime, à la monarchie absolue! Quelle préparation à la vie républicaine!

Aussi, dès ma première classe, à ma sortie d'Ecole Normale, en dépit de tout ce que l'on m'y avait prêché, je décrétai, en mon for intérieur, de laisser mes élèves jouir d'une liberté... relative. J'enseignai pendant un an dans une toute petite école de campagne; les enfants, lents et doués de peu d'initiative, ne semblèrent jamais demander bien grande liberté; au contraire, ils avaient toujours besoin d'une tutelle. A la fin de l'année, à peine paraissaient-ils s'éveiller un peu, que je quittai l'école et fus nommée dans un village un peu plus important non loin d'une petite ville. Là, les enfants, pour n'en avoir pas moins été toujours soumis au régime d'autorité absolue du maître, avaient dans les yeux des lueurs, des velléités de révolte! On eût dit que ce régime leur pesait, et qu'ils s'en rendaient compte; ceux-là étaient loin d'être des passifs!

Nous commençâmes par décider qu'à l'avenir il leur serait permis de se parler entre eux pendant la classe pour se communiquer des renseignements relatifs à leurs travaux. Je préférerais qu'ils s'adressent les uns aux autres plutôt qu'à moi. Toutefois, je leur fis remarquer que le bruit occasionné par ces dérangements et ces parlottes pouvait incommoder leurs camarades dans leur travail. Aussi fut-il convenu de rappeler à l'ordre ceux qui troubleraient ainsi le calme — je n'ai pas dit le silence — nécessaire au travail de tous. La première année scolaire se passa dans une demi-liberté qui était encore une demi-monarchie.

PÉRIODE DE LIBERTÉ TOTALE

Cependant le rôle de policier me déplaisait toujours. C'étaient les enfants qui se réprimandaient les uns les autres dans le cas dont je parle plus haut, mais il n'en restait pas moins que je devais encore veiller à l'ordre, à la propreté, au calme pendant les exercices collectifs, etc... Les bambins semblaient eux-mêmes avoir parfois des velléités de révolte contre mon autorité. Néanmoins j'hésitai beaucoup, et cela pour trois raisons, avant de me décider à leur laisser la liberté complète.

1. J'exerce la fonction d'institutrice dans une école publique et, par suite, je dépends de l'Inspecteur primaire et de l'inspecteur d'Académie (sans compter les autres grands chefs: Recteur, Inspecteurs Généraux, Ministre, quoique je n'aie jamais eu aucun signe particulier de leur existence! Ils sont si loin de nous!) L'inspecteur primaire ne s'opposerait pas, je le savais, à ma tentative et, au contraire, m'y encouragerait. Mais les autres? Je connaissais leur état d'esprit, leur conception de l'école, et craignais de rencontrer que sais-je?... changement de poste, blâme, retard d'avancement, révocation peut-être!

2. Il me fallait aussi tenir compte de l'appréciation des parents. Au début de nos expériences sur le travail collectif, nous avions déjà rencontré une quasi-hostilité qui s'était d'ailleurs bien vite changée en une remarquable bienveillance, et cela, grâce à l'influence de nos enfants sur leurs parents et à l'efficacité des résultats obtenus. Il aurait été néanmoins très fâcheux de les choquer brusquement à propos de cette discipline à laquelle ils avaient l'air de tenir par dessus tout.

3. L'ancien instituteur de l'école, qui a pris sa retraite au village et avec lequel je cause souvent, m'objectait: « Vos enfants ne sont-ils pas trop jeunes pour essayer ce système de self-government? N'allez-vous pas les exposer à des erreurs, à des errements regrettables? » Effectivement ma classe comptait 17 élèves dont un seul atteignait 11 ans, deux

avaient 10 ans à peine et les 14 autres s'étagaient entre 6 et 8 ans et demi. De si jeunes enfants pourraient-ils organiser eux-mêmes leur petite vie scolaire?

Je résolus d'aller donc lentement, très lentement, en besogne et d'amener mes enfants petit à petit au système d'éducation dont je rêvais. Eux-mêmes m'obligèrent à marcher plus hardiment.

Un soir, au sortir d'une classe où ils avaient été particulièrement désagréables, une de mes fillettes s'écria presque en pleurs: « Oh! Mademoiselle, ne nous grondez pas! Nous ne savions pas ce que nous avions, nous nous étions énervés! »

Je profitai de ces paroles pour en tirer une courte causerie sur « l'empire sur soi-même ». Nous lûmes à cette occasion le chapitre portant ce titre dans le livre de Foerster: « Pour former le caractère ». Nous recherchâmes les premiers énervés qui avaient transmis leur « électricité » aux autres. Et nous en concluâmes que les uns et les autres s'influençaient facilement.

« Eh! bien, dis-je, mes enfants, au lieu de vous laisser gagner par le mal, si vous aviez tenté d'influencer en sagesse les « diables », de les calmer de *votre propre autorité*, la classe y aurait gagné en bien et nous aurions travaillé mieux et à notre aise. » Sur l'heure, et d'eux-mêmes, ils décidèrent que, à partir du lendemain, je n'aurais plus besoin de leur faire aucune remarque, et que, *eux-mêmes*, ils feraient respecter l'ordre et le calme nécessaires au bon travail de tous.

J'avais dépouillé mon rôle de policier; ils étaient libres! ... libres!

CE QU'ILS FIRENT DE LEUR LIBERTÉ

Et voici ce que je remarquai. Il me semble que c'est l'éternelle histoire du début des révolutions, quand s'affranchissent des peuples asservis depuis toujours!

Les premiers jours, l'anarchie — ou presque — régna! Puis, après trois ou quatre classes, il se dessina nettement trois divisions parmi les élèves. Il y avait:

- a) ceux qui commandaient;
- b) ceux qui obéissaient sans murmure;
- c) ceux qui obéissaient en grognant.

« Ceux qui commandaient », en l'occurrence, ce fut une fillette de 10 ans qui conduisait bon train ses camarades!

« Ceux qui obéissaient sans murmure »? Ce fut toute la classe, sauf une autre fillette de 8 ans $\frac{1}{2}$ qui était toujours mécontente et ne cessait de faire les remarques les plus désobligeantes à celle qui avait pris la tête.

Je voulus rechercher, dans le caractère, l'hérédité possible, la situation matérielle et morale de la famille dans le village, quelles pouvaient être les causes de ces trois divi-

sions. (Et en ceci, je fus beaucoup aidée par le vieil instituteur dont je parlais tout à l'heure, qui exerça ici pendant 36 ans et qui connaît ainsi toutes les familles du village).

a) Celle qui avait pris le commandement est une fille unique, gâtée autant que faire se peut, et à laquelle parents et grands-parents obéissent sans regimber ! Le père et la mère sont également enfants uniques. Il est à remarquer que la famille n'exerce pourtant pas grande influence au village.

b) Celle qui « trouvait toujours à redire » (suivant le mot si juste du pays) est une enfant fluette, d'un couple d'ouvriers alcooliques, toujours mécontents de tout et de tous, toujours en « bisbille » avec leurs voisins et peu considérés au pays.

c) Enfin, ceux qui obéissent passivement sont tous enfants de cultivateurs ; aucun n'est enfant unique, et tous font partie de familles calmes et tranquilles, comme elles le sont presque toujours à la campagne (et surtout dans la Champagne).

Ainsi, de mes recherches, il résulte, à mon avis, que les différentes façons d'agir de ces enfants dépendaient, avant tout, de l'hérédité et de leur éducation antérieure.

Un jour que la fillette mécontente venait d'être rappelée à l'ordre un peu sèchement par « l'impérative » Geneviève, les larmes lui vinrent aux yeux et, se levant brusquement de son banc, elle s'écria : « C'est pas juste, na ! Toujours, tu commandes et toujours les autres ne disent rien ! » Là-dessus, elle se tourne vers la masse des autres qui la regardaient étonnés : « C'est pas vrai que vous ne dites jamais rien ? — Bien si, répond un garçon, mais puisqu'elle a raison ! — Eh ! oui, elle a raison, mais pourquoi c'est plutôt elle que toi, Georges ? » — On réfléchit. « C'est vrai, tout de même ! Pourquoi plutôt elle que nous ? Si nous étions commandant chacun notre tour, M'zelle ? — Oui, et par qui nous commencerons ? » interrompt la mécontente. — Grave problème ! Chacun veut être le premier ! Après, il n'y aurait plus de charme ! Je suggère une élection. Ce qui fut accepté d'emblée. L'élu fut un garçon de neuf ans, remuant, débrouillard, à l'œil vif, et qui sut si bien commander et le faire toujours d'une façon si juste (j'insiste sur ce point, car s'il n'avait pas été juste, je connais mes enfants et surtout ma mécontente, il ne serait pas resté longtemps « commandant ») qu'il garda son poste jusqu'en juillet, fin de l'année scolaire. Ce que j'ai conté là se passait vers Pâques de l'année 1921.

LE COMMANDANT

En octobre, nous en sommes là. Nous n'avons pas encore de règlements écrits. Il

n'y a que des conventions orales. Robert, le « commandant », doit rappeler à l'ordre :

1°) Ceux qui troublent et empêchent les autres de bien travailler ;

2°) Ceux qui font perdre le temps à leurs camarades, par exemple, les retardataires, etc. ;

3°) Ceux qui se dissipent pendant les observations collectives.

Une fillette est chargée de l'ordre et de la propreté dans la classe, la cour et les dépendances. Elle se fait seconder par un ou deux aides qu'elle choisit elle-même.

Nous avons repris le travail de classe ces jours derniers et n'avons pas élu de nouveau « commandant ». Car je voudrais auparavant amener les enfants à préciser, *par écrit*, les droits et les devoirs de ce dernier. Ce serait notre « constitution ».

Pourtant, je trouve que ce système de self-government n'est pas encore « l'idéal ». Il ne m'apparaît encore que comme un système transitoire. L'autorité du commandant est encore tyrannique, parfois plus tyrannique que la mienne. Les enfants l'acceptent mieux, c'est vrai ; et, quand elle est injuste, ils la discutent. Mais il me semble encore trop — quoique, je le répète, pour les enfants, ce soit une obéissance consentie que la leur, et que cette organisation soit une sorte d'organisation républicaine — il me semble encore trop avoir remplacé mon autorité par une autre presque équivalente.

Voilà donc le récit de ma tentative de self-government. Elle est à peine ébauchée. Je la continuerai et j'espère en obtenir grand bien — le plus grand bien possible — pour mes chers enfants.

*

P.-S. — Je rédigeais ces notes, il y a trois jours, et disais que nous n'en étions pas encore arrivés à des règlements écrits. Or, hier après-midi, nous avons ébauché notre Constitution, procédé à l'élection d'un Commandant et de deux « Chefs d'ordre ». Le même Commandant a été réélu et la même « Chef d'ordre », à laquelle on en a adjoint une seconde, car la charge avait été reconnue comme trop lourde pour une seule. Les fonctions de ces trois chefs ont été nettement délimitées et les sanctions ont été choisies par tous les enfants. Le travail n'est pas encore tout à fait fini et vous comprendrez que je ne puisse vous en parler longuement aujourd'hui.

