

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :

ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE : Chemin Peschier, 10. Champel-Genève.

ÉDITION ANGLAISE : BÉATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.

ÉDITION ALLEMANDE : ÉLISABETH ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhôn).

COMITÉ DE RÉDACTION

FRANCE : M. PAUL FAUCONNET, *Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.*

BELGIQUE : M. le D^r O. DECROLY, *Professeur à l'Université.*

SUISSE : M. AD. FERRIÈRE, *Directeur du Bureau International des Écoles nouvelles.*

SOMMAIRE :

Notre Ligue.

Carleton W. WASHBURNE : *Les Ecoles rénovées de Winnetka aux Etats-Unis.*

Marguerite THIBERT : *L'étude du latin par la méthode individuelle.*

Jean DUPERTUIS : *Les Ecoles Plein Air. III.*

Le principe fondamental de l'éducation nouvelle appliqué à la Culture musicale, d'après Heinrich Jacoby.

Ad. FERRIÈRE : *Charles Chabot. In memoriam.*

Nouvelles diverses. — Livres et revues.

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

4^{me} Année.

JANVIER 1925

N° 14.

Prix du Numéro : 3 frs français

SECRÉTAIRE : M^{me} J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, PARIS-VI^e

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.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 10, CHAMPEL-GENÈVE

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J.-J.-Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Éducation de Genève.

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide scientifique entre les différentes Ecoles 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.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école

pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N. tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue « Pour l'Ere Nouvelle ». Le numéro d'avril 1925 publiera une liste des Ecoles nouvelles à la campagne avec leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 2 francs français, port en plus.)

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points: organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule: *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* (3^e éd., Genève, Chemin Peschier, 10, 1920, 0 fr. 50 suisses).

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles.

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

The New Era

organe anglais de la Ligue
publié par
Mrs Beatrice Ensor
(11, Tavistock Square,
Londres W. C. 1.)

RÉDACTEUR EN CHEF

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 de Genève)

Das werdende Zeitalter

organe allemand de la Ligue
publié par
M^{lle} Dr. Elisabeth Rotten
(Kohlgraben bei Vacha
Rhön, Allemagne.)

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.

Dr Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles.

Secrétaire : **M^{me} J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris-6^e**

Abonnements ; 12 fr. français en France et dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 %.

— Dans les autres pays ; **5 fr.** suisses, **1 dollar**; **4 shillings** ou leur équivalent.

Prix du numéro ; 3 fr. français en France et dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 %.

— Dans les autres Pays : **1 fr. 25** suisse, **12 cents**, **1 shilling** ou leur équivalent.

Chèque postal français : M^{me} J. HAUSER, Paris, n° 67 92. — *Chèque postal suisse* : FERRIÈRE, Vevey, II b 189

Notre Ligue

Notre Ligue a reçu un témoignage qui l'honore. Le 29 octobre 1924, M. le Ministre de l'Instruction publique de la France — qui fait partie, comme membre d'honneur, du « Groupe français d'Éducation nouvelle » — a bien voulu recevoir une délégation de notre Ligue. M^{me} J. HAUSER lui a présenté notre revue. L'accueil du Ministre a été empreint d'une grande cordialité.

A la suite de cette audience, il a bien voulu adresser à M^{me} J. HAUSER la lettre suivante :

CABINET DU MINISTRE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
ET DES BEAUX-ARTS

Paris, le 1^{er} Novembre 1924.

— Madame,

J'ai parcouru avec le plus vif plaisir les numéros que vous avez bien voulu me faire parvenir de votre revue « Pour l'Ère nouvelle ».

J'ai retrouvé dans vos sommaires les noms justement écoutés à l'heure actuelle de tous ceux que préoccupent les graves problèmes de l'éducation.

Je partage votre volonté d'établir toute méthode pédagogique sérieuse sur des constatations si évidentes par leur vérité scientifique qu'elles s'imposent à travers tous les pays civilisés.

Vos efforts ouvrent une voie qui conduit efficacement à la paix générale des esprits.

Veillez agréer, je vous prie, Madame, avec mes remerciements, l'assurance de mes sentiments respectueux.

F. ALBERT.

Que Monsieur le Ministre de l'Instruction publique de la République Française veuille bien trouver ici, pour l'encouragement qu'il nous apporte, l'expression de notre reconnaissance. Nous formons le vœu que ce haut appui accordé à l'Éducation nouvelle scientifique et pratique contribue à attirer sur elle l'attention sympathique des Inspecteurs et Inspectrices de l'Enseignement public et celle des Ecoles normales sans la collaboration intense desquelles aucune réforme ne saurait être durable.

*

Le III^e Congrès international d'Éducation nouvelle aura lieu du 1^{er} au 14 août 1925 à Heidelberg. Le thème choisi en dernière instance est : « Comment libérer l'énergie créatrice de l'enfant ? » Il sera question des types psychologiques, du travail libre, individuel et collectif, et des moyens d'individua-

liser l'étude même dans les classes nombreuses. Afin de ne pas surcharger les séances, le Comité a décidé de réduire quelque peu le nombre des orateurs prévus tout d'abord. Il n'y aura qu'une séance par matinée et par soirée, afin de laisser plus de temps à la discussion. Le Comité insistera auprès des conférenciers pour qu'ils exposent, non pas tant des théories psychologiques que des réalisations pratiques d'éducation nouvelle. La France enverra comme orateurs M. Paul FAUCONNET, professeur de psychologie et de pédagogie à la Sorbonne et Président du « Groupe français d'Education nouvelle » — et M^{lle} J. DECROIX, Professeur à Rouen; — la Belgique: M. le D^r O. DECROLY, Professeur à l'Université, et M^{lle} A. HAMAÏDE, Directrice de l'Ecole de la rue de l'Ermitage à Bruxelles; — la Suisse: Le D^r C. G. JUNG et M. Ad. FERRIÈRE; — l'Italie: M. LOMBARDO-RADICE ou, à son défaut, M. Gino FERRETTI, Professeur aux Universités de Rome et de Catane; — l'Espagne: probablement M. CASTILLEJO. Voilà pour les pays latins.

D'Angleterre viendront et parleront Mrs Beatrice ENSOR, Miss MACKINDER et Mr. POWELL; et des pays de langue allemande: M^{lle} D^r Elisabeth ROTTEN, qui centralise l'organisation du congrès et celle de l'exposition, le D^r MERZ et le D^r PETERSEN, Directeur du Séminaire de pédagogie d'Iéna. Comme nous l'avons dit, la Tchéco-Slovaquie enverra l'un des professeurs de l'Institut Comenius de Prague. Des Etats-Unis viendra D^r Eleanor KEMP.

Dès que le programme aura paru, nous l'enverrons aux membres de notre Ligue et aux personnes qui nous le demanderont.

*

Le rédacteur de cette revue a fait, en octobre et en novembre, une tournée de conférences à Paris, en Belgique et en Hollande. Salles combles presque partout, preuve du grand intérêt que portent à l'éducation nouvelle les instituteurs et le public.

A Paris, il avait été appelé par la Société française de pédagogie. M. LANGEVIN présidait. M. Paul FAUCONNET a présenté l'orateur. Le *Bulletin de la Société française de pédagogie* publiera un compte rendu détaillé de cette conférence qui paraît avoir éveillé un vif intérêt auprès des assistants. — Une seconde conférence a eu lieu au « Cercle d'études internationales », au boulevard du Montparnasse. — Quant au directeur des Ecoles de la Seine qui, en mai, avait laissé entrevoir pour l'automne la possibilité d'une série de conférences, il n'a répondu à aucune des lettres qui lui ont été adressées.

Nous relatons par ailleurs nos visites aux Ecoles maternelles de Paris.

En Belgique, l'accueil fait au Directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles a été particulièrement chaleureux. A l'un des membres de notre Ligue, M. JACQMAIN, Echevin de l'Instruction publique de Bruxelles, a déclaré que « seule la grand'salle de l'hôtel de ville était digne de M. FERRIÈRE ». Finalement, sur la demande de M. Victor DEVOGEL, Directeur des Ecoles, les quatre conférences ont eu lieu à l'Ecole normale. Il a fallu chaque fois refuser du monde, tant l'affluence était grande. C'est aussi devant des salles combles que parla M. FERRIÈRE à la Société belge de pédotechnie et, deux soirs de suite, à l'Ecole centrale de Service social, dont la sympathique directrice, M^{me} MULLE et les élèves sont des fervents de l'éducation nouvelle.

A Bruxelles, il a visité l'Ecole de la rue des Gravelines où M^{me} CARTER applique dans une série de classes la méthode du D^r DECROLY; — l'Ecole de la rue de l'Ermitage, dont M^{lle} HAMAÏDE, la directrice, lui a fait les honneurs (cette école compte aujourd'hui 120 élèves); — l'orphelinat rationaliste de M^{lle} DESCHAMPS, un internat où l'on applique avec succès et mieux que nulle part ailleurs les méthodes de travail individuel telles que nous les proposons dans « la Pratique de l'Ecole active »; — la classe de M. PAPY, une classe Decroly conduite avec une ingéniosité remarquable dans une école publique d'Anderlecht; — des classes spéciales et l'école de plein air de cette même cité où, sous le patronage éclairé de M. MELCKMANS, échevin, M. Gérard BOON sélectionne et classe avec maestria les retardés et anormaux; — la colonie de feu M^{me} HÉRIS à Uccle, pensionnat sur le modèle des écoles théosophiques; — ce qui reste, hélas, du magnifique musée du palais mondial que M. OTLET reconstitue avec l'aide experte de M. Alfred CARLIER et où il fait faire pour les écoles de beaux tableaux muraux d'histoire de l'art, de géographie, etc.; — enfin bien d'autres institutions et personnalités de valeur.

A Anvers, M^{lle} Christine BAUSS et l'Ecole de Service Social lui avaient demandé deux conférences. Cela lui permit de visiter cette école très avenante et moderne; d'entendre M. Robert WIBLÉ lui parler de ses essais de self-government au collège et d'admirer les dessins et travaux d'élèves de MM. VINCENT et BROEDERS, travaux associés aux branches de l'enseignement et sur lesquels ces messieurs ont publié déjà un volume dont nous avons parlé (n° 10, page 32) et en préparent d'autres encore.

En Hollande le public — moins nombreux à cause de la langue — fut néanmoins très chaleureux, tant à La Haye où M. FERRIÈRE donna deux conférences sous les auspices de l'« Association pour l'Enseignement selon l'esprit de M^{me} Montessori », qu'à Rotterdam. Nos lecteurs ont lu, dans le n° 12, ce qui se fait à La Haye. L'œuvre de M^{me} PHILLIPPI VAN REESEMA s'y manifeste par des créations de

tout premier ordre. Nous ne connaissons pas beaucoup d'écoles plus parfaites que l'école privée de la ten Hovestraat ou l'école publique de la Mythenstraat. Une des preuves du succès de ces écoles, c'est que plus de 400 parents, pour la plupart ouvriers, ont demandé leur maintien et leur extension. M. FERRIÈRE a vu avec émotion l'école de la Tullingstraat que dirigea si longtemps Jan LIGTHART et où l'on fait, aujourd'hui encore, d'excellent travail selon les lignes tracées par le maître défunt. Il a visité les jardins d'écoliers, l'école de plein air dans les dunes où l'on a installé les classes dans les creux naturels du terrain, la bibliothèque pour écoliers, si remarquablement organisée, enfin le Bureau international d'Éducation morale qu'il est question de transférer à Genève, à l'Institut J.-J.-Rousseau.

A Amersfoort, l'école de « Pallas Athene » de M. J.-H. BOLT lui est apparue comme l'une des plus parfaites qu'il ait vues : parfaite quant au cadre artistique, parfaite quant aux méthodes de travail. M^{me} van DOORP y dirige les petits, selon la méthode Montessori, une ancienne élève de l'Institut J.-J.-Rousseau, M^{lle} LINDEIJER, les moyens, selon celle de la « Maison des Petits » de Genève et M. J.-H. BOLT, les grands, de 10 à 14 ans, qui travaillent individuellement selon une méthode inspirée du Dalton-Plan. Ces regards clairs et calmes, cette discipline naturelle et harmonieuse, ce travail incisif et décidé, tout cela révèle que l'École active, si elle est réalisée avec talent et amour, est bien réellement l'école de l'avenir.

Et quel contraste avec l'Engendaal School vue le lendemain à Soest ! Malgré le talent du vénérable Félix ORT et de son directeur M. A. van ASSELT, cette école, qui est bien l'une des plus habilement conduites selon le type ancien des classes collectives, révèle l'instabilité corporelle et intellectuelle d'enfants que l'on élève du dehors, au lieu de leur permettre de s'élever du dedans, comme de jeunes plantes. De tant de visites captivantes on revient avec la conviction toujours plus profonde : Hors de l'« École sur mesure », il n'y a pas de salut !

LA RÉDACTION.

N. B. — Nos abonnés de 1924 et les nouveaux abonnés de 1925 ont reçu ou recevront, sans supplément de prix, le fascicule 13, consacré au congrès de Villebon. Ce fascicule nous a causé quelques déboires ; il est mal venu ; nous prions nos amis de nous en excuser.

Quant à l'enquête sur les Ecoles nouvelles et à la liste qui l'accompagnera, elle paraîtra dans le fascicule 15 (avril 1925). Beaucoup de directeurs d'Ecoles nouvelles à la campagne à qui nous avons écrit deux fois déjà, n'ont pas encore répondu. Espérons que le surmenage chronique qui accable beaucoup d'entre eux leur permettra tout de même de trouver un instant pour que la nouvelle liste des Ecoles nouvelles — celle de mars 1922 étant épuisée — soit claire, complète et à jour.

Les Écoles rénovées de Winnetka aux États-Unis

par Carleton W. Washburne

Dans le village de Winnetka (Illinois) au bord du lac Michigan, non loin de Chicago, se trouvent quatre écoles publiques qui servent de laboratoires pédagogiques. Elles ne sont en relation avec aucune Université, quoique l'Université du Nord-Ouest y envoie ses étudiants avancés pour étudier les nouvelles méthodes d'enseignement. Elles ne reçoivent non plus aucun subside ; ce sont simplement les écoles publiques libres de la commune.