OPPOSITIONS...

D'une lettre du 1^{er} novembre :

Cette expérience de self-government m'engage à aller plus loin encore ; je ne vais pas tenter seulement de faire évoluer l'éducation de mes enfants, il me faut encore faire, ou

plutôt refaire celle des parents. Il vient de m'être prouvé, cette semaine encore, que nos réformes n'aboutiront vraiment que le jour où les parents nous comprendront.

Je vous contais dans ma dernière lettre comment nous venions de rédiger une constitution. Les premiers jours, tout allait à merveille quand, il y a cinq jours, crac! un accident se produisit dans la machine! Le commandant devait, en particulier, rappeler à l'ordre les retardataires qui nous font perdre notre temps. Oh! les retardataires sont rares! Quelquefois un, rarement deux. Mais, en cette saison, les enfants, avant de venir en classe le matin, aident souvent les parents qui se pressent pour les derniers travaux champêtres; et il arrive qu'un des garçons, pauvre enfant que je soupçonne n'être pas tout à fait normal sous le rapport « attention intellectuelle » (dans les occupations manuelles, il excelle et est capable d'un effort très longtemps soutenu) que ce garçon, dis-je, est souvent en retard, à cette époque. Donc, après l'avoir réprimandé deux matins de suite, le commandant, au troisième jour, donne comme punition dix lignes d'écriture. Mon garçon, sans broncher, s'exécute. Mais qu'alla-t-il conter à la maison? Je ne sais! Quoi qu'il en soit, le papa vient me trouver le lendemain et me demande: « Mademoiselle, est-ce vrai que c'est Robert qui punit les autres à présent? Mon fils fera les punitions que vous lui infligerez, non celles que lui donnera Robert! » J'essayai d'expliquer..., le père ouvrit de grands yeux, ne comprit pas et partit, me jugeant... à demi-folle!

En effet, pour les parents, les enfants doivent toujours être soumis au régime monarchique et rigoureux qui pèse sur eux. Hors de là, point de salut! Ils ne comprennent pas tout ce qu'il y a d'affreux, tout ce qui me fait bondir et m'indigne dans cette mutilation de la vie enfantine, dans ce silence de mort dans lequel on veut faire s'écouler les heures d'animation et de joie de l'enfant. Ils ont compris que nous changions la façon d'étudier, ils ont adhéré à notre expérience sur le Travail collectif..., mais leur « sacro-sainte discipline », il n'y faut pas toucher!

Donc, nous allons tenter de leur parler, de leur expliquer, de leur faire comprendre ce que nous voulons. Cet hiver, je ferai des conférences à l'école. De plus, j'ai l'intention, pour donner la vie et la joie à ces conférences et faire venir sûrement les parents à l'école, d'y faire participer mes enfants. Ils joueront de petites scènes, faites par eux, et dont le sujet sera soit historique (nous suivons l'enseignement de l'histoire de M. Cousinet et la dramatisation sera un de nos procédés qui,

défendus par les programmes français, sera néanmoins appliqué ainsi), soit moral ou comique. Je tremble un peu avant d'organiser ces conférences. Aurai-je l'autorité nécessaire pour convaincre, moi toute jeune, ces parents, ces paysans un peu méfiants — ce sont de vrais Champenois — qui me regardent comme une enfant, un peu plus âgée que les leurs, mais aussi... « gamine » qu'eux; et cela, parce que je ne suis pas, pour mes élèves, l'institutrice, mais l'amie et la camarade? Je crains tant de voir l'indifférence, ou la méfiance, ou, peut-être... l'incrédulité, si ce n'est la moquerie. Mais il le faut! Je le ferai, aidée par ce vieil instituteur dont je vous parlais dans mon article.

Je suis dépendante des parents, en plus de l'administration, inspecteurs et ministre; j'ai les bras liés par leur opinion... et je ne puis réformer que lorsque je me sens tacitement comprise et soutenue par eux! Ah! si j'étais libre!

Donc, vous le voyez, mon expérience sur le self-government m'entraîne bien loin... jusqu'à l'éducation des parents. Je ne sais si je remplirai bien cette nouvelle tâche... Puisse-elle être accomplie jusqu'au bout!

UNE VICTOIRE

D'une lettre du 4 décembre 1921 :

...Nos travaux d'octobre et de novembre avaient porté sur la vie et la situation de notre village, il y a une centaine d'années. Les enfants avaient fait des recherches dans toutes les maisons et avaient découvert une masse d'objets dont on se servait alors. Nous les avons observés, étudiés, et les enfants ont eu l'idée de représenter une soirée, une veillée dans une famille de cette époque. Dans ma dernière lettre, je vous parlais de conférences dans lesquelles je me proposais d'expliquer aux parents les expériences tentées dans notre classe depuis l'an dernier. Je fis une de ces conférences le 30 novembre et je voulus que les enfants participent à cette soirée. Ils exécutèrent plusieurs chants et jouèrent la saynète historique qu'ils avaient écrite, avec tous les détails de la vie à cette époque: éclairage avec les lampions à huile, costumes, coiffures de l'époque, etc... M. Cousinet avait tenu à les voir réaliser cette scène et en a paru satisfait. Les parents ont été littéralement stupéfaits des travaux de leurs enfants et un papa m'a dit cette jolie phrase: « Vous nous avez révélé nos enfants. » Et je crois que les parents nous comprennent un peu mieux à présent.

M.-L. WAUTHIER.

L'œuvre du Dr Decroly en Belgique

Actuellement, en Belgique comme ailleurs, des tendances nouvelles en pédagogie s'affirment de plus en plus. On y comprend également que l'école traditionaliste doit faire place à l'école active, qu'il faut tenir compte de la psychologie de l'enfant, de ses besoins et de son droit de vivre et de vivre heureux.

Le pionnier de cette idée, celui qui y a consacré dans notre pays toutes ses forces depuis vingt ans, c'est le Dr Decroly. C'est lui qui n'a cessé de lutter par amour de l'enfant; qui n'a qu'une religion: celle de l'enfant. Tâchons de vous le présenter dans sa grande modestie, et de vous retracer rapidement sa vie d'enthousiasme, de foi, de travail consacrée à l'enfant. Il a entraîné à sa suite bien des éducateurs qui forment une armée de travailleurs, luttant pour transformer l'école en une maison accueillante, où les enfants soient heureux et donnent libre cours à toute leur spontanéité et à toute leur activité.

Le Dr Ovide Decroly est né à Renaix, le 23 juillet 1871. Il a fait ses études à l'Université de Gand et a obtenu avec grand succès le doctorat en médecine. Lauréat du concours universitaire, il se rend à Berlin, où il travaille chez les professeurs Langerhans, Mendel et Joly. Ensuite il part pour Paris où il fait de la neurologie et de la psychiatrie dans les services des professeurs Raymond et Geoffroy. Il se fixe ensuite à Bruxelles et devient l'assistant du Dr Glorieux, à la Policlinique de la rue des Eperonniers.

En 1901, il fonde l'institut d'enseignement spécial où il élabore une pédagogie spéciale, appropriée à la variété des cas à traiter. Devant les résultats obtenus chez des enfants dont aucune école ne voulait, et qu'aucune autre méthode n'avait pu améliorer, des amis nombreux du Dr Decroly, pères de famille, désireux de donner à leurs enfants une éducation mieux comprise, insistent auprès de lui pour qu'il crée une école semblable, mais pour enfants normaux.

En 1907, il ouvre « l'École pour la vie, par la vie » où il s'inspire des expériences faites à l'institut d'enseignement spécial. En 1912, il devient professeur du Cours d'enseignement spécial organisé par la province et qui a pour but de donner une formation psychologique et scientifique au personnel qui se consacre à l'éducation des enfants arriérés et anormaux. En 1912 également, il est nommé Directeur de la Section de psychologie de l'Orientalion professionnelle, où des parents accourent nombreux pour demander conseil au sujet de leurs enfants. En 1914, en collaboration avec un groupe de philanthropes et de pédagogues, il fonde une œuvre de secours aux

orphelins de la guerre « Le foyer des Orphelins » dont il devient président et qu'il organise scientifiquement et avec un grand amour pour ces pauvres petits déshérités. Ces « homes », déjà très nombreux, constituent des familles où les enfants sont parfaitement heureux !

1920 lui ouvre les portes de l'Université de Bruxelles, en qualité de professeur de psychologie de l'enfant, à la Section de pédagogie. En 1921 il y est chargé des cours d'hygiène éducative et médico-pédagogique.

Au mois de mars prochain, il partira pour l'Amérique, envoyé par le gouvernement en voyage d'études psychologiques.

Le Dr Decroly, homme d'action, dont la pensée riche et féconde ne peut s'immobiliser dans des écrits, est l'auteur cependant de nombreux articles et travaux en faveur de cette pédagogie nouvelle à laquelle il apporte sa contribution de savant et d'homme d'action.

L'École pour la vie par la vie.

Disons quelques mots de sa petite école « Pour la vie, par la vie » qui existe depuis 1907, rue de l'Ermitage, tout près de la magnifique Avenue Louise, tout près du bois aussy et pas trop loin du centre de la ville.

Mesdemoiselles Degand et Monchamps, collaboratrices de la première heure, en sont, à cette époque, les figures les plus saillantes. Elles lui apportent toutes deux un grand dévouement, beaucoup d'enthousiasme, un travail intelligent et actif. Nous pouvons affirmer que c'est grâce à elles, en partie, que l'école marche vers le plein succès.

A ce moment se crée une ligue, réunissant les personnes amies de l'œuvre: « l'École Nouvelle » pour la diffusion et l'application des idées modernes en matière d'éducation et qui a pour but de grouper tous ceux qui se solidarisent avec l'idée.

Et l'école prospère, donnant des résultats qui dépassent les espérances et sèment de l'enthousiasme et de la confiance.¹

Mais brusquement la guerre éclate. Cette horrible période a une répercussion profonde sur la petite école alors si prospère.

Les parents quittent le pays pour l'étranger,

¹ Sur la méthode proprement dite, nous renvoyons le lecteur à un admirable petit livre qui a paru en automne 1921: Dr O. DECROLY et Gérard BOON, *Vers l'École renouvelée* (Paris, Nathan, et Bruxelles, Lebègue). L'essentiel de la méthode y est donné d'une façon concentrée, mais parfaitement nette. (Réd.)

les enfants ne viennent plus à l'école. Que d'heures angoissantes, que de luttes, que de combats, que de sacrifices pour empêcher l'écroulement de la petite école « Pour la vie, par la vie » ! Grâce à tous les sacrifices supportés par les parents, par le personnel, la petite école, fortement blessée, subsiste quand même et, malgré les effets funestes de cette période stupide, nous la voyons acquérir, petit à petit, de nouvelles forces et reprendre son essor avec confiance.

En 1919, on y crée un comité de parents qui est présidé par le Dr Decroly et formé de deux représentants de chaque classe. Le comité se réunit une fois par mois et discute toutes les questions relatives aux enfants, au travail et à la question matérielle. En 1920, l'école continue à subsister par ses propres forces, elle est connue partout, appréciée, considérée comme un laboratoire de psychologie. Le gouvernement belge s'y intéresse aussi et lui accorde un subside. Actuellement l'école vit toujours, les résultats y sont remarquables, l'atmosphère de joie et d'amour qui y règne en fait un petit paradis adoré des enfants.

Ceux qui y ont passé leur enfance se reconnaissent parmi les autres ! Nombre de nos anciens élèves sont actuellement à l'Université ; les uns y font des études de médecine, d'autres d'ingénieurs, d'autres encore de chimie et les résultats de leurs études sont très satisfaisants.

Mais ce qu'il fallait, c'était favoriser l'introduction de cette méthode et du programme du Dr Decroly dans les écoles publiques. C'est ce qu'on fit.

A l'École officielle.

Après avoir passé cinq ans à la petite école de la rue de l'Ermitage, j'en sortis, enthousiasmée, ardemment convaincue de la valeur de la méthode, prête à toutes les luttes pour le bien-être de nos enfants. J'entrai, en 1916, à la Section préparatoire de l'École Moyenne C. de Bruxelles. Cette école est dirigée par M^{lle} Carter, personnalité intelligente et enthousiaste, qui fut mon professeur durant de longues années à l'École Gatti de Gamond.

Ce ne fut pas sans une certaine angoisse que j'entrai dans une école officielle, astreinte à suivre un programme arrêté. Mais M^{lle} Carter m'encouragea à appliquer les méthodes nouvelles, tout en me mettant en garde contre les reproches adressés à l'école du Dr Decroly. Ces reproches sont nombreux, comme on peut se l'imaginer. Ils sont, en général, faits par des parents d'élèves médiocres, par le personnel routinier, partisan de la loi du moindre effort, par des personnes qui jugent l'école, les méthodes employées et les résultats obte-

nus, sans avoir jamais approfondi ce qui se passe à « l'École pour la vie, par la vie ».

J'ai donc transformé ma petite classe en une espèce d'annexe de l'École de la rue de l'Ermitage. Elle devient un petit atelier où les enfants prennent une part active au travail, où l'on rencontre une atmosphère de joie, d'amour et de sincérité.

Je ne décrirai pas cette petite classe moi-même, je me bornerai à citer un extrait du livre fait par nos petites élèves, où l'une, un enfant de huit ans et demi, écrit ce qui suit dans une des préfaces :

« Depuis le premier jour que nous avons vu « l'école, cette chère petite école, pleine de « soleil et de verdure, nous avons vécu au « milieu de tous les êtres vivants de la nature « et nous les avons aimés et protégés de tou- « tes nos forces. Aussi sommes-nous bien « reconnaissantes à Mademoiselle qui nous a « fait aimer cette si intéressante et amusante « méthode de M. Decroly, à M^{lle} la Directrice, « qui nous a permis de transformer notre « classe en un musée joyeux et vivant où nous « retrouvons tous les êtres que nous avons « appris à connaître et à admirer durant nos « quatre premières années d'études. »

LOULOU W. (8 1/2 ans).

Les résultats obtenus dépassent bientôt ce qu'on a espéré et prouvent que les reproches faits à l'École de la rue de l'Ermitage ne sont pas justifiés et que la méthode du Dr Decroly, appliquée comme elle a été conçue, donnent des résultats supérieurs à ceux obtenus dans les écoles ordinaires, même au point de vue lecture, calcul et écriture.

Car, dit-on, un enfant qui sort de cette école ne sait ni lire, ni calculer, ni écrire. On veut bien admettre cependant qu'il a acquis d'autres qualités, qu'il s'est développé intellectuellement, qu'il a enrichi sa personnalité, sa spontanéité, son activité et qu'il aime son travail.

Mais, songez un instant à l'école traditionaliste pour qui les trois clefs de l'enseignement : lecture, calcul et écriture constituent la chose primordiale !

Le but principal poursuivi par l'école est précisément le développement intégral de toutes les facultés de l'enfant et la formation d'un être fort et capable de remplir un rôle social utile dans la vie.

L'École active.

Et voilà ce petit groupe d'enfants conduit jusqu'en quatrième année préparatoire.

On peut difficilement s'imaginer l'activité de la classe, le degré de personnalité de chaque enfant, la spontanéité et la puissance

créatrice de ce petit groupe soumis à une méthode rationnelle.

Qu'on cherche à évoquer en pensée ces fillettes élaborant elles-mêmes le programme,¹ recherchant elles-mêmes les documents, faisant des fiches, récoltant des images, fabriquant le matériel, qui serviront à leurs travaux personnels.

Qu'on se représente ces petites de neuf à dix ans donnant à leurs compagnes des petites causeries, avec matériel instructif; causeries préparées par chacune d'elles sur un sujet de son choix.

Que l'on consulte leur livre: « Pour les petits, par des petits », complètement illustré par elles, et contenant leurs petits travaux spontanés, rédactions faites librement. Ce livre contient des écrits dont la naïveté et la fraîcheur sont émouvantes.

Que l'on feuillette leurs cahiers d'Observation et d'Association, trésors que les enfants conservent avec amour, qu'ils regardent journalièrement avec intérêt.

Que l'on vienne assister à cette existence de l'école, à cette joie, à cette activité, à toute la vie de cette petite communauté — et l'on en sortira convaincu qu'il y a encore beaucoup à faire dans nos écoles publiques et que l'introduction des principes de l'« Ecole active » n'est pas une utopie.

Autres tentatives.

L'Ecole de la rue de l'Ermitage et ma petite classe ne sont d'ailleurs pas restées seules à appliquer cette méthode nouvelle. D'autres ont suivi et de nombreuses classes des écoles publiques fonctionnent, à Bruxelles et dans plusieurs faubourgs, selon notre méthode.

On nous avait objecté que cette méthode n'était applicable qu'à des enfants appartenant à un milieu riche. En effet, la petite « Ecole pour la vie, par la vie » est constituée par des enfants riches et l'Ecole de la rue de Gravelines compte une majorité d'élèves de la bonne bourgeoisie. Mais l'expérience a prouvé que nos écoles publiques, fréquentées

par des enfants de milieux souvent misérables, peuvent faire usage de ces méthodes nouvelles et que le résultat obtenu y est encore plus beau que celui que nous obtenons. Après deux conférences données à la Société belge de Pédotechnie, où j'ai montré les travaux des élèves et exposé la manière de travailler de ces enfants soumis durant quatre ans à la méthode, des personnes, appartenant surtout au personnel enseignant, accoururent nombreuses dans ma classe. Devant l'activité, la personnalité, la facilité d'expression, le développement de ces enfants, elles en sont sorties enthousiasmées ! Défiantes avant leur entrée, elles se sont retirées convaincues. Un mouvement intense en faveur de l'application de la méthode se fait sentir. Le directeur des Ecoles, M. Devogel, réunit, en 1920, les directeurs et directrices des Ecoles primaires et leur proposa l'essai de la méthode dans leur première année préparatoire. Nulle part la méthode ne fut imposée et ce fut librement que le personnel se mit à l'appliquer.

Dix classes répondirent à l'appel.

Au début, il n'y eut pas beaucoup d'enthousiasme, mais, petit à petit, le personnel éprouva lui-même de la joie à sa tâche, on peut dire de l'emballement et, devant les résultats obtenus, instituteurs et institutrices déclarèrent que plus jamais ils n'appliqueraient les anciennes méthodes.

Il faut aller voir ces classes, vivre un peu de la vie et de l'activité de ces enfants, constater la joie qui se lit dans leurs regards pour être convaincu que l'on y apporte une contribution en faveur de « l'Ecole active » qui est admise en théorie par beaucoup de pédagogues, mais qui, pratiquement, rencontre encore bien peu de réalisations.

Souvent, on dit que c'est le milieu social qui forme les hommes de valeur, qu'ils en sont les résultats. En présence de la grande portée de l'œuvre inaugurée par le D^r Decroly, ne pourrait-on pas soutenir l'inverse ? Ici, c'est un homme qui, par sa clairvoyance, son énergie et sa patience, est en voie de transformer peu à peu le milieu social.

Les générations futures le placeront très haut dans leur estime et dans leur reconnaissance.

A. HAMAÏDE.

¹ Consulter le livre de M^{lle} A. Hamaïde, qui paraîtra en février : *La méthode Decroly* (Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, Suisse) (Réd.).

L'Éducation de l'activité spontanée chez les enfants

Il est paru, ces temps derniers, un précieux ouvrage d'Ad. FERRIÈRE, le directeur bien connu du Bureau international des Ecoles nouvelles, ouvrage consacré à une « question fondamentale » de l'éducation; par ce terme, il entend l'art d'adapter le professeur et l'enseignement à l'écolier et non pas celui-ci à ceux-là, comme le fait encore aujourd'hui un peu partout le système officiel.

Le livre est intitulé: « L'Autonomie des écoliers ». Après avoir exposé la psychologie des groupements naturels des enfants aux différents âges, il résume les traits caractéristiques des diverses républiques enfantines tentées jusqu'ici, et cite, à l'honneur de l'Italie, l'expérience faite avec moi par M^{lle} FRANCIA; puis, après avoir décrit comment on comprend l'autonomie dans les écoles nouvelles que fréquentent des élèves appartenant à des milieux fortunés, et dans les écoles publiques qui ont essayé de l'appliquer à tous les élèves, il oppose les petits inconvénients aux grands avantages du système qu'il préconise, non seulement avec toute l'autorité de son expérience, mais en accord enthousiaste avec ceux qui ont eu les moyens de l'appliquer et de l'observer.

Or, je suis heureux d'apprendre au public que, depuis quelque temps, l'Italie compte une institution de ce genre, appelée à un grand avenir. Le professeur SALVONI a fondé l'année passée, près de son institut (Via Manzoni, 42, Milan), une « Ecole pour l'éducation de l'activité spontanée », dans le but d'appliquer à l'éducation et l'instruction les principes de la psychologie affective et génétique.

L'école se propose de seconder le besoin spontané de jouer qu'éprouvent les enfants, afin de le transformer en désir, spontané aussi, d'activité utile; de favoriser, au moyen du régime familial, les aptitudes individuelles, l'intérêt pour des études déterminées, le sens esthétique, l'activité manuelle (qui trouveront un premier emploi pratique dans la propreté, dans l'ordre et l'usage du matériel du cours); de permettre ainsi l'étude des aptitudes des enfants timides qui resteraient sans cela ignorées de ces enfants eux-mêmes. L'école conduit ses élèves à s'élever moralement, en suivant la voie de l'observation et de l'expérience et, par le moyen d'une vie en commun qui leur donne le sens de la responsabilité, de la solidarité, du désintéressement, en les habituant à savoir se conduire eux-mêmes, à se servir utilement et rapidement des livres, à consulter des bibliothèques, des musées, etc. Le premier cours a eu lieu en 1921 à la cam-

pagne, dans une villa près de Gazzada (prov. de Côme) qui reçoit des enfants des deux sexes, de 9 à 12 ans; elle est gratuite pour les enfants de paysans, d'ouvriers et de petits employés; les autres paient 35 livres par mois. Le jeudi, la présence est obligatoire pour tous. Les autres jours elle est facultative, les occupations étant individuelles.