Le *Board of Education* (Département de l'Instruction publique), à laquelle l'État confie la surveillance de ces écoles, nomme un directeur d'école, qui choisit les soixante

maîtres nécessaires. Il possède toute liberté pour ouvrir de nouvelles voies à l'éducation des enfants ; non dans le but de trouver des méthodes qui promettent plus de succès que les anciennes pour atteindre les buts généraux de l'enseignement, mais pour trouver un procédé d'enseignement qui garantisse une liberté plus grande dans le choix spontané des activités sociales et du travail en général.

Il y a deux types d'écoles novatrices, aussi bien en Europe qu'en Amérique. L'un de ces types conserve les anciennes méthodes dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture, du calcul et des autres branches prin-

cipales, mais il élargit le programme en admettant le travail manuel, les excursions à pied, les sciences naturelles et l'art. L'autre type réforme de fond en comble l'enseignement, même dans les branches élémentaires. Les écoles de Winnetka appartiennent à ce second type.

Dans le but de gagner du temps pour des entretiens collectifs dans des assemblées dirigées par les enfants eux-mêmes, pour des représentations où l'on dramatise ce que l'on a étudié en histoire et en géographie, pour des excursions, pour des rédactions spontanées et des œuvres d'art où chacun trouve l'occasion de s'exprimer, ainsi que pour des essais de travail collectif, il est nécessaire de rendre l'enseignement des branches principales beaucoup plus simple et efficace qu'il ne l'est d'ordinaire. L'école de Winnetka s'est vouée énergiquement à cette tâche et va même jusqu'à individualiser l'enseignement des branches élémentaires.

Par branches élémentaires, on entend les connaissances ou les capacités également nécessaires à la vie de tous les enfants. Il y a des connaissances nécessaires à un menuisier qui ne le sont pas à un musicien. D'autres sont essentielles pour un médecin, et sans valeur immédiate pour un conducteur de tramways; mais il y a des connaissances et des capacités nécessaires à tous les hommes également, sans égard à leur état et à leurs intérêts particuliers. Chaque enfant a le droit de posséder ces connaissances élémentaires.

Les écoles de Winnetka se sont efforcées d'éclairer la question de savoir quelles sont les connaissances élémentaires indispensables. On a fait en Amérique toutes sortes de recherches scientifiques (en particulier la « Société nationale pour l'étude de l'éducation ») pour établir quelles sont les connaissances et les capacités universellement employées. Les écoles de Winnetka ont utilisé ces recherches et les ont complétées par les résultats de leurs propres investigations. Par là, elles étaient en état de pouvoir définir très exactement ce que chaque enfant doit savoir et connaître. Ces connaissances fondamentales sont moins considérables que celles prescrites par l'enseignement scolaire habituel, qui, à côté de choses utiles, en contient beaucoup d'inutiles.

Après que l'étendue des connaissances élémentaires nécessaires eût été ainsi fixée, les maîtres des écoles de Winnetka préparèrent

des « tests », par lesquels l'état et le degré des connaissances et capacités d'un enfant peuvent être mesurés en rapport avec leur utilité. Ces tests sont courts, très clairs et complets. Lorsqu'un enfant croit qu'il a atteint un point déterminé dans une branche ou une matière d'enseignement, il demande un test pour la portion étudiée et l'obtient sous forme d'un texte polygraphié, qui se trouve en la possession du maître.

Pour mettre les enfants en état de se préparer eux-mêmes à ces tests et d'en compenser les imperfections inhérentes, les maîtres ont combiné un matériel d'exercices, qui représente en fait des livres d'enseignement que les enfants étudient eux-mêmes.

Ce matériel d'exercices conduit les enfants, pas à pas, de ce qu'ils savent déjà à un degré plus avancé de connaissance et d'habileté dont ils ont besoin. L'enfant contrôle et améliore son propre travail pratique, en ayant sous la main la courbe des réponses qui sont à sa disposition. Quand il a réussi le test d'un degré déterminé de son travail, il commence alors tout de suite à travailler pour le degré suivant, indépendamment des progrès des autres enfants dans cette branche et même de ses propres progrès dans d'autres branches. Il n'y a pas d'heures de classe pour ces branches fondamentales, chaque enfant travaille pour soi et selon ses propres impulsions. L'économie de temps, jointe à une assimilation tout à fait satisfaisante de la matière acquise, est prodigieuse. Avec deux heures par jour, les enfants font plus de chemin qu'autrement en quatre heures, et cela beaucoup plus à fond.

Ce travail individuel est autonome et libre. Un enfant peut travailler une ou deux heures de suite à un même sujet, ou bien partager ce temps entre deux ou trois matières. Les enfants ont toute liberté de mouvements dans la salle d'école; ils peuvent s'entraider ou aller questionner le maître aussi souvent qu'ils veulent et n'importe quand. Le fait qu'ils contrôlent eux-mêmes leurs travaux pratiques et que les maîtres tiennent les tests prêts à l'avance, évite que le travail du maître soit trop lourd, ainsi qu'il arriverait s'il avait à s'occuper individuellement de 30 à 35 élèves.

Le temps que les enfants gagnent par cette méthode d'instruction individuelle pour les branches principales a pour conséquence qu'on peut accorder beaucoup plus de place que ce

n'était le cas auparavant au travail en commun, ainsi qu'à celui qui contribue à l'expression spontanée.

La moitié de la journée scolaire environ — généralement une heure le matin et environ une heure et demie l'après-midi — est consacrée à cette activité libre, pour laquelle il n'y a aucune note ou distinction. Pendant ce temps plus libre, les enfants organisent leurs assemblées, dirigées par eux-mêmes, et tiennent séance, esquissent des programmes, rendent compte des livres qu'ils ont lus, font des excursions à la campagne avec le maître, ou dramatisent les mœurs d'un peuple ou quelque événement historique important. Durant les heures de travail collectif, ils vont aussi aux ateliers de travail sur bois, ou bien dessinent, peignent ou chantent ensemble, ou préparent leur revue scolaire, qu'ils impriment eux-mêmes à l'imprimerie de l'école.

Le but des écoles de Winnetka peut se résumer comme suit :

1. Etablir, par une recherche scientifique, quels sont les faits et capacités que tous les enfants ont besoin d'apprendre, et de quelle manière ils peuvent les acquérir de la façon la plus favorable.

2. Régler l'administration de l'école et la direction des classes de telle façon que chaque enfant puisse progresser dans le laps de temps qui lui est naturel ; de telle façon que, selon les différences individuelles, tous atteindront les mêmes buts communs en des laps de temps différents au lieu que les enfants atteignent en un même temps des degrés différents dans la possession des connaissances élémentaires.

3. Par une méthode d'enseignement plus efficace des branches principales, fournir du temps, dans le programme, pour une activité collective, servant à l'expression de soi et beaucoup plus libre qu'il n'est généralement possible sans sacrifier le fond.

4. Former les écoles de façon à ce qu'elles préparent les enfants à leur vie d'adultes, vie utile et équilibrée, tout en leur permettant de vivre leur vie d'enfants de façon saine et naturelle, ceci conformément à la conviction qu'une certaine préparation à l'avenir est une fonction de l'enfance aussi naturelle que les seules occupations enfantines. On pourvoit, dans les écoles de Winnetka, à ces deux desiderata.

5. Tout ce qui est dit plus haut a pour base

un mobile plus profond : le développement chez les enfants d'un sentiment qui les conduira à vouer leur existence à l'union de tous les hommes.

Carleton W. WASHBURNE.

*

Aux lignes qui précèdent, joignons les paragraphes suivants qui forment la conclusion d'un opuscule publié par M. Carleton W. Washburne.

On groupe les enfants par classes d'après le degré atteint par leurs progrès sur l'ensemble des branches. Rien n'empêche un enfant de travailler en même temps dans une classe du sixième degré pour les langues et dans une classe du huitième degré pour le calcul. Un enfant ne change pas de classe chaque fois qu'il a obtenu une promotion. Les groupes de classes changent d'habitude une fois par an, mais cela n'est pas une règle générale. Le travail individuel permet de rattacher chaque enfant au groupe qui paraît lui convenir. Les enfants vraiment précoces sont généralement mis dans une classe comprenant des enfants dont l'âge correspond à une moyenne entre leur âge réel et l'âge que leur conférerait leur développement intellectuel. La plupart des essais qui ont été faits dans le but de donner à des enfants précoces le genre de travail scolaire qui leur convenait les a mis en contact personnel avec des camarades de classe dont ils se distinguaient sensiblement à tous points de vue, sauf à celui de l'intelligence. L'élasticité du système que nous employons maintenant à Winnetka écarte cette difficulté. Toutes choses égales d'ailleurs, les enfants sont placés dans une classe avec d'autres enfants qui en sont approximativement au même degré de travail qu'eux pour la plupart de sujets. Le facteur le plus important dont il faut tenir compte dans le groupement des enfants est le travail collectif pour lequel ils ont à collaborer les uns avec les autres.

Un des traits les plus remarquables du travail individuel tel qu'il est conçu à Winnetka est que chaque étape en avant y possède une valeur en elle-même; les autorités scolaires peuvent donc l'adopter sans arrière pensée et l'utiliser dans n'importe quel système scolaire.

La première de ces étapes consiste à fixer à l'étude des *buts* définis ou « unités constitutives » de la matière à étudier. C'est le

résultat naturel du mouvement en faveur des mesures précises en matière d'éducation.

La seconde étape résulte aussi de ce même mouvement : c'est la confection de *tests* servant à contrôler exactement chaque unité des matières d'étude et permettant de diagnostiquer les difficultés spéciales que rencontre chaque enfant.

La troisième étape est la préparation d'un matériel permettant à l'enfant de se corriger lui-même, matériel qui, sans autre, le prépare à ces tests et le met à même de combler les lacunes que les tests ont révélées.

Si l'on a franchi ces trois étapes, on peut, sans aucune difficulté, fonder tout un système scolaire sur la base du travail individuel.

L'achèvement de la tâche que constitue chaque unité du programme d'études devient

presque automatiquement le facteur constant du travail des élèves. Car, au fond, toute unité de temps choisie pour un travail est arbitraire, tandis que l'unité que constitue un travail à achever est naturelle. En substituant ainsi le travail aux pièces au travail à l'heure et en l'établissant comme facteur constant de nos systèmes scolaires, nous pouvons faire avancer nos enfants individuellement, par sujets, et nous sommes en mesure d'adapter nos Ecoles publiques aux besoins de chaque enfant en particulier. (1)

Carleton W. WASHBURNE.

(1) Extrait de *Educational measurement as a key to individual instruction and promotion*, par M. Carleton W. WASHBURNE, superintendant des écoles de Winnetka (Illinois) paru dans le *Journal of Educational Research*, de mars 1922.

L'étude du latin par la Méthode individuelle

Rapport sur l'essai d'une Méthode nouvelle pour l'Enseignement

des éléments matériels de la langue latine

par M^{lle} Marguerite Thibert.

L'essai pédagogique, tenté l'an passé au Collège Sévigné de Paris, a été déterminé par tout un ensemble de circonstances qu'il est utile de relater brièvement.

Depuis plusieurs années, devant les résultats excellents obtenus dans les petites classes de Sévigné par l'application de la méthode Montessori à l'enseignement élémentaire de la grammaire française, M^{lle} Sance, directrice du Collège, avait pensé qu'il pourrait être profitable d'étendre ces mêmes procédés à l'enseignement des premiers éléments du latin. Mais deux faits ont amené cette idée à se préciser et à se réaliser : d'une part, les conférences faites au Collège en 1922 par M. Marouzeau, sur l'enseignement du latin par la linguistique, d'autre part le décret Bérard qui, brusquement, nous obligeait à placer en 6^e le début des études latines, commencées jusqu'alors au Collège plus tardivement, et à rendre ces études obligatoires pour toutes nos élèves. Ainsi s'éliminait de soi-même la question pédagogique qui pouvait se poser préalablement : s'il est opportun d'enseigner le latin

dès dix ans, et si l'on doit l'enseigner indistinctement à tous les élèves, ou au contraire trier par des tests les sujets aptes à bénéficier de cet enseignement. Pour amener nos élèves, à l'issue de la 3^e, au certificat d'enseignement classique obligatoire pour tous les candidats au baccalauréat, même pour ceux de la section moderne, il nous fallait nécessairement commencer les études latines dès la 6^e, comme il est d'usage dans les lycées d'Etat français. Il nous semble d'ailleurs que si des procédés rationnels d'enseignement peuvent amener très rapidement un enfant plus âgé à traduire correctement et même élégamment un texte latin, à l'aide d'un dictionnaire, il y a dans l'étude d'une langue complexe comme le latin toute une partie mnémonique (acquisition du vocabulaire particulièrement) qui exige un long temps d'étude pour être parfaitement possédée, de telle sorte qu'on peut opter raisonnablement pour un début précoce des études latines, à l'âge où la mémoire des enfants est très souple et très apte à retenir des formes verbales.

Quant aux conférences de M. Marouzeau, auxquelles nous faisons allusion plus haut parmi les causes qui nous ont conduit à cet essai, elles éveillaient en effet des suggestions singulièrement attrayantes pour les professeurs d'une maison qui se fait gloire de n'être aucunement routinière, qui se prête au contraire hardiment à l'expérience des idées pédagogiques nouvelles et vraiment progressives ! Et aucune idée ne pouvait être en meilleur accord avec l'esprit général de notre enseignement que celles-ci : rendre au latin la vie dont l'ont vidé les siècles d'un enseignement trop abstrait et trop figé en des formules conventionnelles, ressusciter les textes scolaires que les jeunes potaches de nos lycées déchiffrent à coup de dictionnaire et de grammaire, avec une égale indifférence pour les vertus de la Rome républicaine et les intrigues de la Rome impériale, réagir dès le début des études latines contre cette conception du latin, courante dans les classes : langue destinée à faire des thèmes et des versions.

Et cependant, comment faire transparaître sous ces mots énigmatiques pour le débutant les sentiments infiniment nuancés qu'ils expriment ? Et comment rendre attentifs à de subtiles finesses de pensée des enfants ignorant tout des formes grammaticales ? — Nous leur expliquerons telle expression, nous essaierons de leur rendre intelligible le mécanisme psychologique qui l'a créée et transformée, et cependant le contexte ne sera pour eux que signes noirs sur papier blanc. Ne risquerons-nous pas, par l'emploi prématuré de procédés très intelligents, de créer des confusions néfastes dans les esprits si jeunes encore d'une classe de 6^e, d'y déterminer un inextricable fouillis de notions mal classées ? Il y avait là une difficulté pratique qui, nécessairement, devait être plus sensible à des professeurs d'enseignement secondaire qu'une expérience journalière met en contact plus intime avec les enfants auxquels doit s'adresser un premier enseignement latin ; ce qui leur permet de prévoir avec une certaine sûreté les réactions que déterminera vraisemblablement l'emploi de tel procédé.