Le succès de la nouvelle entreprise est assuré par le sérieux de sa préparation et du fait qu'elle est dirigée avec un amour passionné par M. SALVONI lui-même. Fidèle disciple des théories de DEWEY, il aspirait depuis plusieurs années à créer une institution qui pût servir d'exemple et de ferment pour une réforme de l'instruction élémentaire, mettant l'école primaire en contact avec la vie réelle.

Je crois que la tentative de SALVONI vient à son heure. Celles de PIZZOLI furent peut-être trop précoces. M^{me} MONTESSORI a trouvé un accueil meilleur partout ailleurs qu'en Italie. SALVONI réussira peut-être à instituer à Milan une école qui deviendra petit à petit l'émule de celles, admirables, de DECROLY, à Bruxelles, et de CLAPARÈDE, à Genève, ou d'autres dont parle M. FERRIÈRE dans son livre déjà cité.

Cependant, ce but immédiat, quelque enviable qu'il soit, ne suffit pas.

M. SALVONI voudrait arriver à faire comprendre à tout le monde ce que pourrait obtenir l'école si l'on se doutait qu'elle a pour fin de servir les écoliers et non pas seulement de faire vivre les professeurs.

Il faudrait se souvenir des démonstrations de CLAPARÈDE sur l'inutilité et le tort que fait l'école aux enfants; c'est pour cela qu'il y a des personnes qui pensent que si l'Italien est le meilleur travailleur du monde (même s'il travaille peu), cela est dû en partie au fait que, par réaction spontanée, il échappe en grande partie à l'oppression de l'école.

Que de bien pourrait faire l'école, si l'éducateur permettait à ses élèves de développer leur activité naturelle et ne leur imposait pas des attitudes et des manières de penser de petits hommes! Et ce ne serait pas difficile. Il suffirait d'observer et de connaître les enfants. Et, par conséquent:

a) dans l'éducation: substituer l'activité et l'initiative personnelle de l'enfant à l'obéissance passive qui, aujourd'hui, est le nœud de l'éducation, et cela, du jardin d'enfant jusqu'à l'université; rattacher l'enseignement aux goûts et aux instincts de l'enfant pour autant qu'ils sont vivants et actifs et, pour cela, favoriser le travail collectif, la culture

et l'exercice des instincts sociaux, le self-government, la discipline personnelle, etc.

b) dans l'instruction: partir des méthodes qui se basent sur la psychologie infantile résultant des recherches scientifiques (Decroly, Claparède, Stern, Montessori, De Sanctis, Montesano, etc.).

D'où deux nécessités :

a) Intensifier les recherches scientifiques positives ayant trait aux enfants;

b) Préparer d'une manière adéquate les futurs éducateurs, en les mettant au courant de la psychologie et des avantages qu'ils peuvent en retirer pour l'éducation et l'instruction, et leur inculquer l'esprit scientifique, c'est-à-dire l'attitude qui consiste à « s'émerveiller devant les faits de leur vie professionnelle » de chaque jour, à étudier ces faits, à y chercher des réponses au moyen de l'observation méthodique provoquée par des expériences; à vérifier suivant les résultats de la pratique les améliorations et les réformes suggérées par une plus profonde connaissance de l'enfant.

Ces jours derniers, on a signalé dans les journaux comme un fait scandaleux que, dans les nouvelles écoles instituées par les bolcheviks en Russie, « les enfants font ce qu'ils veulent ».

Le mot de « scandaleux » était hors de saison, mais l'étonnement s'explique fort bien: il montre combien l'opinion générale concernant les écoles est encore imprégnée aujourd'hui de la notion d'autorité, de l'*ipse dixit*, comme au moyen-âge.

A cette époque, cette méthode était justifiée, parce qu'on voulait que la culture reste une arme de domination et il n'y avait que les élites qui étudiaient. Mais l'empreinte donnée alors à l'école s'est maintenue et aggravée, malgré la prétendue démocratisation des esprits et, si l'école pouvait réellement former des esprits, elle formerait des automates sans initiative, des esclaves parfaits; étant donnée sa diffusion, elle constituerait un péril immense.

Sans aller jusqu'en Russie, en s'arrêtant simplement à Genève ou à Bruxelles, on pourrait voir dans les « maisons des petits » de DECROLY et de CLAPARÈDE que les enfants ne sont « obligés » à rien, ils sont libres. Mais le fait le plus intéressant est que, en faisant, en apparence, ce qu'ils veulent, ils veulent ce qu'ils font, ils sont conscients d'agir sur leur milieu, de ne pas être les victimes du bon plaisir de l'éducateur.

« En apparence », dis-je, car la méthode étant adaptée à l'enfant, celui-ci est attiré par des occupations qui favorisent son développement total, intellectuel, moral et social,

de telle façon que tout lui est une occasion de progrès.

Pour cela, qu'il s'agisse de tout petits ou d'enfants de dix ans et au-dessus, il ne suffit pas que l'école qui les accueille offre toutes les ressources de la « Maison des petits » de Genève et de l'Institut Decroly à Bruxelles. Il y faut surtout la personnalité et l'esprit de l'éducateur. Il faut que celui-ci soit essentiellement un stimulateur d'intérêts, qu'il trouve des occasions d'agir là où personne n'en trouverait, comme ce fut le cas du professeur DEMOLINS, de M^{lle} FRANCA, comme c'est le cas de tous les vrais éducateurs des masses.

Et la chose est moins difficile à réaliser qu'on pourrait le supposer. Il suffirait que tous les instituteurs, toutes les institutrices fussent animés du feu sacré; et, avant tout, qu'ils étudient leurs enfants, maintenant surtout que les nouvelles conditions économiques leur permettent de considérer avec plus de sympathie la route sur laquelle ils se sont engagés.

Il faut aussi que les écoles soient organisées d'après des plans nouveaux, à la campagne. Les champs, les bois, les plages, le désert même, sont infiniment préférables aux écoles-casernes que la cité impose fatalement; dans quelques décades, espérons-le, elles seront considérées comme un état de chose suranné, tout comme les salles sombres et les bancs usés des anciens couvents transformés en gymnases et en lycées, où nous avons gaspillé tant d'années.

Qu'on profite donc des circonstances favorables, qui poussent les habitants des cités trop peuplées à émigrer à la campagne, pour construire des écoles hors de ville.

Aux inconvénients inévitables que cette nouveauté comporterait, on peut facilement trouver un remède. On peut, par exemple, réunir chaque matin les enfants des divers quartiers dans quelque endroit central et les transporter rapidement à leurs écoles respectives au moyen de quelques camions, s'il n'y a pas de trams. La promenade quotidienne, les arbres, les prés, le milieu différent, l'air libre et vivifiant donneront, avec un sang plus riche et meilleur, une vie plus saine et meilleure aussi, tant matériellement que moralement, aux hommes et aux femmes de demain. Du reste, les inconvénients, quels qu'ils soient, même la dépense plus grande que cette innovation apporterait, seraient amplement compensés. Et ce serait aussi une occasion pour les professeurs de considérer avec un esprit nouveau leur mission et un moyen de les faire sortir de la routine qui rend aujourd'hui leur œuvre inefficace.

G.-C. FERRARI.

Une Ecole active en Angleterre

Le travail par groupes tel qu'il est appliqué à la "St-Christopher School" de Letchworth

Un des inconvénients d'avoir pour directrice de l'école où l'on enseigne la co-éditrice de la revue *The New Era*, Mrs Ensor, c'est que l'on est parfois exposé à recevoir une tuile sur la tête. Mrs Ensor attribue volontiers aux membres de son corps enseignant des qualités merveilleuses et cherche à les mettre en relief. Hélas, ma vraie nature est celle d'un prosaïque instituteur. Puis-je sur son ordre me muer en un être doué de toutes les vertus, et de quelques autres encore par dessus le marché ?

Pourtant, je le vois, il n'y a pas de recours possible ; le second éditeur, éducateur réputé pour laisser les enfants en faire à leur guise (y compris la manie de sucer du sucre d'orge), cet éducateur voyage au loin... Impossible de lui soumettre mes doléances.

Mais, au fait, pourquoi ne traiterais-je pas précisément de cette question qu'on pourrait intituler : « L'Art de laisser les enfants en faire à leur guise » ? Notre habitude puritaine de faire deux parts dans la vie, l'une pour le travail, l'autre pour le plaisir, celle-ci toute lumineuse, l'autre sombre comme la nuit, cette habitude pourrait bien être responsable de maux pires que la guerre. Nous avons souffert d'une hypertrophie de conscience, nous autres peuples du nord tout au moins ; cette mentalité nous a prédisposés à nous défier des plaisirs les plus innocents et nous à guindés dans une attitude contrainte et superficielle en présence du travail. Ecoliers, nous le regardions uniquement comme un devoir social, celui de gagner nos tartines ; et nous n'avions aucune idée d'y voir l'expression parfaite de notre individualité.

Ce qui a renforcé cette attitude, c'est que nos écoles étaient organisées sur le modèle de la famille ; nous voulions que nos enfants continuassent nos traditions, qu'ils fussent taillés sur notre modèle. Et, convaincus de la justesse du vieux proverbe : « Le nombre fait la force », nous avons parqué nos enfants dans de vénérables classes aux murs décorés de reproductions de vieux maîtres vêtus de sombre. Toute manifestation intempestive et hors cadre était interdite ; par exemple une partie de hockey entre les pupitres, durant la leçon d'une maîtresse d'arithmétique harassée et au dessous de toute critique. On punissait ces infractions par la privation d'un congé, par un *pensum* administré à toute la classe, aux innocents comme aux coupables.

Voilà ce qu'était la vie d'école. Nous pensions, nous travaillions en troupeau, comme hélas, tant d'adultes le font encore : ils ont

une peine infinie à se libérer du décalogue de leurs voisins !

Suivez-moi à St-Christophe et vous aurez un autre spectacle. C'est le matin ; le temps est clair et beau. En approchant de Letchworth qu'apercevez-vous le long du toit de ce vaste bâtiment plat ? Est-ce une rangée de moineaux qui se détache sur le bleu du ciel ? Hé non ! ce sont des enfants qui travaillent là haut... et seuls ! Pour visiter l'établissement, je vous confie à une grande fille, car les garçons sont tous occupés ce matin à l'atelier.

Voici un élève absorbé par la solution d'un problème de mathématiques auquel il trouve plus de charme qu'au maniement du ciseau et du marteau de l'atelier ; plus loin, deux fillettes aux cheveux en broussailles se font réciter à mi-voix (il ne faut pas déranger ses voisins !) leurs verbes allemands. A côté, un bout d'homme médite sur ses notes de science appliquée. En bas, dans la véranda, même spectacle ; les pupitres dispersés sans méthode ont malgré cela un petit air officiel. Voyez ce petit garçon : travaille-t-il vraiment tout seul, celui-là ? A l'école municipale que vous venez de visiter, il serait surveillé par le préfet de seconde. Vous le questionnez. Il répond : « Je fais mes devoirs d'anglais ; ce matin il s'agit d'une ravissante ballade que je suis en train de lire. La connaissez-vous, Monsieur ? » Vous vous informez alors de son âge. Onze ans ! Votre stupéfaction augmente et vous demandez à assister à des leçons, à de vraies leçons en classe, persuadé que quatre murs sont la condition *sine qua non* de toute instruction qui se respecte. « Oh ! répond votre guide, ce matin il n'y a guère de classe régulière, mais je vais vous conduire aux classes facultatives. » Votre air ahuri la touche, et tout en déambulant dans les corridors frais et silencieux, elle vous donne quelques explications. Vous reprenez espoir. Enfin vous allez pénétrer dans une réunion tranquille et attentive. Mais non ! Voilà des filles et des garçons de 11 à 18 ans qui étudient l'histoire ; quelques-uns, là-bas dans un coin, hésitent entre la simple politesse qui les pousse à vous saluer et l'intérêt captivant de leur travail ; vous êtes presque ennuyé lorsqu'ils se décident à vous saluer.

Au pupitre, à l'une des extrémités de la classe, la maîtresse d'histoire est entourée d'un groupe qui l'assaille de questions sur une époque s'étendant de 1066 jusqu'aux difficultés économiques de l'après guerre. On constate par la diversité de ces questions

qu'ils s'intéressent sérieusement à leur travail, ces écoliers ! — Comment donc ! l'étude une source de joie ; l'étude faisant rayonner figures et regards ! L'étude, une course où chacun avance à son allure sans être attardé par les lenteurs des moins intelligents ! En un mot, c'est la démonstration de cette vérité que la vie vaut d'être vécue.

Vous vous mettez humblement à l'étude de ce nouveau mode d'éducation, un peu étonné d'abord, mais poussé par ce vieil esprit de contradiction qui incite à la sympathie...

Que si le lecteur m'accuse d'exagérer et d'avoir préparé une mise en scène, je lui répondrai : « Venez et voyez ». Pour que directeur et corps enseignant composent une mise en scène à l'arrivée de chaque visiteur, la représentation durerait toute la journée et les élèves acquerraient la réputation d'excellents acteurs, car il ne se passe pas de jour sans qu'on vienne visiter notre école. Discutons donc franchement le pour et le contre du système par groupes, tel que nous le pratiquons après deux trimestres d'essais. Il a plusieurs points en commun avec celui de Dalton, inauguré en Amérique et introduit par Miss Parkhurst en Angleterre où plusieurs écoles l'ont adopté.

Voici un aperçu de cette méthode, telle que je l'ai observée dans une école publique secondaire de 700 jeunes filles. Là, l'attention du maître n'est pas dispersée sur la classe entière, mais concentrée sur chaque élève en particulier. Chacune peut faire usage des divers laboratoires où elle trouvera les instruments nécessaires à ses études, ainsi que de l'aide et des conseils.

Il y a quelques leçons obligatoires sur chaque sujet, mais jamais plus de deux ou trois par semaine dans chaque branche. La jeune fille consacre le reste de son temps à des « études libres » ; ce sont des périodes durant lesquelles elle peut organiser son temps à sa guise sans leçons régulières. Les maîtres des diverses branches reçoivent chez eux celles qui ont besoin d'aide et de conseils. Les leçons régulières n'ont lieu, autant que possible, que deux jours par semaine ; et le vendredi est réservé aux professeurs qui rassemblent, ce jour-là, les enfants embarrassés devant les mêmes difficultés.

Le programme pour chaque branche n'embrasse qu'un mois à la fois ; chaque élève en reçoit un exemplaire, ainsi qu'une carte sur laquelle elle inscrit ses progrès et qui constitue en quelque sorte son « livret de service ».

Au bout du mois, le professeur examine la carte se rapportant à son enseignement, note, au verso, les remarques qui aideront au travail du mois suivant et, dans les classes, on affiche un tableau où les élèves peuvent compléter les explications de leur carte. On

donne aussi le programme du mois suivant. Dans les couloirs, on indique l'horaire des leçons obligatoires et les périodes d'études libres où le maître est à la disposition des élèves. On impose d'ailleurs un certain minimum de temps à consacrer à chaque branche. Par exemple : Pour les débuts en français, on attribue à cette étude six périodes par semaine : trois leçons obligatoires, deux études libres à l'école, une à la maison. A mesure que l'enfant avance dans cette branche, le nombre des leçons obligatoires diminue et les heures d'étude libre augmentent dans la même mesure. Il y a un examen par mois pour ceux, maîtres ou élèves, qui le désirent ; c'est le cas surtout quand le maître n'est pas certain que l'élève ait donné toute sa mesure. L'école est divisée en classes comprenant l'ensemble des jeunes filles du même âge, mais on forme des groupes pour les différents genres et degrés d'intelligences : les lentes, les moyennes et les vives et éveillées. Dans tous ces compartiments on parcourt le même champ de travail, mais d'une façon plus ou moins approfondie.

La grande différence entre ce système et celui que nous pratiquons à St-Christophe est que nous avons aboli l'ancienne classification dès la seconde classe, pour grouper les enfants de même force dans chaque branche sans égard à leur âge ; nous avons établi six degrés jusqu'à la maturité (F, E, D, C, B, A), de sorte qu'un enfant pourrait être dans A pour l'arithmétique, dans B pour le français et dans D pour l'anglais¹. Nous avons en moyenne deux leçons obligatoires par semaine pour chaque branche et le professeur est toujours libre d'en enlever une s'il lui semble que l'étude libre serait préférable.

Nos programmes sont combinés pour une période de cinq ans, en sorte qu'un enfant sortant de la deuxième classe passe par les cinq groupes et entre, s'il le désire, dans la classe préparant à la maturité. Dans chaque classe, les enfants trouvent un exemplaire du programme avec des directives sur le champ à parcourir par trimestre et par groupe. L'élève peut donc dresser un plan de ses études, du début à la fin ; il se dira par exemple : « Cette année je consacrerai mon temps à la science, mon sujet préféré ; l'année prochaine ce sera le tour de l'allemand, puis de l'anglais », et ainsi de suite. On l'exorte cependant à se maintenir un peu dans toutes les branches jusqu'à ce qu'il ait atteint les groupes B et A. (J'entendais l'autre jour un marmot de 7 ans, élève dans la première classe, en plein dans la plasticine et le raphia, dire

¹ C'est le système dit des « classes mobiles » employé depuis vingt ans dans les Ecoles nouvelles. (Réd.).

à sa mère : « Je me prépare à la maturité ». La vérité parle par la bouche des petits !)

Tous les enfants sont groupés en « compagnies » sous l'égide des membres du corps enseignant : les « conseillers », qui leur accordent aide et conseil en matière d'étude et de conduite. On discuta d'abord si une compagnie réunirait des âges différents. Le conseil représentatif des enfants se décida pour : « Tous du même âge » — et ainsi fut fait.

Le vendredi matin, chaque enfant apporte au maître spécial une feuille où il a indiqué le travail exécuté dans la semaine et le temps qu'il y a mis. Le maître lit les feuilles, au besoin y ajoute quelques remarques et les passe le lundi au « conseiller » de la compagnie à laquelle appartient l'élève. Celui-ci prend note des remarques et rend les bulletins aux élèves le mardi en les interrogeant sur les erreurs ou les négligences.

On nous objectera peut-être que nous ne pouvons être certains (surtout avec de jeunes enfants) que le travail indiqué ait réellement été exécuté, car nous n'avons pour témoignage que leur parole : « J'ai lu trois poésies » « J'ai fait six additions ». Mais les résultats au cours des trimestres sont là comme témoins. Si l'enfant ci-dessus mentionné a lu ses trois poésies, avec un œil sur la pendule et l'autre sur les sottises que fait son voisin, il sera incapable de rédiger un travail quelconque sur ces poésies. Il s'apercevra alors qu'en sabotant son devoir, il s'est mis en retard et apprendra à ses dépens à mieux employer son temps. C'est la note dominante de notre méthode de répartir la responsabilité de l'éducation entre maîtres et élèves, tandis qu'autrefois l'éducation consistait en règlements imposés par les parents et les maîtres pour leur propre satisfaction et non pour le bien de l'enfant. Les méthodes nouvelles risquent d'imposer à l'enfant une trop lourde charge, car nous savons, nous adultes, quelles exigences à la vie et combien courte est la période consacrée à l'éducation. Mais nous savons aussi combien sont effectives, pour les progrès de l'enfant dans la maîtrise de lui-même, une chaude sympathie, unie à une constante et discrète suggestion.

Et ce qui nous encourage à avoir foi dans la génération qui monte, c'est notre expérience de la psychologie de l'enfant. Devant une tâche imposée, il n'y a rouerie diabolique qu'il n'invente pour s'y soustraire et perdre son temps et celui de ses professeurs. Chez nous, à St-Christophe, il acquiert, à mesure qu'il travaille sous sa propre responsabilité, la dignité des êtres libres. Nous découvrirons certes encore des points faibles dans une

méthode qui n'en est qu'à ses débuts. L'horaire d'abord : sa mise au point absorbe les quinze premiers jours du trimestre ; mais ce travail en commun fait réaliser aux maîtres et aux élèves les difficultés de toute organisation. Il crée entre tous un courant de sympathie et enseigne la valeur de la concentration et de la ponctualité.

Un autre écueil est l'enseignement des langues. Un enfant qui débute dans l'étude du français, de l'allemand ou du latin ne fera aucun progrès avec deux leçons par semaine et pas de devoirs à la maison. Il lui faut, dans les premiers temps, de fréquents exercices de conversation, soit en particulier, soit en groupes ; à cette condition seule, il enrichira son vocabulaire et acquerra une prononciation correcte. Actuellement nous reconnaissons la faillite de notre système pour l'enseignement du français et nous organisons des leçons quotidiennes et obligatoires de conversation, ce qui rogne beaucoup le temps consacré aux études libres. Le corps enseignant est néanmoins persuadé qu'au prochain trimestre on rattrapera le terrain perdu. Je ne recommande pas cette mesure de fortune ; l'idéal serait qu'on pût régulièrement donner à chaque branche le temps voulu, problème ardu dans une école où l'on encourage les enfants à étudier simultanément les arts, un métier et les sciences domestiques.

En dépit de découragements partiels et de quelques essais infructueux dans ces deux premiers trimestres, nous ne songeons pas à en revenir aux vieilles méthodes. Personnellement je suis frappé combien nous pénétrons mieux l'enfant, et savons apprécier ses difficultés et découvrir la méthode qui illuminera même l'étude de l'alphabet.

Un mot d'avertissement encore à ceux qui voudraient introduire dans leurs écoles le système du travail par groupes. En faisant leur programme, qu'ils ne se leurrent pas de l'espoir de faire cueillir à leurs élèves de beaux succès académiques pendant les premières années. Bornez votre ambition à exciter l'intérêt de l'enfant, non seulement pour ce qu'il fait, mais pour tous les instruments dont il se sert.