Et ces réflexions diverses nous ont amenée, en qualité de professeur du latin élémentaire à Sévigné, et d'accord avec M^{lle} Sance, à créer au Collège, à l'heure où le décret Bérard nous obligeait à avancer le début des études latines, un cours préparatoire, destiné

uniquement à l'étude des formes grammaticales, sans aucun souci de pénétration dans la pensée qu'elles peuvent porter, afin que postérieurement la lecture de textes variés, rajeunis par des explications d'ordre linguistique, fût rendue possible et fructueuse par une connaissance absolument sûre du matériel usuel de la langue latine. Faire que nos petites élèves, au terme de la 6^e, sachent parfaitement toutes les déclinaisons, celles des pronoms comme celles des substantifs et des adjectifs, — toutes les conjugaisons actives, passives déponentes, défectives irrégulières, — les principaux mots invariables et en particulier les prépositions et le régime qu'elles gouvernent ; mais qu'elles sachent cela à tel point que la traduction jaillisse de leurs lèvres comme en un geste réflexe (*laboraverint* amenant immédiatement les deux formes françaises : *ils auront travaillé, qu'ils aient travaillé*), tel est le but bien simple que nous nous fixons, — mais avec l'espoir que ce modeste travail préparât les matériaux des réalisations futures. Nous voulons leur faire acquérir les éléments indispensables à la compréhension d'une langue, en évitant de créer toute tendance fautive, tout préjugé scolaire qu'il faudrait détruire par la suite. C'est uniquement l'instrument du travail futur que nous entendons monter ainsi, en donnant aux enfants le savoir mécanisé de ces formes grammaticales latines, différentes de celles qui leur sont familières pour l'expression de leur pensée.

Mais quelle tâche fastidieuse, abrutissante (osons dire le mot), représenterait ce travail, s'il se faisait par les méthodes usuelles d'enseignement livresque, et par une étude purement mnémonique ! D'où la recherche de procédés nouveaux répondant aux besoins d'activité propres à des esprits enfantins, et utilisant les tendances sensorielles, très prédominantes encore vers la dixième année. Tout en nous fixant comme but ultime l'automatisation des souvenirs verbaux, le travail que nous proposons à nos élèves est le plus actif possible ; le plus concret aussi, car nous avons affaire à de jeunes enfants chez qui la pensée abstraite est peu développée encore ; et, si l'enseignement doit tendre à développer les puissances latentes dans l'âme enfantine, il ne peut hâter anormalement la maturation des esprits ; il nous semble, au contraire, d'autant plus fructueux qu'il sait utiliser pour telle fin voulue les énergies actuelles d'un âge déter-

miné. C'est encore le meilleur moyen d'aider à l'évolution normale des esprits sur lesquels notre action éducative s'exerce.

Ces principes psychologiques ont dirigé nos essais pédagogiques, et nous ont fait chercher une inspiration pratique dans les méthodes d'enseignement les plus modernes, utilisées exclusivement jusqu'ici dans les classes élémentaires; mais la 6^e, première classe du cycle moyen, n'en forme-t-elle pas la limite supérieure? Et les élèves qui la composent ont-ils totalement perdu leur mentalité enfantine en franchissant la porte du grand lycée? C'est donc aux procédés Decroly et Montessori que nous avons emprunté les principes fondamentaux de notre méthode d'enseignement (1). Comme le veulent ces méthodes, nous confions la tâche de stimuler l'activité mentale des enfants à un matériel concret d'enseignement, dont les enfants tirent eux-mêmes les connaissances qu'ils ont à acquérir. — (Dans le cas, c'est à un matériel de petites fiches en carton). — Comme le veulent ces méthodes, nous avons remplacé le travail fait en commun par le travail individuel; comme elles encore, nous cherchons à donner à l'enfant des habitudes profondément enracinées.

Nous ne présentons jamais aux enfants un système tout formé de déclinaison ou de conjugaison, qu'ils n'auraient qu'à enregistrer dans leur mémoire; nous nous arrangeons pour que chaque enfant le découvre et le formule lui-même, par un travail de comparaison et de réflexion. Puis, ensuite, des exercices divers, les plus variés et les plus amusants possible (nos élèves sont encore à un âge où le jeu peut être un auxiliaire utile du travail), sont chargés de solidifier le souvenir des formes dont l'enfant vient de comprendre le sens. — Le premier travail est toujours individuel; l'effort propre de chaque enfant doit seul le tirer d'affaire. Le second, le travail d'automatisation de la connaissance acquise, est tour à tour individuel et collectif.

Mais la méthode Montessori utilisait pour point de départ la connaissance intuitive qu'un enfant a de sa propre langue et du milieu qui l'entoure. Et il a bien fallu nous donner un autre point de départ, plus artificiel.

(1) Il nous est agréable de remercier publiquement ici notre distinguée collègue au Collège Sévigné, M^{me} Maurette, des ingénieuses idées qu'elles nous a suggérées pour la transposition de ces procédés à l'objet nouveau que nous avions choisi.

Notre point de départ se trouve dans de petits textes latins avec traduction française, dans lesquels un même nom, ou un même verbe se rencontre aux diverses formes qu'il peut prendre selon le cas ou selon la personne verbale. Les terminaisons caractéristiques sont soulignées en rouge. En analysant le mot français correspondant, l'enfant remarque facilement que telle terminaison marque telle fonction grammaticale (par exemple, *am*, complément d'objet pour tel groupe de mots déterminé; *nt*, terminaison de la 3^e personne du pluriel).

Mais il ne s'agit pas seulement d'avoir compris, il s'agit de retenir, et pour cela de nombreux exercices sont nécessaires. Quantité de mots, imprimés sur fiches, servent aux exercices de solidification des connaissances. L'enfant qui reçoit un paquet de ces petites fiches, représentant la déclinaison d'un nom, *cicada* par exemple, doit aligner face à face les formes latines et françaises correspondantes (*Cicadarum lætarum* en face de : *génitif pluriel, des joyeuses cigales*). L'étude des verbes, se faisant par le même procédé, est infiniment plus complexe; progressivement l'enfant arrive, d'abord temps à temps, puis mode à mode, à assembler les mots latins et français correspondants; enfin il parvient à reconstituer un verbe entier dont toutes les fiches ont été brouillées. Nous obtenons une aide précieuse dans cette étude du verbe par l'emploi de couleurs spéciales, correspondant aux trois racines verbales: infinitif, parfait et supin. La dérivation des divers temps est ainsi plus frappante, et facilement retenue, comme le prouvent les épreuves de contrôle effectuées ensuite avec des verbes sur fiches blanches.

L'enfant arrive donc à se constituer par lui-même toute une grammaire latine; il compose lui-même, après les avoir appris concrètement avec les jeux sur fiches, les tableaux des déclinaisons et des conjugaisons, et note sur un tableau spécial les formes communes à plusieurs fonctions, formes qu'il est si utile de bien connaître pour éviter des erreurs de traduction. Puis il inscrit, à la suite des tableaux, les mots de même type maniés dans les exercices.

Ainsi son cahier double sa mémoire, il l'étudie chez lui, il y revoit ce qu'il avait activement découvert par lui-même au cours; ce cahier est utile aussi au professeur, pour suivre le travail de l'enfant et le diriger; car

chaque enfant de la classe en est à un point différent, et il serait difficile de conserver le souvenir exact de ce que chaque élève a déjà étudié; le cahier est un témoin du travail accompli par chacun. Aussi ce cahier ne se prête pas plus entre camarades qu'on ne prête sa mémoire; les échanges sont interdits; l'élève qu'une absence a écarté du cours reprend son propre travail au point où il l'a laissé; il ne copie jamais les résultats du travail d'un autre. Un des avantages du travail individuel apparaît ici: l'enfant n'est jamais désorienté dans son travail par une absence; une interruption ne laisse pas de lacune et, s'il veut rattraper le temps perdu, l'enfant n'a qu'à travailler avec plus d'ardeur.

Nous apprécions particulièrement cet avantage dans une basse classe où le pourcentage des absences est encore fort, et où ces absences sont d'autant plus pernicieuses que chez de jeunes enfants l'adaptation est lente, et qu'il leur faut plus de temps pour se remettre en état de comprendre un cours dans lequel subsiste pour eux une lacune. Et cela est plus vrai encore dans le cas du latin, où il s'agit d'une étude toute nouvelle, où les éléments acquis au jour le jour sont tous nécessaires pour avancer plus loin. De plus, dans le travail commun, les enfants à l'intelligence vive sont souvent retardés par les lambins qui alourdissent la marche du groupe. Combien de fois, dans une classe peu favorisée par le sort, où la majorité est formée de lourdauds ou de paresseux, lents à s'ouvrir aux notions nouvelles, un professeur ne déplore-t-il pas de sacrifier nécessairement à cette lourde masse les meilleurs élèves, dont l'attention mal soutenue ne tarde pas à fléchir et qui, par la suite, ne mettent même pas à profit un travail dont le rythme est trop lent pour eux! Ici l'élite peut avancer à son aise, chacun profite de tous les résultats de ses efforts et progresse en raison de la force dont il dispose.

*

Nous connaissons l'objection: vous supprimez la stimulation venant précisément de l'élite; dans le travail commun se développe une énergie dont profitent tous les éléments de la classe, les meneurs et les menés.

Oui, en supprimant les inconvénients d'une marche commune, nous en supprimons un peu l'avantage, l'entrain venant du travail en

groupe; cependant cela n'est vrai que partiellement; l'émulation existe encore.

Et d'abord l'avance prise par certains sujets est un exemple encourageant pour les autres. Dès qu'une nouvelle petite boîte sort de l'armoire au matériel, elle est l'objet de l'envie générale, chacun veut aussi travailler telle déclinaison, telle conjugaison. Mais comme on n'a le droit de toucher à la boîte enviée qu'après avoir utilisé avec profit toutes celles qui doivent la précéder logiquement, il faut bien se hâter dans son travail pour atteindre ce domaine réservé aux plus avancés; et c'est là un coup d'aiguillon pour le gros de la troupe.

Mais soyons francs: ce stimulant n'agit pas sur toutes les unités: il y a des dormeurs invétérés qui sont peu, ou pas, sensibles à cette concurrence. Que les autres marchent, courent ou même volent! A leur gré! Mais qu'on les laisse dormir de leur éternel sommeil; le moindre effort est la loi unique de leur conduite; et, avouons-le, notre méthode favorise en somme leur penchant.

Elle a du moins l'avantage de couper le lien qui les mettait à la remorque de leur classe, et de libérer celle-ci de ce poids mort. D'ailleurs ce système est finalement avantageux aux attardés eux-mêmes; ils avancent peu, mais comme ils peuvent rester sur les mêmes matières aussi longtemps qu'il le faut pour que leur travail soit correct, ils retiennent de ce travail lent un bénéfice plus réel qu'à être traînés tout le long d'un programme non compris. S'ils redoublent la classe, ils n'auront qu'à poursuivre leur petit chemin.

Enfin ce travail individuel et concret fixe l'attention des papillonners; tous les professeurs connaissent ces élèves qui, dans une leçon d'une heure, travaillent pendant les deux ou trois minutes où ils sont interrogés personnellement; ils ne savent pas arrêter leur attention sur le travail d'un autre, et le suivre avec profit, une interrogation à brûle pourpoint n'obtient jamais de réponse, leur corps seul est présent à la leçon. Dans notre classe, le contrôle du distrait est plus facile, car chaque élève doit être actif pendant toute la séance. Enfin la manipulation matérielle des cartons, si elle ralentit un peu le travail intellectuel en exigeant un certain temps de réalisation, attache les distraits à leur tâche. Plus ou moins intensément, chacun agit pendant toute

l'heure, aligne les petits cartons et les examine.

L'isolement des enfants cesse d'ailleurs parfois, et nous offrons au fluide social l'occasion de se développer. Parmi les exercices destinés à consolider les connaissances acquises, nous avons des exercices collectifs. Ces exercices, qui revêtent la forme de jeux, ont toujours beaucoup de succès. Deux exemples parmi ceux qui sont le plus en faveur :

Nous appelons le premier le jeu de loto, dont il n'est qu'une transposition. Un certain nombre de noms connus des enfants, déclinés à tous les cas et d'autres fois des formes verbales forment le matériel du jeu. Tantôt sont distribués aux enfants les cartons français (colorés en jaune) tantôt les cartons latins (colorés en mauve). La série non distribuée est mise dans un sac et le professeur la tire au sort. « *Sævum lupum* » annonce-t-il; « *le loup cruel, accusatif* » crie aussitôt le détenteur du carton jaune correspondant. — « *Navibus celeribus* »; — 2 voix s'élèvent : « *datif : pour les navires rapides* », — « *ablatif : avec les navires rapides* ». Un seul carton était en main; celui qui a parlé le premier le reçoit, le second y supplée par un jeton; il recevra le carton frère lorsque le sort le livrera. Le joueur qui le premier est parvenu à recouvrir ses cartons jaunes des mauves correspondants, ou les a marqués d'un jeton, a gagné la partie, qui se poursuit d'ailleurs jusqu'à épuisement du sac. — Le contrôle se fait de lui-même; les cartons mauves non reconnus restent dans la main du professeur; mais alors, sur les tables, des cartons jaunes attendent en vain leur partenaire, et au relevé des cartons les fautes sont comptées.

Un autre jeu obtient aussi du succès; c'est un jeu d'échange qui ne se fait qu'entre enfants : Cartons jaunes et mauves sont distribués en parts égales, et le jeu consiste à les accoupler le plus vite possible. La parole est donnée à un enfant, qui réclame un des cartons dont il a besoin, mais pour rendre la classe tout entière active il lit simplement le carton qu'il désire assembler, et c'est à chacun de traduire en soi-même et de savoir s'il peut satisfaire le demandeur. L'enfant qui a pu répondre à la demande (ou pour les formes communes, le premier joueur qui a proposé justement un carton) prend la parole à son tour pour compléter son jeu.