De cette façon vous lui enseignerez une honnêteté intellectuelle qui lui fera dédaigner les succès uniquement superficiels et le poussera à demander pour l'Université nouvelle une relation plus étroite avec les réalités de la vie.

F.-M. BALDWIN.

23 novembre 1921.

(Traduit de l'anglais).

Livres et Revues

La Revue *Pour l'Ere nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance, et de pédagogie expérimentale ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

The New Era

Le numéro de janvier de notre revue sœur est d'un contenu riche et varié. Il est consacré spécialement à la question des *free time tables*, c'est-à-dire des horaires souples, où l'on évite de morceler le temps du travail des enfants d'une façon arbitraire, préconçue et artificielle.

Dans l'éditorial, intitulé *The Outlook Tower*, il est question du voyage d'études que les rédacteurs ont fait en automne en Autriche et en Allemagne, afin de visiter les écoles les plus novatrices de ces pays. — Suit un article en français de M. Couré, le chef de la nouvelle école psychologique de Nancy que l'ouvrage de M. Ch.-L. Baudouin : *Suggestion et Autosuggestion*, a rendu célèbre — en Angleterre surtout, il faut le dire! — L'article est intitulé *L'autosuggestion et l'Education*. Il y est surtout question de la suggestion que les adultes peuvent exercer sur les enfants. N'est-il pas un peu téméraire de lancer, sans point d'appui dialectique suffisant, certaines idées dans le grand public, qui risque d'en exagérer la portée? Celle-ci, par exemple, que l'autosuggestion, durant la gestation, pourrait être déterminante du sexe de l'enfant à naître? Ne faudrait-il pas au moins quelques références à défaut de preuves? Simples questions, d'ailleurs.

Voici, pour le reste, le sommaire de ce numéro :
E. SCHARWOOD SMITH, M. A. : *The Free Time-Table*.

Theodora E. CLARK : *A Three-Weekly Time-Table*.
J. H. BADLEY, M. A. : *An Educational Experiment*.

M. W. : *The New Experiment at St. George's, Harpenden*.

T. M. BALDWIN, *The Group System* (nous l'avons publié ci-dessus).

M. O'BRIEN HARRIS, D. Sc. : *Individual Time-Tables with Organisation by Houses instead of Forms*.

Alwine von KELLER : *Course-System in the Odenwaldschule*.

Hermann TOELER : *The Individual Time-Table at Hof-Oberkirch*.

J. MACKINDER : *Self-Control through the three Rs. in an Infant's School*.

Edith T. PINCHIN : *An Experiment with a Free Time Table in an Elementary School*.

Norman MAC MUNN, B. A. : *Free Time-Tables*.

A. S. NEILL : *Hellerau International School*.

*

Recommandons encore une fois vivement à nos lecteurs le rapport du Congrès de Calais, d'août 1921. Il a pour titre : *The Creative Self-Expression of the Child*. On l'obtient, pour 5 Shillings, au siège de la *New Education Fellowship*, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1. Sur les 22 mémoires résumés, 11 sont en français. Ce sont ceux de M^{lle} J. DECROIX : *La Coéducation*. — H. BAILLIE-WEAVER, même sujet. — R. NUSSBAUM : *L'Enfant est-il capable de puissance créatrice?* — D^r DECROLY : *Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant*. — M^{lle} A. HAMAÏDE : *Application de la méthode du D^r Decroly*. — D^r James YOUNG : *La Psychanalyse*. — Frank CHOISY : *L'Art*

et *l'Enfant*. — J. LOISEAU : *La valeur éducative du Scoutisme*. — A. BELTETTE : *Conférence de clôture*. — et deux mémoires du rédacteur de cette revue, l'un sur *L'Ecole active*, l'autre sur *les Ecoles nouvelles à la campagne*.

*

E. PIECZYNSKA : *Tagore Educateur* (Collection d'actualités pédagogiques de l'Institut J. J. Rousseau, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1 vol. in-12° de 123 p., 4 fr. suisses).

Un des ouvrages les plus captivants que nous ayons lus depuis longtemps. Une personnalité haute, riche, noble, dégagée des contingences, éprise d'idéal. On oppose à l'américanisme utilitaire et agité de l'Occident la sérénité de l'Orient. L'éphémère, chez nous, tend à obnubiler le permanent. Tagore nous révèle le permanent qui est en nous, l'axe central de notre âme. Mais lui-même est loin de l'ataraxie du stoïcien égoïste. Ce qui le prouve bien, c'est le voyage que ce sexagénaire, épris de silence et de paix, a entrepris à travers l'Europe et l'Amérique, afin, dit-il, de rapprocher l'âme de l'Occident de celle de l'Orient, d'éviter les heurts douloureux entre ces deux âmes non point antagonistes, au fond, mais complémentaires l'une de l'autre.

Ce qui nous intéresse ici, c'est que Tagore songe à réaliser ce rapprochement (car il ne peut être question de fusion) à l'école et par l'école. Il faut lire les pages qu'il consacre à son « Ecole nouvelle à la campagne », Santiniketan, qui réalise, en plein pays bengali, ce qu'ont réalisé nos meilleurs pédagogues d'Europe, ce que nous avons vécu nous-mêmes dans les internats modèles en pleine nature — et ce que Pythagore, déjà, avait réalisé dans ses écoles, voici bien des siècles. Tant il est vrai que rien ne se ressemble plus que ce qui tend à se rapprocher de la perfection.

Quelques brèves citations seulement : « Il faut que l'homme retourne à la simplicité du vrai, qui est l'union avec tous par le lien de l'amour. — Le jeune esprit devrait être imprégné de l'idée que le milieu dont il fait partie s'harmonise avec le monde tout entier. — On peut acquérir le pouvoir par la science, mais c'est par la sympathie qu'on parvient à la plénitude de la vie. — La meilleure éducation est celle qui ne se borne pas à nous renseigner, mais qui nous harmonise avec tout ce qui est. » — Le but suprême est l'émancipation de l'âme : « Trouvons notre Dieu, vivons pour le vrai qui émancipe des servitudes et qui nous comble, non de possessions, mais de lumières, non de pouvoir, mais d'amour. »

*

Ernest NYSSENS : *L'Ecole de Rabindranath Tagore « Shantiniketan »*. (Bruxelles, A. Kiere-Meunier, 1921, plaquette de 30 p., 1 fr. 50 belges).

Encore un tableau séduisant de l'école de Tagore, dont les traits sont empruntés à M. W. Pearson, un Anglais qui y enseigna, à une esquisse biographique de Tagore par Notosoeroto et aux livres de Tagore lui-même. Il complète sur bien des points celui de M^{me} Pieczynska, bien qu'il n'envisage pas, comme lui, toutes les faces : politique, religieuse, littéraire, etc., du grand poète indien.

Nouvelles diverses

FRANCE

M. Roger CORSINET nous envoie *l'Oiseau bleu*, revue mensuelle rédigée par des enfants pour des enfants et publiée sous le patronage de la Nouvelle Education. Le numéro : 0,75; abonnement : 1 an (10 numéros) 7 fr. Rédaction : 11, place Danton, Arcis-sur-Aube. — « Des œuvres, nous dit M. R. Cousinet dans sa Présentation, écrites en toute liberté, sans direction, ni aide, ni correction d'aucune sorte. Des œuvres où se manifesteront le plaisir de créer et d'inventer, et la joie d'écrire. Des œuvres qui feront voir de quoi sont capables des enfants en qui une éducation libérale a laissé se développer l'initiative et l'activité personnelle. »

*

D'une lettre qu'un jeune directeur d'Ecole nouvelle française a adressée au Bureau international des Ecoles nouvelles.

« A Calais, je vous ai dit mon étonnement et ma joie en apprenant l'existence de vos livres et de vos travaux. Seul, ignorant presque tout des Ecoles nouvelles étrangères, j'avais réussi à grouper la presque totalité des trente points que vous énumérez dans « L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles »! Evidemment ce n'était pas si net, mais l'essentiel y était.

« Votre Bureau international remplit un rôle immense. Il ne lui manque que d'être plus connu. Croyez bien que je ferai tout mon possible pour cela dans ma région. Ce n'est que par le groupement, la mise en ordre de toutes les expériences isolées que l'on pourra convaincre ceux qui peuvent transformer l'instruction dans chaque pays. Ce n'est que par cette transformation générale que l'on peut espérer voir se lever une ère de bonheur et de paix pour l'humanité.

... « Au point de vue social, je trouve que toutes les classes sociales doivent pouvoir accéder aux Ecoles nouvelles. C'est pour cela que je proportionne le prix de pension aux ressources des parents. J'ai même en ce moment quatre orphelins sans ressources. Heureusement que quelques personnes m'aident à boucher les trous au budget.

« L'autorisation officielle pour la coéducation m'a été refusée l'année dernière. Je recommence des démarches, mais sans grand espoir : cela est presque impossible en France à l'heure actuelle, dans les villes ou communes où existent d'autres écoles. »

Du même, trois mois après :

« L'inspecteur d'académie qui nous avait refusé l'autorisation l'année passée est mort et son successeur s'est montré beaucoup plus compréhensif : j'ai l'autorisation pour une école mixte. J'ai dix enfants, garçons et filles. »

H. Ch.

Qu'est-ce donc que les politiciens ou représentants du gouvernement viennent faire ici avec leurs interdictions et leurs autorisations? Qui leur confère le droit de mettre les bâtons dans les roues au psychologue et au pédagogue novateur? Est-ce toujours le bon vieux « culte de l'incompétence » que stigmatisait Emile Faguet?

BELGIQUE

D'une autre lettre, reçue d'une institutrice belge :
« Il y a en ce moment à Bruxelles et dans toute la Belgique un mouvement de réaction contre toutes les idées nouvelles et le pas immense fait depuis trois ans est arrêté. Tout le mouvement en faveur des méthodes nouvelles est fortement compromis. Je ne puis vous dire toutes les déceptions, tous les chagrins éprouvés depuis quelques mois. J'ai été terriblement déprimée. J'ai repris le dessus pour le moment, et avec un désir de lutte et de travail. J'ai pensé à vous qui luttez depuis de si longues années, j'ai relu vos travaux, vos livres et j'ai repusé dans tous vos écrits si vrais, si sincères, une nouvelle force pour lutter. Mais ce qui fait le plus souffrir, ce qui vous abat le plus, c'est le manque de sincérité rencontré à chaque pas! »

— Courage, amie lointaine! Votre lot est celui de beaucoup de travailleuses et de travailleuses de l'esprit. *Per augusta ad augusta!*

*

Dans le Bulletin (N° 29, nov. 1921) du « Cercle d'Etudes du personnel enseignant des Ecoles ménagères agricoles et du Comité national des cercles de fermières » de Belgique, M. LINDEMANS, directeur de l'Institut normal supérieur d'économie ménagère agricole à Laeken (domaine d'Hosseghem) donne des exemples intéressants de travaux pratiques chronométrés, afin de calculer le perfectionnement technique des élèves. La courbe de géométrie analytique quantitative obtenue est corrigée par une estimation de la qualité du travail. Ce système, déjà appliqué dans quelques Ecoles nouvelles pour des travaux intellectuels, est appliqué ici avec succès dans les activités manuelles.