Souvent ces jeux sont organisés pour un

groupe réduit de 5 ou 6 enfants seulement qui jouent entre eux tandis que les autres travaillent à autre chose, car l'attention des enfants est d'autant mieux stimulée qu'ils ont l'occasion d'agir plus souvent. Bien entendu, le professeur contrôle par-dessus les épaules la justesse des couples formés, mais le jeu est uniquement dirigé par les enfants. Et il est curieux d'entendre les joueurs houspiller les dormeurs lorsque la réponse arrive trop lentement à leur gré : « Voyons, Jeanne, tu dors, — c'est sûrement toi qui as le carton!... — Tu ne les reconnais jamais! — Tu ne sais même pas ce qu'il faut chercher! » etc.

Il me faut dire quelques mots aussi du tableau d'analyse qui nous rend de grands services. Il s'agit d'un carton sur lequel ont été dessinées des cases colorées diversement, destinées à représenter les différentes fonctions des mots à l'intérieur de la proposition simple. Au centre, les cases des verbes, verbes avec attributs et verbes avec compléments; à gauche, la case du sujet, nominatif; — à droite, les cases des différents compléments : compl. d'objet; accusatif; — compl. de moyen, ablatif, etc...

Un premier tableau, ne portant que ces quelques indications, permet à l'enfant, dès le début de ses études, d'apprendre le nom des différents cas latins et l'emploi le plus simple de ces cas, par l'analyse de phrases françaises imprimées sur banderolles dont il sépare avec des ciseaux les différents termes; il place ensuite dans chaque case le mot, ou groupe de mots, remplissant telle fonction; le complément d'objet occupe la case nommée *accusatif*, le complément de nom, la case *génitif*, etc... Mais un tableau de même disposition, portant des indications plus complexes, aide aussi les premiers exercices de traduction et en même temps sert à l'étude des prépositions. Celles-ci ont été inscrites respectivement dans les cases *accusatif*, *ablatif* ou *génitif* selon le cas adopté pour leur régime. Les phrases latines simples, sur banderolle, sont tronçonnées à leur tour par nos écoliers, et les fragments en sont déposés dans les différentes cases; puis la traduction en est faite. Nos enfants réalisent ainsi matériellement l'analyse anticipative des formes latines, préconisée par M. Gaffiot dans sa « Méthode de traduction latine »; et ce fait qu'elle est matérielle et demeure présente aux yeux pendant que l'enfant s'essaie à

traduire, soutient l'attention et seconde les premiers efforts de l'apprenti traducteur. C'est là une première initiation à la traduction que nous ne poussons pas loin en 6^e, nos plans d'étude s'arrêtant à cette limite; nous voulons seulement donner, par ce procédé concret, quelques habitudes d'ordre et de précision qui seront profitables plus tard, lorsqu'il s'agira de traductions plus amples. Nous avons d'ailleurs l'intention d'utiliser encore en 5^e ce même procédé du tableau d'analyse dans la première étude des propositions complexes, les différents casiers d'un tableau représentant alors des propositions et non plus des termes.

Voilà, très sommairement exposés, les procédés que nous avons mis en œuvre cette année. C'est dire assez que cette méthode est encore à la période d'élaboration. Nous en retouchons constamment les détails. Tout imparfait qu'il soit, le procédé nous a donné des résultats assez satisfaisants. Et cependant, l'expérience a été faite dans des conditions qui n'étaient pas des plus favorables: nous l'avons tentée sur la dernière classe de 6^e du Collège qui n'était pas préparée au travail que nous lui proposons par ses études antérieures. Dorénavant, nous aurons affaire à des enfants qui, en majeure partie, sortiront des classes montessoriennes; il sera intéressant de constater si ces enfants réagiront mieux et plus vite, selon nos prévisions, aux stimulations que leur apportera le matériel latin. En effet, nous réclamons des enfants une attitude différente de celle des classes communes: plus d'initiative personnelle, et autant de discipline avec beaucoup plus d'indépendance et d'activité. Cette année, il leur a fallu faire l'apprentissage de leur liberté et s'adapter à un travail tout nouveau pour eux; nous pouvons espérer que l'an prochain les premières semaines de flottement seront évitées, et que l'adaptation sera plus aisée pour la majorité de nos élèves.

Notre nouveau procédé d'enseignement a

eu, du moins, l'avantage certain d'être attrayant et de faire apprendre non seulement sans ennui mais avec un plaisir évident, des éléments dont l'étude est vraiment ingrate. Une seule enfant ne s'y est pas prêtée de bonne grâce, sans doute poussée à cette résistance par les critiques formulées devant elle; les familles qui ne voient que de loin nos essais pédagogiques, sans bien comprendre le but poursuivi, critiquent volontiers des méthodes qui les déroutent en les arrachant à leur routine ancienne. Nous devons dire cependant que nous avons été encouragée par l'approbation de parents intelligents; et il nous est revenu aux oreilles d'autre part le témoignage encourageant aussi, de la jalousie conçue par nos petites élèves de 5^e, astreintes aux méthodes anciennes, envers leurs camarades de 6^e dont le cours de latin était « un jeu perpétuel ». Cependant, nous hésitions déjà à employer en 6^e une méthode aussi enfantine, il serait déplacé de l'employer avec des enfants de 11 à 12 ans; du moins d'une façon continue, car certains exercices d'automatisation y seraient encore profitables.

Assurément, le matériel usuel latin pourrait être enregistré dans la mémoire par bien d'autres procédés, et tout simplement même en astreignant les enfants à apprendre par cœur une grammaire; mais dans notre maison (d'aucuns nous en blâment peut-être) nous avons généralement la conviction que le plaisir qui accompagne le travail lui apporte un surcroît de bénéfice d'une valeur estimable. La joie n'est-elle pas libératrice d'énergies!

Et c'est pourquoi nous pensons que des pédagogues soucieux d'utiliser pour le mieux les ressources de l'âme enfantine pourront trouver un certain intérêt à connaître l'expérience que nous avons faite dans cet esprit, pour amener les enfants à acquérir, allégrement et solidement à la fois, les *éléments matériels* du latin, et préparer ainsi l'étude linguistique et littéraire de cette belle langue.

Marguerite THIBERT.

Ecole de l'Île de France

Fondée en 1901, à LIANCOURT
actuellement au Château de VILLEBON, par PALAISEAU
(Seine-et-Oise)

Pleine campagne — Parc de 100 hectares — 18 kilomètres de Paris — Etudes secondaires complètes et préparation au baccalauréat — Cours spéciaux pour Etrangers — Enfants de 7 à 18 ans — Vie de famille par maisons de 25 à 30 au maximum — Formation du caractère orientée vers l'autonomie — Sports.

Institution de diffusion de l'Art musical

donne gracieusement des renseignements précieux à connaître avant, pendant une éducation musicale; s'intéresse aux plus modestes talents, comme aux virtuoses.

Demandez brochure gratuite et franco

14, Avenue du Maine, PARIS (XV^e)

Les Ecoles Plein Air

III. Les effets psychologiques — La tâche de demain

par M. Jean Dupertuis.

Les effets de l'école active en plein air.

Au premier abord, il peut sembler que des enfants instruits en plein air seront distraits et inattentifs; on oublie que l'attention créatrice d'efforts est créée par l'intérêt, lequel sera plus grand dans une classe plein air. En fait, les maîtres d'écoles plein air reconnaissent que les enfants entraînés sont plus attentifs dans la classe mobile du dehors que dans la classe fermée où l'on a de la peine à les tenir. Certains élèves non pas inintelligents, mais ahuris, sont finalement réveillés par les exercices scolaires captivants et les jeux éducatifs de l'École Plein Air, tandis qu'en classe l'instruction leur passe « par-dessus la tête ». Après six mois d'école plein air, déclare un directeur, l'enfant ahuri rend mieux compte d'une lecture, se concentre plus facilement; la leçon ardue est mieux comprise et jamais, ajoute-t-il, les élèves n'ont l'esprit aussi ouvert. Une institutrice de « La Côte » assure que les leçons sont plus profitables à la lisière des bois que dans la classe fermée. N'avoir qu'à étendre la main pour expliquer un arbre ou un vallon vaut mieux que de faire des phrases et risquer de dire des paroles fausses.

Même pour le non-initié en pédagogie, les enfants de l'École Plein Air donnent l'impression de s'être dégourdis, de s'être épanouis, d'être devenus plus humains, plus disposés à faire l'effort de compréhension que demande la vraie instruction.

Sur 151 enfants d'une École Plein Air de Rochester (Etat-Unis) 104 sont en progrès scolaire, leur moyenne de progrès scolaire (connaissances et aptitudes) était de 74,43 % à l'école publique en 1911 et, en 1912, elle était à l'École Plein Air de 84,54. Sur 32 élèves de l'École Plein Air de South Manchester (Connecticut), 20 sont absolument réguliers et pourtant 11 d'entre eux avaient été traités de « lents » à l'école publique et avaient doublé des classes avant leur entrée à l'école plein air.

Nous manquons de place pour donner les témoignages individuels des maîtres et des élèves des Ecoles Plein Air que nous avons visitées. Ces témoignages sont parfois d'un intérêt palpitant. Un maître de Montclair nous assure qu'il n'a nul souci de retourner à l'école fermée et se charge d'enseigner le même programme en trois fois moins de temps à l'École Plein Air qu'à l'école publique.

Dans la grande majorité des cas, les enfants sont conscients du changement radical qui s'est opéré en eux. Ici encore, il faut voir pour se rendre compte. Aucune fiche ou mensuration ne peut donner l'image de ce que deviennent ces enfants; ce qu'ils y trouvent est aussi bien mental que physique: un bénéfice intellectuel, moral et esthétique pour toute leur vie.

Les économies de l'École Plein Air.

Ces bénéfices hygiéniques et pédagogiques de l'École Plein Air ont une très grande importance sociale, parce que chaque enfant soustrait, par cette éducation spéciale, au destin fatal et à la catastrophe tardive au moment où il devrait devenir pour la Société un capital humain productif, représentera une force sociale positive, et les sommes dépensées à bon escient pour les Ecoles Plein Air futures représenteront à l'avenir des capitaux à intérêts élevés. Les 90 % des retardataires scolaires sont des déficients et, s'ils étaient guéris ou fortifiés rapidement et au bon moment par l'école plein air, leur nombre pourrait être réduit des deux tiers, entraînant une dépense bien inférieure à celle qui se fait actuellement en tenant les enfants à l'école — fût-ce même dans un palais scolaire — et en leur causant un préjudice très grand par le régime de réclusion.

L'avenir de l'école n'est pas dans le bâtiment scolaire; il est dans le jardin scolaire sous le ciel bleu!

Dans les classes primaires de la ville de

Gênes, plus d'un tiers des inscrits sont déficients, retardés et refusés aux examens. Ce sont donc des milliers d'élèves qui répètent, ce qui représente des classes inutiles, des maîtres inutiles et des dépenses inutiles. Il suffirait — que les municipalités y songent ! — de faire intervenir le médecin scolaire et d'envoyer les élèves irréguliers se fortifier et s'instruire à l'école plein air du faubourg, du département ou du canton, pour qu'une économie considérable fût réalisée, car c'est à l'école que le médecin et le pédagogue peuvent étudier l'organisme humain dans la période la plus active de sa croissance et sauver par prophylaxie un capital humain et social en prenant le mal à sa racine et au bon moment. C'est ainsi que l'Ecole Plein Air remplira son rôle d'hygiène sociale. C'est l'œuvre de l'avenir.

La tâche de demain.

Elle consiste, selon nous, à dépister les élèves déficients de toutes les écoles publiques et privées et à fonder pour les recevoir, les traiter et les instruire durant un temps déterminé, des Ecoles Plein Air permanentes privées ou publiques. Combien de fois devons-nous répondre à nos correspondants : « Il n'y a pas d'Ecole Plein Air permanente en Suisse pour les enfants déficients de toutes les conditions ». Cela viendra, nous en avons la conviction. Qu'on nous y aide. Il faut travailler de tout son cœur à cette tâche de demain qui est à la fois une tâche pédagogique, médicale et sociale.

Nous voyons déjà trois applications possibles des principes de l'Ecole Plein Air.

La classe solaire.

D'abord, la classe solaire mobile qui est très facile à organiser pendant les beaux mois, dans les préaux, les parcs, les emplacements libres réservés par les municipalités, les grèves et les plages en cas de proximité d'un lac ou de la mer. A Bologne, on commença dans les jardins publics; à Milan, sur un champ de course; à Gênes dans un établissement de bain. A la campagne, la classe solaire se tiendrait à la lisière d'un bois dans une clairière ensoleillée ou un pré bien exposé.

Arrivés à l'emplacement choisi par le maître, les enfants enlèveront de leurs épau-

les le léger matériel scolaire portable, ajustable à la taille de l'enfant; ou même, pour les leçons orales, que l'on réservera pour les heures de plein air, point n'est besoin d'avoir des pupitres et des bancs. Les enfants se groupent en gradins sur la pente gazonnée; un carnet et un crayon suffiront pour prendre les notes. Toutes les leçons orales pourront avoir lieu dehors, lecture, calcul, récitation, histoire, géographie, sciences naturelles, système métrique, dessin, croquis, gymnastique, etc, voire même la grammaire et l'orthographe. Je ne vois guère que l'écriture qu'il soit préférable d'enseigner à l'intérieur. Pour tout le reste, il y a non seulement possibilité, mais avantage pédagogique et hygiénique à étudier à l'extérieur. Les scènes mimées en histoire, les tracés de cartes ou reliefs sur le sol, en géographie; les mesures de distances, de surfaces et de volumes en calcul; le plaisir de mimer, de manipuler, de peser, de toucher, de dessiner, de mesurer, de tripoter, tout éveillera l'attention spontanée des enfants, par cette méthode concrète, qui dérive directement de l'étude active en plein air et qui vivifie l'enseignement. Les enfants se mettraient, les jours de soleil, en costume de bain, pour se livrer en toute liberté de mouvement à leurs exercices scolaires, manuels, respiratoires et sportifs.

Par la classe solaire mobile, applicable de suite sans frais au plus grand nombre de bénéficiaires et sur tout le territoire d'un pays, on supprimerait des journées de maladie par dizaines de milles, on économiserait des millions à l'assistance publique, on sauverait des milliers d'existences et en cinquante ans, on transformerait une race !

L'Ecole Plein Air permanente externat.