Ce même directeur, dont l'activité et l'initiative peuvent être données en exemple, a fait adopter par le Conseil supérieur d'excellents principes dont nous ne pouvons, faute de place, donner que quelques extraits :

1... L'habitude ne s'acquiert que par la répétition des exercices. Ceux-ci, pour être fructueux, doivent être gradués et laisser la place à l'initiative et aux inventions personnelles des élèves.— 2. L'enseignement doit placer les élèves en face des réalités de la vie... La discipline et la responsabilité doivent remplacer les règlements trop rigides. Les élèves doivent être amenées progressivement à se charger à tour de rôle du gouvernement du ménage et de la ferme suivant des programmes de gestion à longue échéance préparés par elles.— 3. Le travail personnel, réalisé par collaboration à la préparation des leçons, est préférable à l'enregistrement passif d'un cours.— 4. Les examens ne doivent pas simplement constater la force de mémoire encyclopédique des élèves, mais fournir la preuve de leurs aptitudes, de leur initiative et de leur préparation à la vie familiale agricole. Les épreuves doivent être un stimulant formatif. » — etc.

ITALIE

M. Enrico MUSA, ingénieur, fondateur de l'Istituto Carducci, à Come, nous écrit :

« Je vous envoie quelques brochures. Le jeune homme qui, dans l'une d'elles, décrit ses impres-

sions sur la vie pourrait bien être un élève de l'école de demain. L'Istituto Carducci est et sera toujours pour la transformation de l'école. Il donne à chacun de ses élèves tous les moyens pour qu'il se fasse meilleur que ses parents. Nous commençons par *il nido dei Bambini*, système Montessori. Nous sommes en train de nous initier à l'école d'éducation de l'activité spontanée, système Salvoni; et nous arrivons aux cours supérieurs et aux écoles professionnelles, cours que nous ouvrons et faisons selon les indications et besoins de nos élèves, qui sont nos associés. Tous fréquentent le cours de culture musicale de Giacomo Orefice, un de nos musiciens italiens les plus connus. Le *nido dei Bambini* est un champ d'expériences magnifique pour les jeunes filles de l'école ménagère. Les locaux modèles sont complétés par un jardin potager, une basse-cour et un aquarium où se trouvent représentés tous les poissons du lac de Come.

« Les cours supérieurs et professionnels ont à leur disposition tout le matériel (appareils, instruments, tableaux, etc.) du Musée scolaire, musée qui est du reste au service de toutes les écoles de la ville de Come. Mille personnes trouvent place dans notre salle de conférences, munie d'un piano et d'un orgue. »

*

A la dernière heure, nous apprenons que l'Istituto Carducci a repris l'administration de l'école d'activité spontanée de Gazzada, dont il est question plus haut. De son côté, M. Maurizio SALVONI prend la direction du Musée scolaire Guido Casartelli, l'une des sections de l'Istituto Giosue Carducci. Ce musée, qui « apporte son aide à l'enseignement démonstratif expérimental », est une bibliothèque pédagogique, un centre d'information, de propagande et de consultation. Ses enquêtes, recherches et observations ont pour but direct d'établir les principes et les applications de l'école nouvelle (notice du 27 déc. 1921).

Signalons encore, en complément à l'article de M. G.-C. Ferrari, un tirage à part de la *Rivista di psicologia*, oct. à déc. 1921 : M. SALVONI, *Frugando e liberando l'animo dei fanculli* qui décrit l'œuvre accomplie à la *Scuola di educazione dell' attività spontanea* de Gazzada.

AUTRICHE

Il est peu de pays où les principes de l'École active soient aussi généralement appliqués que dans les écoles de la jeune République d'Autriche et en particulier de la ville de Vienne — reine déchuë, cruellement éprouvée par l'effondrement de son change et par la famine ! — Parmi les écoles les plus remarquables, il faut citer celles pour jeunes filles des quartiers III et XVII, et celles pour garçons du quartier XIII (Breitensee), de Wien-Neustadt, de Traiskirchen et de Liebenau près de Graz. Elles sont établies, de l'aveu même du directeur de Breitensee, le Dr Otto ROMMEL, sur le modèle des meilleures Écoles nouvelles à la campagne. Aux leçons, participation active constante des élèves, travail manuel complété par celui des ateliers. On voit partout les élèves actifs, sous leur propre initiative, et joyeux au travail.

Vie familiale : chaque groupe a son salon particulier où, le soir, on se réunit pour lire, dessiner, faire de la musique ou des jeux, discuter, s'organiser, régler entre soi les questions de discipline, établir les comptes de la caisse d'épargne collective, etc. Nous en reparlerons.

ALLEMAGNE

La place nous manque pour parler des institutions novatrices qui ont surgi depuis la publication de la dernière liste des Écoles nouvelles. Nous reprendrons toute la question dans un prochain numéro.

*

Notre amie, M^{lle} Dr Elisabeth ROTTEN, publiera le premier numéro de *Das wendende Zeitalter* au début de février. — En attendant, a paru le dernier numéro de *l'Internationale Erziehungs Rundschau*, comme toujours, très riche et varié.

Notre Ligue porte en allemand le titre de *Internationaler Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung, Deutsche Mittelstelle*. Elle a constitué un Conseil d'amis (*Freundesrat*) composé jusqu'ici du Dr Martin BUBER, à Heppenheim, du professeur Paul NATORP, à Marbourg, du Dr Théo SPIRA, conférencier d'anglais à l'Université de Giessen, de M. Otto ERDMANN, maître secondaire à Giessen et du Dr Hans SIMONS, à Berlin. Ces hommes sont — et furent de tout temps — les pionniers d'une rénovation radicale de l'éducation, ce qui implique plus qu'une réforme technique. M. Otto Erdmann a enseigné dix ans à l'école de l'Odenwald. Le Dr Hans Simons est le secrétaire général de l'Association allemande pour la Société des Nations.

Voici le sommaire annoncé du N° 1 de *Das Wendende Zeitalter, (Der internationalen Erziehungs-rundschau 3tes Jahr)* :

Editorial et introduction de M^{lle} Dr Elisabeth ROTTEN. — De la même : *Deutsche Siedlungsschulen*. — Dr Karl WILKER : *Menschheitsrenaissance*. — Fritz JÆDE : *Ein Wort an Alle*. — Heinrich BECKER : *Staat und Erziehung*. — El. R. : *Emanzipation vom Stundenplan in England*. — *Das internationale pädagogische Syndikat in Berkely, California*. — *Preis ausschreiben der « American School Citizenship League »* — Bibliographie.

Le prix de la revue allemande est de 12 Mk. 50 (50 Mk. pour l'étranger). Adresse de la rédaction : Behrenstrasse 26 a, Berlin W. 8

DANEMARK

M. Peter MANNICHE nous a envoyé des documents sur la « Haute École populaire en Danemark » qu'il a fondée à Helsingør. « Cette école, écrit-il, est personnelle dans sa méthode, individuelle dans ses principes et éthique dans son but. » — *Tutorial system* anglais : Groupes de 20 à 25 étudiants établissant entre eux le *self-government*. Pas de programme de cours fixe et invariable. Les langues, l'histoire et la sociologie forment le centre des études. Au total, programme séduisant et d'une haute inspiration morale.

Sur l'histoire des institutions danoises de ce genre, il faut lire l'intéressant article de M. Pierre BOVER, *Un bel effort : Les « Ecoles supérieures » danoises*, dans *L'Éducateur*, de Lausanne, du 3 septembre 1921.

HOLLANDE

La petite cité d'Amersfoort est en voie de devenir un centre pédagogique important. Nous connaissons déjà « L'École internationale de philosophie » créée il y a six ans, qui donne pour devise à ses étudiants : « Soyez des hommes » et dont les principes : individualisme, art, sérénité sont originaux. Mais voici

“ L'ÉDUCATION ”

Revue Mensuelle d'Éducation familiale et scolaire

Directeurs : G. BERTIER et L. CELLÉRIER

COURONNÉE PAR
L'ACADÉMIE DES SCIENCES MORALES
(Grand Prix Audiffred 1913.)

HATIER, Editeur, 8, Rue d'Assas, 8, PARIS
Rédacteur en chef : M. HENRI MARTY
Ecole des Roches, Verneuil (Eure).

10 numéros par an
—
Le numéro : 3 fr. 00

Chèque postal :
Paris St-Roch
C 340-58

Abonnement d'un an
10 numéros
France, 20 fr.; Etranger 25 fr.

COMPOSITION D'UN NUMÉRO : 1° Articles originaux. Psychologie de l'enfant. — Etude du milieu social. — Education avant l'âge d'école. — Education pendant les années d'école, en classe et en famille : corps, esprit, cœur et volonté. — Après l'école : les carrières. — L'Éducation à l'Étranger. — Les grandes écoles (monographies). — Les grands éducateurs. — 2° Bulletin mensuel du groupement de **La Nouvelle Éducation**. — 3° **Comptes rendus de livres et de revues.** *L'Éducation* est, à cet égard, la plus complète et la mieux informée. — 4° **Nouvelles pédagogiques du Mois.** — Numéro spécimen sur demande adressée au « Secrétariat de la Rédaction ».

ÉCOLE D'AGRICULTURE “LES ROCHES”

L'École d'Agriculture « Les Roches », entièrement achevée, disposera de dix places libres en janvier 1922. Elle peut recevoir soit de futurs agriculteurs soit des élèves en cours d'études suivant les classes de l'École des Roches. (Préparation à tous les examens français).

Pour tous renseignements, s'adresser à : M. GUÉRINOT, directeur de l'École d'agriculture BEAUMARCHAIS, par *La Guéroulde* (Eure-France) soit à M. BERTIER, directeur de l'École des Roches, VERNEUIL-SUR-AVRE (Eure-France).

L'ÉCOLE ACTIVE

par Ad. FERRIÈRE

Docteur en sociologie
Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles
Professeur à l'Institut J. J. Rousseau (Ecole des Sciences de l'Éducation, Genève)

Deux volumes in-8°. — (Editions FORUM, Neuchâtel, Genève, Paris).

Tome I. — **Les Origines.**

Table des matières: Introduction. — Les précurseurs de l'école active. — L'école active avant la guerre. — L'école active dans les pays de langue allemande. — L'école active selon G. Kerchensteiner.

Tome II — **Principes et applications.**

Table des matières: Les fondements psychologiques de l'école active. — L'activité manuelle à l'école active. — L'activité sociale à l'école active. — L'activité intellectuelle à l'école active. — L'avenir de l'école active. — Index des noms cités.

Ce nouvel et important ouvrage de M. Ad. Ferrière marquera un réel événement dans les pays de langue française. où le problème de la transformation de l'école publique est, plus que jamais, à l'ordre du jour. Il n'existait encore aucun ouvrage français montrant clairement la théorie et la pratique de l'éducation nouvelle.

C'est cette grave lacune que vient combler l'École active.

L'École active fera sensation. Elle continue et parachève l'Emile, de Jean Jacques Rousseau, et restera comme une œuvre maîtresse de la littérature éducative.