Ensuite l'Ecole Plein Air permanente externat, à raison d'une école par commune ou par faubourg, recevrait les élèves pour toute la journée scolaire. Les médecins inspecteurs ayant dépisté les enfants débiles dans les classes publiques au moyen des réactions spécifiques (Pirquet, Mantou, Moro) et du carnet sanitaire, enverraient ces élèves déficients à l'Ecole Plein Air pour qu'ils y subissent le régime hygiénique et pédagogique dont nous avons parlé. C'est le système de Charlottenbourg.

En tenant compte des divers programmes

appliqués dans les différents pays, l'on pourrait adopter, en général, le modèle d'horaire suivant : A 8 h., arrivée des élèves, déjeuner de lait et pain ; de 9 h., à 11 h. 1/2, quatre leçons d'une durée d'une 1/2 heure, coupées d'exercices respiratoires. A 11 h. 3/4, douche apéritive ; à midi, déjeuner composé de soupe, légumes et fruits, viande deux à trois fois par semaine, peu de farineux, jamais d'alcool. Après le repas, 1/2 heure de récréation, puis sieste, lecture pendant une heure et bain d'air ensoleillé suivi de gymnastique respiratoire. A 3 h. 1/2, goûter suivi de jeux sportifs tranquilles, de travaux manuels ou agricoles. A 6 h., départ des élèves pour retourner dans leurs foyers. Les leçons auront lieu dehors, s'il fait beau ; à l'abri de pavillons et de loggias ouvertes, s'il pleut.

La didactique sera différente de la didactique actuelle, consistant en mémorisation, répétition et abstraction. Elle deviendra, par l'influence du milieu naturel, une didactique active, consistant en observation, manipulation et expérimentation. Nous insistons sur ce point, parce que le public, en général, ne voit guère dans l'Ecole Plein Air qu'une classe sous les arbres où le maître installe ses élèves pour y faire son cours comme il le ferait en classe fermée. L'Ecole Plein Air, comme on l'a vu, est tout autre chose.

Hélas, il faut reconnaître que la plupart des classes en plein air qu'organisent nos écoles publiques ou que l'on fait en été dans beaucoup de pensions d'enfants ou d'Instituts privés n'ont rien de commun avec notre idée de l'Ecole Plein Air. Ceux qui pensent qu'il suffit de transporter une classe au soleil ou sous les arbres pour faire de l'école plein air se leurrent grandement.

L'Ecole Plein Air permanente internat.

Enfin, l'Ecole Plein Air permanente internat, qu'elle soit à la campagne ou à la montagne, privée ou publique, sera destinée aux enfants déficients qui, pour une raison ou pour une autre, auraient avantage à être séparés temporairement du milieu familial. Les élèves y seraient internes et le régime sanitaire-pédagogique serait le même que dans les deux autres formes de l'Ecole Plein Air. Les études y seront organisées parallèlement à un entraînement physique rationnel et à la vie au

grand air. Les deux points essentiels à réaliser dans l'organisation de ces Ecoles Plein Air de demain seront toujours la mobilité physique et la plasticité intellectuelle. Dans l'installation des locaux, on utilisera abondamment, comme le font les écoles plein air anglaises, le type de pavillons et de loggias. De plus, l'école aura une petite ferme attenante au jardin et un atelier de travaux manuels où les élèves s'occuperont à des exercices pratiques de jardinage, de menuiserie, de tissage, de poterie, de reliure et d'élevage de petits animaux.

L'organisation de ces Ecoles Plein Air, qui sont encore à fonder, aura la plupart des points communs avec celle des vraies Ecoles Nouvelles à la campagne. Elles peuvent parfaitement être des écoles populaires et ressembler par leur organisation aux Ecoles Nouvelles, tout en étant plus largement dispensatrices de grand air et d'ensoleillement.

Il faudrait créer une Ecole Plein Air semblable pour chaque département ou canton. Les élèves y feraient des séjours qui pourraient durer de 6 mois à 2 ou 3 ans et même y rester pendant toute leur scolarité.

Personnellement, nous estimons que nos autorités cantonales ou municipales devraient s'intéresser à la fondation d'une Ecole Plein Air permanente en Suisse Romande. Nous rêvons de la créer un jour. Elle n'existe pas encore et répond pourtant à une nécessité. Elle serait un commencement et suffirait jusqu'aux jours meilleurs où chaque canton, chaque ville importante aura la sienne. C'est la tâche de demain. Nous y convions tous les vrais amis de l'Enfance et nous souhaitons qu'elle aussi trouve son philanthrope, car nous sommes convaincus que le succès de cette nouvelle croisade de l'éducation en plein air est lié d'une part à la propagande active, d'autre part à la fondation, chez nous, d'une véritable Ecole Plein Air modèle, Ecole Plein Air expérimentale, intégrale et complète, où les méthodes nouvelles que nous préconisons seront scientifiquement appliquées et harmonieusement combinées en vue du rendement maximum de l'organisme et de la personnalité des enfants qui y seront envoyés — comme on cultive les plantes précieuses de pleine terre au grand air et au grand soleil.

Jean DUPERTUIS.

Le principe fondamental de l'éducation nouvelle appliqué à la culture musicale

selon M. Heinrich Jacoby.

Un à un tombent les bastions de l'enseignement scolastique. Ce que Franz Cisek de Vienne a été pour les arts graphiques, Heinrich Jacoby l'est aujourd'hui pour la musique. C'est simple et c'est grandiose.

Heinrich Jacoby est venu me voir récemment. Il m'a exposé sa méthode. « Elle consiste essentiellement en ceci, m'a-t-il dit : je n'ai aucune méthode. Je pars de la logique et du bon sens ; de la logique biologique — en prenant le mot biologie dans son sens le plus large de « Science de la Vie », qui comprend donc aussi la psychologie ; — et de ce bon sens qui, comme le montre l'histoire de l'œuf de Christophe Colomb, ne court pas les rues ! » Heinrich Jacoby a expérimenté sur plus de mille cas, enfants, adultes, vieillards, gens dits doués pour la musique et personnes censées dépourvues de sens musical. Auprès de tous, à peu d'exceptions près, le résultat a été le même. La musique leur est apparue non plus comme un art inaccessible ou comme une technique ardue, mais comme un moyen d'expression de la personnalité, comme la satisfaction d'un besoin intime, au même titre que la lecture ou l'écriture.

J'ai sous les yeux un article de Heinrich Jacoby qui me permettra de préciser sa pensée mieux que le souvenir de la conversation que nous avons eue ensemble. Il a fait l'objet d'un exposé à la conférence du *Bund entschiedener Schulreformer* d'Allemagne et a paru dans la revue *Die Tat* de mars 1922.

« L'analyse tue l'action. » Ce mot de Jean-Marie Guyau semble former l'axe de l'argumentation de l'auteur. Toute intervention prématurée ou intempestive de la raison raisonnante — disons : de l'intellect — dans un processus affectif ou actif aboutit à ce résultat : trouble dans la perception directe qui cesse d'être vécue à la façon d'une « donnée immédiate de la conscience », selon les termes d'Henri Bergson ; d'où déséquilibre du sentiment et déviation de l'action qui se trouve désorientée. Pratiquement : retard ou arrêt de tout progrès et, généralement, dégoût plus ou

moins marqué de l'« art » qu'on a voulu faire apprendre (et faire aimer) à l'enfant.

Ceci n'est-il pas vrai, un peu, de tous les enseignements ?

Ici surgit le fantôme de la « technique nécessaire » — l'universel préjugé que l'on agit comme un épouvantail, et que seuls les succès péremptoirs de la méthode nouvelle réussiront à vaincre. Il faut, déclare-t-on, des efforts longs et pénibles pour maîtriser la technique aussi bien du solfège ou de la composition musicale que du chant ou de l'étude d'un instrument, quel qu'il soit. Or Heinrich Jacoby ne cesse d'insister sur ce fait expérimental et évident : l'ennui rend l'apprentissage d'une technique dix fois plus lent et plus pénible que si celui-ci est désiré avec ardeur. — Et comment le serait-il ? demandera-t-on. — Simplement en le subordonnant au but, à un but aimé et désiré. Ici encore, comme dans la philosophie de Schopenhauer, le « vouloir vivre » est à la base de tout. C'est ce que, en art, Heinrich Jacoby appelle des *Wunsch nach Miterleben*, le désir d'éprouver soi-même ce qui fait l'essence de la musique, moyen d'expression de ce que tout homme, tout enfant (ou presque) porte en soi. Certes le « don » dépend de la plénitude et de l'intensité des énergies spirituelles de l'individu. Mais qui oserait prétendre parvenir, sans ce facteur fondamental, à quelque résultat que ce soit ? Quand, au contraire, l'intérêt profond est éveillé, la technique, si rébarbative qu'elle puisse nous paraître, est acceptée, voulue, réclamée et conquise en tant que moyen indispensable pour atteindre le but convoité. « L'intérêt suscite l'effort. » Tel est le centre de la psychologie de John Dewey, la grande révélation qu'il a soulignée et qui est une des bases de l'éducation nouvelle. « Aussitôt que notre action éducative la met en pratique, écrit Heinrich Jacoby, il apparaît comme allant de soi que toute reproduction (et tout apprentissage technique est essentiellement une reproduction) ne peut se manifester qu'à la suite d'un véritable besoin

de s'exprimer et d'une intense vision intérieure du but poursuivi. »

Or que fait l'école ? Que font les maîtres de musique ? Ils font très exactement l'inverse. Ils montrent, dit l'auteur, ce qu'il ne faut pas faire. Ils font appel à l'intellect, à la raison analytique. Ils veulent qu'avec des idées de détail ou des gestes de détail on construise l'ensemble, comme avec des pierres on construit une maison. Voyez l'*homo faber* de Bergson ! Ils méconnaissent le fait qu'en psychologie le détail n'est compris qu'en fonction de l'ensemble et que la seule attention constructrice et vivifiante est ce que William James appelait l'attention « prospective », celle qui se porte sur le but à atteindre. « Les difficultés qui surgissent, dit Jacoby, ont presque toujours leur origine dans le fait qu'on pense trop et hors de propos ; elles naissent de la réflexion prématurée qui obnubile les impressions des sens et la représentation des accords... La pensée analytique intense a inmanquablement pour effet de nous détourner de la perception immédiate des impressions sensorielles. Il s'agit donc, à l'encontre de la crispation habituelle, de renforcer le sentiment d'un état de pleine détente. En libérant les énergies naturelles qui se trouvent à l'état originel chez tout homme, l'auditeur se trouve contraint facilement — parfois même contre son gré — à réagir, de façon spontanée, en conformité avec ses sentiments ». Le but auquel il faut donc tendre avant tout, — avant même de songer à cultiver aucune faculté créatrice — est de se rendre « capable de s'abstenir de toute réflexion intellectuelle aussi longtemps que le sentiment n'a pas revêtu une forme claire ».

On parle couramment de personnes qui ne sont pas « douées pour la musique ». Il y a, dans cette expression, un double malentendu : on entend par « doué pour la musique » l'individu chez qui la mémoire musculaire et mentale a permis d'atteindre, dans l'emploi d'un instrument quelconque, un certain degré de virtuosité. Or cette habileté, adjuvant utile au talent musical, peut, nous le savons tous, s'associer à une absence totale de sentiment musical. D'autre part, quand la critique d'autrui ou l'esprit d'analyse poussé à l'excès ont tué chez un enfant la faculté de s'exprimer musicalement de façon spontanée, on va répétant qu'il n'a aucun goût pour la musique. On ferait mieux d'avouer qu'on l'a étouffé dans

l'œuf. Par d'innombrables cures de rééducation musicale, Heinrich Jacoby a prouvé qu'en procédant « organiquement », on peut rendre le sens musical à qui croit l'avoir perdu. Il n'y a, à cela, que peu d'exceptions : esprits flottants, névrosés, instables ou idiots profonds.

En quoi consiste donc cette méthode « organique » de Heinrich Jacoby ? Ce n'est pas le lieu, ici, d'entrer dans des détails de technique musicale. Disons simplement qu'elle consiste en ceci : prendre pour point de départ le besoin d'action personnelle, de création, d'expression de soi ; faire saisir, par contrastes, les cadences résolues et les irrésolutions qui laissent l'auditeur en suspens ; lui faire concevoir les phrases ; l'amener à créer sans cesse, le besoin de connaître les règles de détail surgissant au fur et à mesure du besoin d'exprimer l'ensemble d'une conception musicale (tout comme la connaissance de la syntaxe s'acquiert par la pratique du langage et des comparaisons qu'elle suscite). L'auteur a eu plus de mille élèves entre les mains, ai-je dit ; chez presque tous il est arrivé en peu de mois à l'expression musicale correcte non pas seulement vocale, mais écrite.

Voilà à quoi l'on parvient en incitant constamment l'élève non pas à imiter et à reproduire, mais à inventer lui-même des expressions musicales. Peu à peu les phrases mélodiques et les accords qu'il a *inventés spontanément* — l'auteur y insiste — sont perçus avec une netteté assez grande pour qu'il les embrasse dans leur ensemble, les conserve et les fixe. Jamais les notions de détails ne sont envisagées à part et mesurées. L'analyse doit être impitoyablement bannie, du moins l'analyse prématurée, celle qui ne se manifeste pas spontanément et librement chez l'élève. Pour celui-ci, « créer des occasions innombrables de s'exprimer, d'« expérimenter » les différentes alternatives de formes, de rythmes, de mélodies et d'harmonies qui se présentent dans l'inconscient de tout individu, et cela conformément à son sentiment personnel, telle est l'unique voie sûre qu'il soit possible de suivre ». Tout s'exprime en deux mots : concentrer, puis différencier.

Cette première éducation musicale une fois faite, on apprendra en se jouant un instrument de musique, quel qu'il soit. Il sera alors véritablement un « instrument » d'expression musicale et les difficultés techniques seront vain-

cues en infiniment moins de temps que ce n'est le cas aujourd'hui. Tant il est vrai que : « éveiller la faculté de s'exprimer et laisser libre jeu à l'activité personnelle de l'être — en l'absence de toute distinction arbitraire en « enseignants » et en « enseignés » — telle est l'essence de toute éducation. »

L'auteur se défend d'avoir créé une méthode nouvelle entre d'autres méthodes. Il est même d'une sévérité inexorable — et légitime — à l'égard des méthodes d'enseignement : « On ne saurait souligner avec assez de vigueur, écrit-il, qu'on n'améliore rien en inventant toujours de nouvelles méthodes à ajouter aux anciennes... Ce que nous réclamons ici, cette voie à suivre pour s'élever à la culture, découle d'une notion de l'éducation qui a son fondement dans l'essence particulière de toute faculté d'expression humaine, quelle qu'elle soit. » Elle n'est donc en

aucune façon particulière à la culture proprement musicale. Au fond — et c'est par ces lignes que Heinrich Jacoby termine son étude — « il s'agit, en partant d'un point de vue différent et d'un esprit différent, d'orienter l'étude par des voies différentes vers un but différent. Quiconque a saisi dans son essence la notion d'éducation, s'il porte vivante en soi la foi en la puissance créatrice de l'homme, est capable de suivre la voie que nous avons indiquée. »

Cette voie — je le disais au début de ces lignes — est celle de la logique et du bon sens. La vie ne crée pas l'être complexe avec ce qui est numériquement simple comme l'atome, mais de l'un elle fait le multiple. L'esprit domine la matière et la moule à son gré. Il est grand temps de s'en aviser.