D'une haute tenue scientifique, l'École active est cependant passionnante comme un roman d'aventure. C'est, en effet, toute la tragique et grandiose aventure de notre jeunesse qui y apparaît. Les parents, non moins que les maîtres, trouveront un intérêt de premier ordre et le plus grand profit à lire l'École active. M. Ferrière — l'éminent psychologue qui a consacré sa vie entière à la réforme de l'éducation de l'enfant — est indiscutablement l'une des plus hautes autorités auxquelles parents et maîtres puissent s'adresser.

Adresser les commandes pour la France et la Belgique à M. MONNIER, Ecole des Roches, Verneuil-sur-Avre (Eure), et pour la Suisse aux Editions Forum, à Neuchâtel (chèques postaux IV. 881). — Prix : Fr. 11. — pour la Suisse et Fr. 20. — pour la France et la Belgique.

qu'ont surgi de grands projets. L'institution internationale « Pallas Athéné » parle d'établir trois écoles : primaire, secondaire, supérieure, qui ne sont rien moins — sur le papier — que des Ecoles actives authentiques, rappelant l'école d'activité spontanée de M. Maurizio SALVONI en Italie ou celle de Letchworth en Angleterre. Nous avons en main un article sur « Pallas Athéné » et espérons le publier bientôt. Il y a là une extension de notre idée, un nouveau champ d'expérience qu'il faudra suivre de près.

En attendant, on pourra lire *New Principles of Education and Tuition*, par G. TE WINKEL (Amersfoort, J.-H. Ittmann, édit., plaquette de 46 p.).

SUISSE

Le 31^e Cours normal de travaux manuel à Lausanne a été suivi d'une exposition de travaux d'élèves. Ceux exécutés dans les sections de menuiserie et de cartonnage furent très remarqués. Ils le méritaient certes ! Mais ils n'étaient pas aussi nouveaux, ils n'exerçaient donc pas le même attrait que ceux pour élèves de l'Ecole active aux degrés inférieur et moyen de l'école primaire.

« Au degré inférieur, dit M. C. JAQUET, dans la revue : « Le Travail manuel scolaire », on sent l'influence de l'Institut J. J. Rousseau, surtout dans la section romande. On a spéculé, avec raison, sur le goût de l'enfant pour le jeu. » Le loto et le domino sont à la base des jeux de lecture, de langage, d'orthographe, de calcul. « Par des exercices bien gradués, l'enfant est introduit dans le domaine de l'abstrait et alors les jeux sont abandonnés.

« Au degré intermédiaire, l'enfant devient l'artisan de son propre savoir. Ici, le pliage et le cartonnage sont au service de l'arithmétique et de la géométrie. Le dessin, la peinture et surtout le modelage jouent un rôle merveilleux dans l'enseignement de la géographie locale et dans l'étude des cartes...

« Les sciences naturelles ont aussi eu les honneurs du triomphe. Le jardin scolaire, avec sa mine inépuisable d'observations, l'élevage du ver à soie, l'aquarium scolaire, l'étude suivie du développement complet d'une plante et ses emplois dans l'industrie, les collections faites par les élèves, tout proclame la chute du régime — trop exclusif — « du Livre est l'avènement de l'étude de la nature dans la nature. »

*

L'Institut J. J. Rousseau de Genève a commencé sa dixième année d'existence avec un nombre d'élèves (41) supérieur à celui de l'année précédente. Malgré les difficultés du change, il y a plusieurs élèves étrangers. La *Maison des petits* reste le grand centre d'attraction des futures éducatrices enfantines, mais il y a aussi des élèves se préparant

à la protection de l'enfance, à l'orientation professionnelle, à l'enseignement public, à l'éducation des anormaux, etc. Grâce à l'énergique initiative de son directeur, M. Pierre BOVER, plusieurs conférenciers du dehors sont venus y donner des leçons, isolées ou en séries. La collection d'actualités pédagogiques s'est enrichie de quelques ouvrages de valeur : ceux de M^{me} E. PIECZYNSKA sur *Tagore Educateur* et de M^{lle} Alice DESGROUDRES sur *Le Développement de l'Enfant de deux à sept ans*, sans parler de trois, annoncés : de M^{lle} A. HAMAÏDE sur *La méthode Decroly*, de M. W. GUNNING sur le pédagogue hollandais *Jan Ligthart, sa vie et son œuvre*, et de M^{lles} AUDEMARS et LAFENDEL sur *La Maison des Petits*.

*

L'école d'activité manuelle de M. Gabriel RAUCH, 50, rue du Stand à Genève, est en plein travail. Jeunes et vieux s'y dérouillent les doigts, s'y débrouillent, inventant, tâtonnant, perfectionnant. On tire parti de tout et toutes les ex-« branches » scolaires s'y coudoient en un joyeux pêle-mêle.

Il faut lire à ce sujet le bel article de M. G. RAUCH lui-même dans « L'Éducateur » de Lausanne, du 9 juillet 1921.

*

Nous apprenons que M. Pierre CERESOLE, qui travailla longtemps à l'Ecole-Foyer de M. Robert NCSBAUM aux Pléiades sur Blonay, entre comme professeur à la *Fellowship School* internationale que dirige à Gland Miss Emma THOMAS. « Liberté, Fraternité, Joie » dit la devise de l'école. Le nouveau professeur est fait non seulement pour comprendre ces principes, mais pour les vivre pleinement.

VIE INTERNATIONALE

Genève, ville des Congrès : on annonce pour avril (du 18 au 21), une conférence internationale pour l'enseignement de l'esperanto dans les écoles. (Secrétariat : Institut J. J. Rousseau). — Du 28 juillet au 1^{er} août aura lieu le III^e Congrès international d'Education morale, faisant suite à ceux de Londres 1908 et de La Haye 1912. Sujets à l'ordre du jour : « L'esprit international et l'enseignement de l'histoire » et « Solidarité et Education ». On peut demander les circulaires au secrétariat : Institut J. J. Rousseau, Taconnerie, 5, Genève.

NOTRE PROCHAIN NUMÉRO

Au sommaire du prochain numéro : M^{lre} J. DECROIX : *Les Compagnons et l'Ecole unique*. — Premier article de M. Hilaire DEMAN sur *La coéducation des sexes*. — M^{lle} VALLI : *La méthode Montessori*. — Liste des Ecoles nouvelles à la campagne. — Etude sur les projets « Pallas Athéné » d'Amersfoort, etc.

MAISON DES ENFANTS

du Domaine de l'Etoile

A NICE (Pessicart)

Alpes Maritimes

Obligée de fermer son école faute de local, une jeune fille diplômée de l'Institut des Sciences de l'Education de Genève, ayant fondé et dirigé pendant 4 ans une Maison des Petits (jardin d'enfants) demande situation analogue.

Ecrire à Mlle EVRARD, 23, rue de la Carrière St-Eugène, ALGER

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE



“ La Châtaigneraie ” sur Coppet, près Genève

Education morale

Notre but est, avant tout, d'éveiller la conscience et de former des caractères fermes et droits, qui sachent vouloir avec énergie tout ce qui est bien, beau, pur et vrai.

Une atmosphère de simplicité familiale et de cordiale franchise entretient, entre élèves et éducateurs, un esprit de dévouement et de confiance réciproques.

Les élèves pratiquent le « self-government » et disposent d'une mesure rationnelle de liberté et de responsabilité.

Education physique

Vie à la campagne, en un site admirable, avec beaucoup de plein air, des ablutions quotidiennes, du sommeil en suffisance, une nourriture saine et abondante ; costume simple, hygiénique et pratique.

Exercices physiques quotidiens, comprenant les sports de l'été et de l'hiver, la gymnastique et, en fait d'occupations manuelles, la menuiserie, le jardinage, certains travaux agricoles, etc.

Bâtiments neufs, pourvus d'installations sanitaires modernes ; salles de bain et douches ; éclairage électrique ; chauffage central, etc.

La situation de l'École est des plus salubres, à peu de distance de la chaîne du Jura et du lac Léman.

Education intellectuelle

Méthodes d'enseignement concrètes et vivantes : Satisfaction de la curiosité naturelle de l'enfant ; appel à son initiative personnelle et à l'indépendance de son jugement, dans l'observation des faits et le contrôle des expériences. Classes peu nombreuses, permettant de tenir compte des besoins et aptitudes de chaque élève. Classes mobiles pour les mathématiques et les langues.

Laboratoires et ateliers ; visite de fabriques, musées, etc. ; excursions scientifiques.

Elèves de 7 à 18 ans.

Sections littéraire, scientifique et commerciale.

Section préparatoire pour élèves de 7 à 12 ans.

ÉTUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

Pour visiter l'école, pour renseignements, références, programme d'enseignement et prospectus illustré, s'adresser aux directeurs

M. et M^{me} E. SCHWARTZ-BUYS

Prière instante aux amis de l'éducation nouvelle de faire connaître autour d'eux notre revue. Nous mettons à leur disposition des exemplaires de notre circulaire et en enverrons aux personnes dont ils voudront bien nous fournir l'adresse. Ceux qui recevront deux ou plusieurs exemplaires de cette circulaire sont priés de les passer à leurs amis et connaissances.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

publie des articles sur les expériences pratiques réalisées en matière d'éducation progressive. Elle s'intéresse aux sujets suivants :

1. Applications à l'éducation des découvertes les plus récentes de la psychologie de l'enfant.
2. La loi biogénétique et les étapes dans l'évolution des intérêts de l'enfant.
3. La joie dans l'éducation.
4. L'École active.
5. Comment l'École nouvelle conçoit les programmes, les méthodes et les horaires.
6. L'Autonomie des écoliers.
7. La coéducation des sexes.
8. L'Art à l'École.
9. Le travail manuel au service de l'éducation.
10. La gymnastique naturelle.
11. L'École au soleil.
12. Les Ecoles nouvelles à la campagne.

Pour l'Ère nouvelle publie en outre des comptes rendus des principaux ouvrages de langue française, parus dans les domaines qui l'intéressent.

*Prière à la presse, en particulier à la presse pédagogique, de vouloir bien annoncer la parution de **Pour l'Ère Nouvelle** et reproduire si possible nos principes de ralliement et l'exposé des buts que poursuit la "Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle".*

Prière à nos amis de nous procurer des annonces car, à l'heure actuelle, avec les prix élevés du papier, une revue ne peut guère vivre que du produit de ses annonces. Nous comptons qu'ils voudront bien prendre à cœur de nous aider activement à cet égard.

Prix des annonces : Pour 1/16 de page, Fr. 8.— (suisses); par page entière, Fr. 100.— par insertion.
Rabais de 20% pour 4 insertions.

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES POUR FEMMES

subventionnée par la Confédération

GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6.

Semestre d'hiver : 25 octobre 1921-25 mars 1922.

Semestre d'été : 18 avril 1922-13 juillet 1922.

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration d'établissements hospitaliers; d'enseignement ménager et professionnel féminin; de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

*"Pour l'Ère Nouvelle" paraît en
Janvier, Avril, Juillet et Octobre
par fascicules comportant au moins
18 pages de texte.*