Ad. FERRIÈRE.

CHARLES CHABOT

IN MEMORIAM

La mort de Charles Chabot, Doyen de la Faculté des Lettres de Lyon et professeur de psychologie et de pédagogie, est une perte considérable pour la ville de Lyon, pour l'Université de France et, hors des frontières mêmes de la France, pour les amis de l'éducation nouvelle. En effet, préparé par ses études de psychologie à comprendre les fondements de l'éducation par l'action, mais ayant reçu toutefois l'empreinte d'une culture classique et confessionnelle qui devait l'attacher à la tradition et lui rendre suspectes les nouveautés trop hardies, il avait longtemps oscillé entre le scepticisme et la sympathie à l'égard de notre mouvement. On se souvient des critiques qu'il avait formulées en juillet 1921, dans la *Revue pédagogique*, à l'égard de notre ouvrage « Transformons l'École », critiques très justes, mais qui atteignaient moins notre doctrine personnelle que la formule insuffisamment complète que nous lui avions donnée. Dès cette époque, du reste, une conversation épistolaire s'était établie entre nous et, comme il arrive entre hommes sincères et qui ne connaissent pas d'autre norme que l'objectivité scientifique, nous n'avions pas tardé à tomber d'accord sur les lignes essentielles de notre orientation philosophique et pédagogique. Car il n'y a pas de pédagogie digne de ce nom sans philosophie de la vie et il n'y a pas de philosophie qui ne conduise à une pédagogie.

Survint la III^e Assemblée de la « Nouvelle Education » qui s'est tenue à Lyon les 17, 18 et 19 avril 1924, dans le grand amphithéâtre de la Faculté des Lettres. Le Doyen Chabot, quoique déjà très malade, avait accepté de la présider et, en fait, il put assister à la séance d'ouverture. Son discours, plein de bon sens et de mesure, figure pages 54 à 57 du Bulletin de la « Nouvelle Education ». Il y compare le travail à un jeu, mais à un jeu organisé qui a ses règles et, reprenant ici un mot prononcé par M. Roger COUSINET, il a ajouté : « Le maître reste celui qui renseigne sur les règles du jeu. » Mais bientôt il a abordé le terrain brûlant : « Faut-il tout attendre de la nature, et faut-il entendre par nature la spontanéité? Ce serait à discuter! »

La spontanéité. Ce mot est le nœud du litige. Amis et ennemis de l'éducation nouvelle s'en parent et le lancent comme une simple pomme... de discorde à la tête de leurs interlocuteurs. En Suisse romande, en particulier, on ne jure que par la spontanéité de l'enfant; le congrès de la Société pédagogique, le 11 juillet, la proclamait fondement de toute éducation digne de ce nom. Sur quoi, le même soir, à

l'aula de l'Université de Genève, M. Paul LAPIE déclarait qu'on ne saurait s'en tenir à elle: « Si nous exigeons que l'effort que nous demandons à nos élèves soit toujours un effort spontané, je crois que nous aurons des désillusions. » L'initiative peut errer; elle peut faire défaut.

Bien d'autres que MM. CHABOT et LAPIE nous ont adressé cette critique; parmi eux, M^{lle} RION de Rumilly et M. Georges LAPIERRE. Or, déclarons-le d'emblée: il s'agit d'un malentendu. Distinguons, si vous le voulez bien, spontanéité-caprice et spontanéité-instinct; la première est superficielle; on peut s'en passer; on ne peut s'appuyer sur elle; bien plus, s'y inféoder serait s'éloigner irrémédiablement de l'intérêt véritable et de l'effort, sources de tout progrès. La spontanéité-instinct, au contraire, est biologique, vitale, profonde; elle est le moteur par excellence du progrès, car elle est à l'origine de l'effort et de l'intérêt étroitement associés.

Voilà ce que j'ai exposé au Doyen CHABOT dans notre correspondance. Et j'ai pu voir avec joie que l'Assemblée d'avril, à Lyon, avait achevé de le conquérir: désormais nous pouvions dire avec fierté: il est des nôtres. Les réserves qu'il formulait encore ne nous atteignaient pas: elles ne visaient que les fanatiques de l'éducation libertaire, anarchique dans son essence et inspirée d'une confiance en l'enfant que J.-J. ROUSSEAU lui-même eût qualifiée d'erreur dangereuse. Quelles sont ces réserves? Voici ce que le Doyen CHABOT m'écrivait encore le 24 juillet dernier:

« J'ai toujours été, comme pédagogue, très épris des études nouvelles, des initiatives de pensée et d'entreprise. Je leur ai toujours fait une large place dans l'enseignement et les conseils que je donnais à mes étudiants, sinon dans l'action même, et, en particulier, j'ai été heureux, dans mes diverses publications, de rendre hommage à vos initiatives, à votre science, à votre zèle d'apôtre et d'organisateur. Mais... je ne puis reconnaître comme suffisantes les tendances naturelles de l'enfant, ni même sa raison instinctive et spontanée: et on retrouve toujours un rôle non seulement pour sa raison réfléchie et l'effort volontaire, mais pour la raison dirigeante de l'adulte et — implicite ou non, mais non supprimé — un rôle pour l'autorité qui resterait à définir et que je conçois, comme j'ai tâché de le dire dans un petit livre récent, peut-être, diraient certains philosophes, à la façon d'une surnature. »

Et le 26 août, il nous écrivait ces lignes, les dernières:

« Je suis heureux de voir que nous nous entendrons sans doute facilement, en précisant le rôle de la raison réfléchie, — celle de l'enfant et celle de l'adulte — dans l'éducation, qui n'est pas possible sans le rayonnement d'une personnalité spirituelle, comme vous l'indiquez vous-même excellemment. »

Voilà l'homme qui vient de disparaître. Voilà l'altitude morale et religieuse à laquelle il savait se maintenir. De tels hommes sont rares. Combien d'autres, fonctionnaires ou ecclésiastiques, faute de culture biologique, faute de connaissance de la vie subconsciente de l'être humain, attaquent nos idées et notre idéal sans en avoir éprouvé ni les fondements de psychologie expérimentale, ni les résultats pratiques à l'école active!

C'est un doyen CHABOT qu'il faudrait, pour répondre, par exemple, au compte rendu si plein de réserves que la *Revue pédagogique* de novembre a donné de « La Pratique de l'Ecole active ». L'article est anonyme. Pourquoi M. LAPIE, qui est un homme d'esprit, n'a-t-il pas choisi pour cette notice bibliographique un rédacteur compétent? Critiques de détail: on reproche à l'auteur d'ignorer encore trop l'histoire de la pédagogie française d'il y a cinquante ans! On relève des lacunes ou des inconséquences dans la partie descriptive de son livre. Manifestement ni l'amplitude de la psychologie génétique la plus récente, ni l'effort de lui trouver une application pédagogique satisfaisante n'ont été entrevus par l'auteur de cette notice. Il ne semble même pas s'en être douté.

Et c'est encore un doyen CHABOT qu'il faudrait pour expliquer à l'abbé G. JEANJEAN quels sont les fondements véritables de la psychologie génétique. Dans *L'Education* d'octobre, ce pédagogue autodidacte que nous lisons jusqu'ici avec un vrai plaisir, s'en prend à une notice (qui n'est d'ailleurs pas en librairie) et où nous résumions très succinctement, à la façon d'une table des matières, ce qui se trouve développé dans « La Loi du Progrès en biologie et en sociologie » (1915) et dans « L'Ecole active », ch. V (1922). M. JEANJEAN promet de « serrer la question de plus près ». Mais, faute d'avoir lu les deux ouvrages ci-dessus, loin de « mettre au point le problème », il s'éloigne du sujet. Il nous reproche de nous inféoder aux thèses de SPENCER; or il y a vingt ans que nous les avons critiquées et dépassées, n'en retenant que ce que vérifie la science expérimentale. Il s'imagine que nous ne nous appuyons que sur des auteurs anciens. Or John DEWEY et le Dr C.-G. JUNG ne sont pas, que nous sachions, dépassés à l'heure qu'il est, pas plus par l'expérimentation que par la philosophie critique qui sert de base à leurs études. Au surplus — avouons-le franchement — nous avons puisé nos conclusions infiniment moins dans des livres que dans les faits. Plus de trois cents monographies d'enfants, comparées et analysées, voilà certes un terrain solide. Est-ce là ce que l'auteur de l'article appelle des études trop fragmentaires et trop interprétées? On voit qu'il n'a pas vécu à l'Institut J.-J.-Rousseau: qu'il y vienne; il y sera le très bienvenu; qu'il lise les livres de M. Jean PIAGET. Il verra que nous n'avons nul besoin d'être

« débarrassés de la métaphysique évolutionniste » et que les « hypothèses aventureuses de la philosophie — j'allais écrire : de la religion — évolutionniste » ne sont pas notre fait. Et, puisqu'en fait de nouveautés, il nous renvoie aux textes de BINET et SIMON, nous pourrions lui montrer que nous les avons perfectionnés et introduits depuis bien des années « dans les recherches de psychologie générale, donc génétique ». — « Je pense que cela serait possible », ajoute l'auteur. Nous le pensons aussi et nous le prouvons, ce qui est plus important. — Quant au développement spontané et libre, « danger pour le sujet », nous connaissons déjà l'antienne. Fort justement M. JEANJEAN écrit : « Les applications pédagogiques constituent en quelque sorte une vérification expérimentale des données de la psychologie générale. » Qu'il vienne donc voir la « Maison des Petits » de Genève, qu'il aille voir les écoles de M. BOLT à Amersfoort ou de M^{lle} DESCHAMPS à Bruxelles. Il verra. — En résumé : conseils excellents, mais que nous appliquons depuis vingt-cinq ans; exactement depuis 1899.

Où êtes-vous, vénéré doyen CHABOT? Vous, au moins, vous aviez compris que notre œuvre théorique et pratique a une portée immense. C'est un monde nouveau que nous préparons patiemment, obscurément. Nous travaillons... « pour l'ère nouvelle » — rien moins! Alors, à quoi bon les critiques de détail, les reproches qui tombent à faux, les conseils que nous et nos élèves suivons et avons toujours suivis? A tous nous disons : Aidez-nous, la moisson est immense, il y a peu d'ouvriers. Allons de l'avant vers la libération spirituelle de la jeune génération. Et à vous, doyen CHABOT, un grand merci, un merci ému de l'avoir compris et de nous avoir aidé !

AD. FERRIÈRE.

Nouvelles diverses

FRANCE

La Section de pédagogie et d'enseignement de l'Association française pour l'Avancement des Sciences a lancé le 14 décembre, sous la signature de son secrétaire, notre ami M. Georges LAPIERRE (12, rue de Trétaigne, Paris, 18^e), une circulaire qui a toute notre approbation. Quel est le but de cette section — et des instituteurs novateurs en général? — Voici :

« Renouveler incessamment nos méthodes, les soumettre au contrôle permanent de la psychologie expérimentale, tendre vers un enseignement toujours plus vivant, toujours plus concret, adapté aux ressources du milieu et au développement psychologique de l'enfant. »

D'accord avec le D^r WALLON, professeur à l'Institut de Psychologie de l'Université de Paris, la section se propose d'étudier « l'acquisition, par les enfants, de la notion de cause, de loi physique. A quel moment et sous quelle forme peut-on, avec nos élèves, passer de l'observation vulgaire à l'observation méthodique, descriptive puis analytique, et à l'expérimentation? Des tests permettront d'étendre l'enquête à un grand nombre d'enfants de milieux différents. Nous pensons contribuer ainsi à l'étude psychologique de nos méthodes scolaires d'enseignement, de la méthode d'observation en particulier. »

Sous la rubrique : « Ecoles actives », on lit :

« De nombreuses expériences sont tentées à l'étranger et font l'objet de notes, de commentaires, d'études critiques. De nombreuses expériences sont également tentées en France, mais leurs auteurs, trop modestes, ne leur donnent pas une publicité suffisante.

Et la France passe à tort, à l'étranger, pour avoir abdiqué son rôle traditionnel d'initiatrice. Il nous faut multiplier les expériences; il faut aussi que les novateurs fassent connaître le résultat de leurs expériences. »

Voilà qui est excellemment dit.

La circulaire traite, dans le même esprit, de l'enseignement de l'histoire, de l'enseignement scientifique (utilisation des ressources locales, en particulier), des problèmes d'orientation professionnelle et de la collaboration des membres de l'enseignement supérieur et des instituteurs.

Nous nous ferons un plaisir de signaler les études qui sortiront de la plume des membres de la Section de pédagogie et d'enseignement de l'Association française pour l'Avancement des Sciences, section que préside avec l'enthousiasme juvénile qu'on sait M. LANGEVIN, professeur au Collège de France.

*

A l'occasion de la distribution des prix aux élèves du Collège Chaptal, M. Brunot, Doyen de la Faculté des Lettres de Paris, a prononcé un important discours en faveur de l'enseignement moderne et d'une rénovation des programmes et des méthodes en usage dans les lycées et les collèges.

« Nous souhaiterions, a-t-il dit, qu'on posât une bonne fois le problème total de l'éducation. Nous demandons que des hygiénistes, des médecins, des docteurs en exercices physiques, des agrégés d'art, des philosophes, réunis aux praticiens de nos lycées et aussi de nos collèges, examinent — nos rivaux eux-mêmes profiteront de cette large enquête — si vraiment les systèmes en usage attribuent le temps et l'importance convenables à chacune des pièces de

l'éducation humaine : éducation physique, éducation artistique, éducation intellectuelle et morale. Une semblable revision ne tarderait pas sans doute à faire apercevoir bien des lacunes, des excès aussi, et surtout d'énormes disproportions...

« Jamais, sauf peut-être sous la Révolution, on n'a même essayé de choisir les objets d'étude en vue d'une culture systématique des facultés de l'enfant, observation, jugement, raisonnement. On exige trop souvent que ses capacités s'adaptent aux matières, au lieu que les matières devraient être appropriées à ses capacités...

« Nous l'avons ou nous l'aurons demain, cet enseignement tant désiré. Appliquons-nous à le faire tel que nous le rêvons, moins attaché aux mots qu'aux choses, aux livres qu'aux faits. Apprenons aux enfants à regarder les hommes, la vie, la matière, à y appliquer leur réflexion. Faisons-les voyager à travers les villes et les campagnes, initiions-les aux divers pays et aux différents milieux sociaux. Grâce à des inventions merveilleuses, nous avons le pouvoir, quand ils ne peuvent se déplacer, de leur mettre sous les yeux ce qu'ils ne sont pas en mesure d'aller chercher du monde contemporain. Profitons-en... Acceptons aussi, demandons même que leurs observations se traduisent autrement que par le langage, je veux dire par le dessin. Qu'ils lisent le monde dans le monde et le rendent à leur gré, pourvu qu'ils s'exercent à regarder de leur mieux et à exprimer sincèrement, sans psittacisme. » M. F.

La lecture dans les Ecoles maternelles de Paris. — Grâce à la grande obligeance de M^{lle} Géraud, inspectrice des Ecoles maternelles de la Seine, M. Ad. Ferrière a eu l'occasion d'entrer en rapport avec les autres inspectrices de la Seine. Deux d'entre elles, M^{lle} Bardot et M^{lle} Moufflard lui ont fourni l'occasion d'étudier de près l'enseignement de la lecture dans les écoles maternelles.

M^{lle} Bardot a édité un jeu sensoriel pour l'apprentissage de la lecture. (On peut se le procurer pour 30 fr. chez Pérou, éditeur, 46, rue de l'Arbre-Sec, Paris, I). Il consiste en 60 cartes 10 × 21 cm. portant une image et le nom de l'objet en caractères typographiques, puis en caractères manuscrits. Il y a d'autre part 180 petites cartes 10 × 7 cm, que l'enfant de 4 à 5 ans — donc avant de savoir les lettres — juxtapose aux images et aux noms correspondants des grandes cartes. Bientôt les enfants reconnaissent les noms isolés sans le secours des images. « Il convient, écrit M^{lle} Bardot, dans la notice qui accompagne le jeu, de laisser son initiative propre au jeune esprit qui se meut dans ces limites indéfinies, d'où il s'élancera vers l'abstraction, d'un bond parfois étonnant. » On voit que M^{lle} Bardot a bien observé les tout-petits.

Sous la conduite de M^{lle} Deroin, institutrice à Pantin, M. Ferrière a étudié une exposition dont les jeux et exercices, dus à l'initiative des institutrices, portent tous sur la méthode globale. On passe des mots aux syllabes, des syllabes aux lettres et les éléments de la syntaxe sont fournis par des images, lotos, phrases où manque tel ou tel mot, qui témoignent chez leurs inventeurs d'une ingéniosité infinie.

D'autre part M^{lle} Moufflard a permis à M. Ferrière d'assister à une leçon de lecture globale donnée par

M^{me} Picquemat, institutrice, à des enfants de cinq à six ans. Les petits discernent très vite la physionomie de mots même compliqués. C'est ainsi que six enfants, ayant trouvé dans un ensemble de mots tracés sur des bandes de papier tel ou tel mot d'une phrase écrite par ailleurs au tableau, se sont rangés, après nombre de tâtonnements et de comparaisons, dans l'ordre même des mots qui composaient la phrase : « Le raisin a de la chair ».

Dans d'autres salles, M. Ferrière a eu le plaisir de voir une quantité de jeux ingénieux, à la fois simples comme matériel (l'État n'est pas riche) et éducatifs. Les histoires en quatre images, sans texte, de M^{lle} Georgin et de M. M. Lacabe, éditées par M. L. Martinet, 7, rue St-Benoît, à Paris, lui ont paru particulièrement réussies.

Merveilles de dévouement, merveilles d'ingéniosité, voilà ce que réalise l'école maternelle. Bien des choses pourtant y semblent prématurées. L'enseignement collectif surtout est une chose terrible. Est-il une nécessité ? Nous ne voulons pas le croire. Et nous attendons avec impatience le jour où un matériel individuel permettra à ces tout-petits de jouer, de vivre et d'apprendre chacun à son nas, comme c'est le cas dans les écoles Montessori. Pourquoi ne hâter-on pas, dès les écoles normales d'institutrices, l'avènement de cette réforme qui tôt ou tard s'imposera ?

Les lignes ci-dessus étaient écrites lorsque nous avons reçu les revues suivantes qui peuvent leur servir de complément bibliographique :

La Revue de l'Enfance de décembre contient, p. 559, un article de M^{lle} CLÉMENT, institutrice maternelle : « Apprendre à lire en jouant », sur le jeu sensoriel préparatoire à la lecture, de M^{lle} BARDOT. Clichés pp. 36 et 37 du fascicule de janvier 1925.

Même revue, fascicule de novembre, p. 513, un article de M^{lles} BARDOT et GÉRAUD en faveur de l'activité manuelle. Il a fait l'objet d'une émission par T. S. F.

L'Ecole maternelle française, fascicules d'octobre à décembre : leçons de lecture globale de M^{me} PIQUEMAL; celui d'octobre développe la série de leçons sur le raisin, à l'une desquelles nous avons assisté.

Même revue, fascicule de novembre, p. 43, article de M^{lle} DEROIN : « La lecture à l'exposition du congrès » (d'Orléans). Exposé bref des exercices sensoriels, analytiques, synthétiques et d'initiation au français dont nous avons vu le matériel à Paris au mois d'octobre.

SUISSE

On lit, dans le Rapport de la Commission scolaire de la Chaux-de-Fonds de 1924, p. 101, sous le titre « Ecole active », les lignes suivantes : « M^{lle} BOUCHERIN a dirigé cette année une classe enfantine qu'elle va suivre en 1^{re} année. — M. GREMAUD, dans le degré supérieur, va passer avec ses élèves en VI^e et subir l'épreuve du certificat d'études; il aura ainsi à prouver qu'on peut mener à bien le programme officiel primaire tout en laissant à l'enfant son activité personnelle, son initiative et sa joie de vivre.

Il est hors de doute que ses élèves sauront faire cette preuve.

« Bien que les théoriciens de l'école active repoussent tout programme déterminé par l'autorité scolaire, il est nécessaire que cette méthode s'impose comme but un ensemble de connaissances indispensables à ceux qui quittent les bancs de l'école comme à ceux qui poursuivent des études. Un programme officiel a l'avantage aussi d'arrêter les fantaisies pédagogiques en donnant un but précis à l'école primaire.

« Nous pensons que peu à peu, par l'exemple, par les résultats, les principes de l'école active s'introduiront dans toutes nos écoles et les rendront plus vivantes, mais c'est un domaine dans lequel il ne faut rien forcer et où l'obligation n'est pas à conseiller. »

VIE INTERNATIONALE

M. E. DOUCE-BRISY expose dans le *Mercure de Flandre* d'août 1924, les travaux de la « Semaine d'amitié internationale », congrès pacifiste des jeunes. Nous y relevons cette forte affirmation de M. HONIGSHEIM, professeur à l'Université de Cologne, qui a traité ce sujet brûlant : « Education et pacifisme ».

« Il s'agit, dit-il, de trouver la formule qui permette de développer à l'école une solidarité physique et morale profonde et réellement efficace : 1° en faisant ressortir toutes les forces productrices de l'être humain ; 2° en plaçant l'enfant dans des conditions telles que ces forces se développent avec le concours et l'assistance de ceux avec qui il vit. C'est ce que l'on appelle en Allemagne l'école de la production. »

*

La Commission internationale de Coopération intellectuelle recommande la publication d'un catalogue international des films scientifiques, la convocation d'un congrès international du cinématographe et l'organisation d'une exposition internationale de la projection scientifique et scolaire, fixe et animée. (Revue : *Le Travailleur intellectuel* de Zurich, août 1924, p. 102.)

L'ÉCOLE INTERNATIONALE

Le *Journal de Genève* du 8 octobre 1924 a publié un résumé du discours prononcé par M. Adolphe Ferrière, directeur général de l'École internationale, lors de la réunion d'inauguration, qui a réuni, à Florissant, les membres du comité, les parents des élèves et le corps enseignant de l'école internationale :

« On s'est étonné, a-t-il déclaré, de voir figurer sur le programme de notre école plusieurs « patrons spirituels », parmi lesquels le Dr Decroly, de Bruxelles, MM. John Dewey et Carleton W. Washburne, des États-Unis, et d'autres encore. Emploieriez-vous donc plusieurs méthodes ? nous a-t-on demandé. — Non, ai-je répondu, nous n'en employons qu'une seule, celle de l'École active, dont les autres ne sont que des aspects ; aspects essentiels sans doute, mais aspects partiels. De même que la science est une, de même la pratique pédagogique tirée direc-

tement de la science est une, elle aussi. Elle est faite de bon sens, d'intuition et de science. Elle s'adapte aux besoins individuels et collectifs. Elle a horreur des programmes tout faits, des méthodes toutes faites et des horaires tout faits.

« Le Dr Decroly, qui compte nombre d'amis dans le corps enseignant primaire genevois, nous a montré quels sont les intérêts dominants de l'enfance. Ce sont les mêmes que ceux des hommes primitifs : besoins de se nourrir, de se chauffer (vêtements, habitations, chauffage), de se défendre contre les ennemis de toutes sortes, de travailler en commun. Ces sujets sont étudiés en eux-mêmes (observation, technologie) ; ils donnent lieu à des associations d'idées dans le temps (histoire) et dans l'espace (géographie) ; ils conduisent à des activités manuelles ou intellectuelles (expression orale ou écrite).

« M. Carleton W. Washburne a attaqué le problème scolaire par un autre angle. Constatant que dans les écoles où il y avait une technique précise de l'enseignement on ne tenait pas compte du rythme si différent des enfants, que là où l'on tenait compte des besoins des enfants on manquait de technique et qu'on y perdait plus de temps que J.-J. Rousseau lui-même ne l'eût admis et que ne le tolèrent les Américains, il a inventé pour chaque branche une série de problèmes ou de questions. Chaque enfant travaille individuellement ; il avance à son pas ; les résultats sont contrôlés périodiquement par des tests, d'une grande simplicité et d'une grande ingéniosité. Ce système permet à un instituteur d'avoir des classes de quarante élèves et d'obtenir néanmoins un rendement comme on n'en a jamais constaté ailleurs.

« Mais que fait-on alors du travail collectif ? C'est ici qu'intervient la « project method » de John Dewey. Les résultats de la méthode de Washburne sont tels que le programme minimum n'occupe, par jour, que deux heures. Tout le reste du temps est consacré à un programme minimum qui présente cette particularité de n'en pas être un : le choix des activités appartient en effet en majeure partie ou tout à fait aux élèves eux-mêmes. Ceux-ci se servent de cette liberté pour préparer des soirées théâtrales, pour se livrer à des travaux manuels, pour faire de l'élevage, pour visiter des fabriques, pour écrire des histoires ; toutes activités qui développent à l'extrême les capacités individuelles, mais ne donnent lieu à aucun contrôle scolaire. L'énergie que mettent les élèves à des travaux qui les intéressent déborde sur les autres activités plus scolaires, plus ardues, plus techniques, et les résultats sont, paraît-il, tout à fait remarquables.

« Notre temps, à l'École internationale, est donc divisé en trois parts : première moitié de la matinée, travail individuel, pour lequel miss Florence Fake, disciple de Washburne, veut bien nous servir d'initiatrice ; seconde moitié de la matinée, travail surtout collectif où M. Meyhoffer, directeur de l'école, appliquera la méthode des centres d'intérêt du Dr Decroly telle que l'applique d'ailleurs à Genève, depuis 1912, la « Maison des Petits » et telle que je l'ai décrite tout à l'heure.

« Enfin, l'après-midi, les enfants se voueront aux activités collectives ou individuelles libres selon l'inspiration de John Dewey. C'est la partie peut-être la plus importante de leur travail, celle pour laquelle il nous faudra, à nous adultes, le plus de tact, celle

aussi dont nous attendons les résultats les plus conséquents, les plus profonds et les plus durables.

« Le gros cahier-classeur de nos élèves, selon l'exemple du D^r Decroly, comprendra donc : 1^o des travaux obligatoires ; 2^o des travaux dont le choix aura été laissé aux enfants, mais avec obligation de choisir ; et 3^o des travaux libres. C'est à la valeur de ces derniers que nous jugerons leur travail... et le nôtre. Car notre succès consistera à susciter l'initiative et à stimuler cet appétit de savoir qui existe chez tout enfant normal et traité normalement, appé-

tit que l'école traditionnelle ne parvient que trop souvent à anéantir par un gavage prématuré. »

« Que les parents de nos élèves, dit M. Ferrière en terminant, veuillent bien nous faire crédit. Comme la tortue — dont nos élèves ont entrepris l'élevage — nous partirons lentement, mais nous arriverons d'autant plus sûrement au but, non pas après messire le lièvre, mais bien avant lui ! Les méthodes de l'école active conduisent à plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles. En quoi elles sont conformes à l'économie bien entendue. »

Livres et Revues

La revue *Pour l'Ère nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale qui lui sont adressés en doubles exemplaires, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

N. BERTHONNEAU, inspecteur de l'enseignement primaire à Paris : **Lecture et français**, cours élémentaire 1^{re} et 2^e années, livre des maîtres et maîtresses (Paris, Bibliothèque d'éducation, 15, rue de Cluny (V^e), 1 vol. in-16 de 352 p., 8 fr.).

L'auteur est un esprit novateur. Il connaît la psychologie de l'enfance. Il veut enseigner le français par l'observation sensible. C'est pourquoi ses petits livres sont intitulés : « La Chasse aux Images » (cours élémentaire, 1^{re} et 2^e années) et « La Chasse aux Idées » (cours moyen, 1^{re} et 2^e années). Le but est l'idée. « Mais, nous dit-on, pour bien voir dans sa tête, il faut bien voir avec ses yeux : voilà pourquoi l'observation par les sens et sa traduction par le dessin jouent dans cette méthode un rôle prépondérant. D'autre part, pour bien apprendre à mettre en ordre ces images et ces idées il ne faut cesser de les apprécier et de les comparer entre elles : voilà pourquoi la comparaison (et donc le raisonnement et le jugement) tiennent une si grande place dans cette même méthode. » — D'un autre ouvrage du même auteur, on nous dit : « Le vocabulaire s'apprend par l'association de l'observation directe et de l'expression, mieux que par les définitions des livres ; la grammaire s'acquiert par l'usage, la constatation personnelle, d'une manière plus vivante, plus agréable et plus efficace que par les traités ; la composition française est plus facile quand les élèves ont à décrire des objets d'après leur expérience personnelle, ou à exprimer des impressions, des sentiments, des émotions qu'ils ont eux-mêmes ressentis. »

C'est l'évidence même. Nous sommes heureux de féliciter M. N. Berthonneau d'avoir, par ses livres, donné corps à ces vérités. Il reprend et développe avec élégance la méthode esquissée par Bocquet et Perrotin, que nous n'avons cessé de recommander depuis nombre d'années. Ajoutons que les morceaux choisis le sont très judicieusement. Ce sont des pages d'authologie où figurent Anatole France, Alphonse Daudet, P. et V. Margueritte, H. Taine, G. de Maupassant, Séverine, etc. Sont-ils tous accessibles à des enfants de 7 ou 8 ans ? Ne seraient-ils pas mieux goûtés à 9 ou 10 ans ? Nous nous

contentons de poser la question. Les petits Parisiens, nous assure-t-on, sont précoces. Autre question : est-il bon, après chaque lecture, d'en extraire, durant cinq jours, la substantifique moëlle ? A moins d'un talent prodigieux, chez le maître, — d'un brio de prestidigitateur — nous croyons que la psychologie génétique « situerait » ces exercices vers 11 à 12 ans et non à 7 ou 8 ! Avec M. Berthonneau, nous nous rapprochons de l'éducation nouvelle. Nous n'y sommes point encore.

*

L. BOCQUET, directeur d'École, et Léo PERROTIN, ancien professeur d'Enseignement primaire supérieur, professeur de l'Enseignement secondaire : **La Composition française** (1^{er} volume). — (Paris, Colin, 1924, 1 vol. in-12 de 268 p., 5 fr.)

Ce livre, qui enseigne la composition française par la culture des sensations et l'étude des textes, est destiné à la deuxième année du cours moyen et aux deux années du cours supérieur des écoles primaires élémentaires.

La méthode de français Bocquet-Perrotin, essentiellement active et vivante, se sert des sens de l'enfant pour lui faire trouver les mots usuels autour de lui, à l'aide des choses.

Elle continue la méthode maternelle et elle suit dans l'étude des idées et la mise en forme de l'intelligence, l'ordre naturel et logique.

Elle habitue à parler et à écrire; elle cultive la phrase française sur le vif, sur la réalité, ainsi qu'elle le fait pour le mot, et elle oblige l'enfant à exprimer correctement ce qu'il sent comme il le sent. Elle est donc une méthode de vérité et de loyauté qui fait de l'enfant un esprit libre parce qu'elle l'habitue dès le jeune âge, à « voir avec ses yeux ». Peu à peu entraîné à la peinture des détails, l'élève passe sans difficulté aux descriptions plus larges.

On trouve dans ce volume : 1^o de nombreux textes descriptifs de lecture et de récitation, avec des explications, des exercices écrits ou oraux ; 2^o des études de vocabulaire sensoriel ; 3^o des exercices

préparatoires à la composition française. Textes, vocabulaire, compositions françaises, méthodiquement classés, gravitent autour des mêmes sensations. Les impressions de la vue, de l'ouïe, du toucher, de l'odorat, du goût, sont successivement « vécues » et exprimées.

La méthode Bocquet-Perrotin étudie ensemble la chose et le mot, l'impression et la phrase, la scène et la rédaction; elle se sert du texte pour une comparaison finale grâce à laquelle l'élève, patiemment entraîné à l'expression de la vérité, s'initie aux tournures claires et élégantes du beau parler de France.

(Comm.)

*

Edme TASSY : **La Philosophie constructive**. Bibliothèque de philosophie moderne (Paris, Chiron, 1921, 1 vol. in-16 de 323 p., 7 fr. 50).

Nous n'avons pas à parler ici de la partie philosophique de cet ouvrage, mais bien du chapitre que l'auteur consacre à « L'éducation constructive de la pensée ». Toute l'œuvre, de haute tenue et d'une philosophie ordonnée et toute latine, est consacrée au « constructivisme ». Les sous-titres, qui paraphrasent la table des matières, montrent dès le seuil le sens général du livre : « L'orientation de la pensée moderne, le passage du positivisme au constructivisme, les méthodes constructives et l'avenir des sciences, la constructivité mentale et sociale et l'avenir de l'intelligence, l'esprit constructif et le pouvoir de célébration consciente ».

L'auteur est ennemi aussi bien de la pensée romantique floue et illimitée, propre surtout à l'adolescence et dont il montre, d'après Hegel, les affinités germaniques, que de la pensée cristallisée en concepts isolés les uns des autres ou acquis dans un ordre logique abstrait. La voie biologique étant celle de la croissance des êtres — plantes, animaux, organisme, psychologie — il faut que l'enfant suive à grandes enjambées les étapes qu'a suivies l'humanité pour arriver au point actuel de la pensée et de la vie en général. D'où : apprendre à observer, apprendre à associer le mot propre à l'observation faite (méthode Bocquet-Perrotin), apprendre à lier entre elles les idées, observer leur enchaînement naturel, leurs associations par ressemblance, contraste ou contiguïté, les modes d'exaltation, de reformation ou de coïncidence qu'elles revêtent. On peut commencer dès le tout jeune âge à faire réfléchir l'enfant sur la biologie par des questions adroitement posées. Herbert Spencer en montre quelques exemples dans son autobiographie. Mais c'est l'adolescence surtout qui, insuffisant sa vie débordante au travail de la pensée, fera la conquête de l'univers — et ceci d'autant plus sûrement qu'elle connaîtra les modes constructifs de cette pensée elle-même.

« Ainsi, dans notre nature allant atteindre sa plénitude, se *physiologise*, pour un temps, la double possibilité du progrès intellectuel et moral. Notre jeune être se tourmente délicieusement de ce possible par lequel s'accroîtra l'héritage civilisateur. Il est à son printemps et ce printemps doit déterminer en lui une nouvelle poussée de sa propre pensée et de la pensée collective, poussée tendre, sans consistance, d'apparence inutile » — pensée qui, orientée, précisée, latinisée, pourra pourtant faire de lui un chercheur et un inventeur. Loin de l'isoler dans l'égoïsme

myope des esprits sectaires, le constructivisme fera de lui et de ses pareils une individualité ouverte et large. « Ainsi encore formerait-on des hommes plus complexes, moins enfermés dans des sentiments aveugles, hommes trop rares dont le nombre croissant donnerait un bel essor à l'activité sociale ».

Nous croyons savoir que M. Edme Tassy va publier prochainement un supplément à son ouvrage sur « Les Ressources du Travail intellectuel en France (1) » ; il y parlera de notre mouvement en faveur de l'Education nouvelle. Nous nous félicitons de voir nos efforts compris et soutenus par une intelligence aussi subtile et aussi lucide. Il ne suffit pas que les éducateurs et les psychologues travaillent avec nous. Faisons, dans notre équipe de constructeurs, une place d'honneur au philosophe du constructivisme.

*

Jean PRUDHOMMEAUX : **Enquête sur les livres scolaires d'après-guerre** (Dotation Carnegie pour la paix internationale. Direction des Relations et de l'Education. Paris VI^e, 173, boul. Saint-Germain, 1913, 1 vol. in-8^o de 452 p.).

Il faut avoir le courage de porter le fer rouge dans les plaies de la société contemporaine. Il faut surtout savoir remonter à la source du mal. Nettoyer les ouvrages scolaires des bactéries de nationalisme qui les souillent et qu'on fait avaler à nos écoliers, y a-t-il tâche plus urgente et plus salutaire? A cet égard, l'ouvrage de la Dotation Carnegie est d'une éloquence douloureuse. Le correspondant allemand avoue qu'il y a, dans son pays, une mentalité à refaire. Trop de livres y enseignent encore à la jeunesse que la guerre est la source de toute la civilisation moderne et qu'on a le droit pour soi dès qu'on a la force de l'imposer. Même les livres d'après-guerre reflètent ceux de l'Allemagne impériale. On semble n'y avoir rien appris et rien oublié. — En France même, que de querelles politiques mises sous les yeux des enfants, que d'affirmations nationalistes, quelle résignation dans cet aveu décourageant que le sort des multitudes humaines se règlera toujours sur les champs de bataille! On proclame la volonté pacifique de la France. C'est bien. Il faudrait proclamer surtout qu'entre la violence et le droit, celui-ci doit l'emporter; qu'il l'emportera tôt ou tard; que la Société des Nations, appuyée par l'opinion publique, peut seule instituer le droit supra-national qui doit servir, à l'avenir, de fondement à l'humanité. Il faut être fort, oui; mais surtout : fort moralement.

*

R. THIBERGE : **Vers l'art musical par la science pédagogique**, chez l'auteur, 14, avenue du Maine, Paris.

Dans l'intéressante brochure qui porte ce titre, M. THIBERGE, professeur à l'Ecole normale de Musique de Paris précise les difficultés que doit vaincre une éducation musicale sérieuse; il les fait ainsi connaître, ce qui est la première condition pour les éviter et, à l'aide d'exemples très clairs, il fait mieux encore, il propose des solutions pratiques. Ce que M. THIBERGE veut modifier surtout, c'est l'esprit même de la pédagogie traditionnelle

(1) Paris, Gauthier, Villars et Co; 1924.

qui, selon lui, « procède par expériences successives, par tâtonnements. Elle n'a formulé aucune loi générale ».

L'auteur voudrait faire profiter l'enseignement de la musique, qu'il aime, des dernières découvertes scientifiques et psychologiques et l'établir ainsi sur des bases solides. A cet égard, les exemples précis qu'il fournit, à la suite d'une longue expérience, pourraient acquérir la valeur de « tests » d'aptitude musicale.

*

Rose COHEN : **A travers la nuit**, traduit de l'anglais par S. GODET (Paris, La Renaissance du Livre, 1924, 1 vol. in-8° de 271 p., 10 frs.).

Il arrive que certains romans tracés par des psychologues intuitifs, certaines autobiographies surtout, apportent à l'éducateur et à tous ceux qui sont curieux de l'âme enfantine, plus de renseignements exacts et précis que bien des in-folios conçus par des théoriciens. C'est le cas de ce récit, d'une simplicité prenante, écrit par une jeune femme russe, illettrée jusqu'à l'époque de son mariage. Sur les douze années passées dans un pauvre village de Russie, sur l'adolescence écoulée dans les ateliers de couture de New-York où l'enfant a dû rejoindre son père, sur les mœurs du quartier israélite, sur les vexations auxquelles sont exposés les Juifs, sur le danger moral que courent chaque jour les jeunes ouvrières, cette jeune femme a su tracer des pages qui la mettent au premier rang parmi les évocatrices de paysages et d'états d'âme. Les circonstances de cette vie sont parmi les plus douloureuses qui soient, mais la petite Rachel a un cœur sain et rayonnant. Son courage, sa volonté de vivre font de ce livre, malgré tout, un ouvrage bienfaisant. La tonalité générale de l'existence de chaque être n'est-elle pas donnée infiniment plus par son tempérament (d'aucuns diront : par l'ensemble des sécrétions de ses glandes endocrines!) que par les circonstances ambiantes? Ce livre — traduit à la perfection, comme tout ce que signe M^{lle} Sophie Godet — semble bien confirmer cette thèse.

*

Marguerite DESPAUX. — **L'Éducation physique pendant la période de puberté chez la femme** (Lille, Camille Robbe).

« L'éducation physique est l'œuvre de l'école orientée selon les nécessités de la vie et non selon le goût du public : l'école ne doit pas former des spécialistes de la pelouse ou de la rampe, mais des femmes robustes, capables de remplir leur rôle d'ouvrières et de procréatrices.

« L'éducation physique au moment de la puberté, de « cette seconde naissance » selon Rousseau, a une telle action sur la nouvelle vie qui s'élabore que c'est un peu une création qu'elle opère.

« C'est une noble mission mais combien périlleuse pour l'éducateur ! Il doit y apporter un savoir averti et tout son cœur. »

L'auteur, technicienne savante et praticienne assidue, analyse en des pages claires les caractères généraux de la puberté, ainsi que les modifications organiques et les troubles pathologiques produits dans l'organisme féminin par l'éclosion pubertaire.

De la connaissance physiologique et psychologique de la puberté, elle déduit les règles pédagogiques et psycho-pédagogiques qui doivent guider les professeurs d'éducation physique.

M. F.

*

Laure STENGERS-HOVINE : **Pâquerette chez les Nains**, comédie enfantine en deux actes, illustrée par Jeanne HOVINE, publiée sous les auspices de la « child health section », 41, Bv Bischoffsheim, Bruxelles.

M^{me} Stengers-Hovine possède un talent remarquable qui tient à la fois de Perrault et d'Andersen. Après ses contes, dont nous avons parlé, voici une comédie qui fera le bonheur d'enfants de 10 à 12 ans. Les nains élèvent une fillette, mais ils ne connaissent pas le lait ; alors elle dépérit. Mais voici Monsieur le Lait en personne qui vient la nourrir, en secret d'abord, puis ouvertement, après la fuite ignominieuse du Docteur Cocoribus, venu trop tard. De la gaieté, de la tendresse ; un langage très simple, mais très clair, comme il convient. Formons le vœu que, malgré la disparition de la *child health section*, un éditeur intelligent fournisse à M^{me} Stengers-Hovine l'occasion de publier encore d'autres contes et d'autres saynètes, en collaboration avec M^{lle} Jeanne Hovine dont les illustrations s'accordent parfaitement avec le texte.

*

La Commission centrale des apprentissages de l'Union suisse des Arts et Métiers a publié (chez Büchler et C^{ie}, à Berne) la cinquième édition d'un opuscule intitulé : **Le choix d'une profession**. Il est destiné à donner aux parents, aux éducateurs et aux autorités tutélaires des règles simples, courtes, basées sur une longue expérience et sur une connaissance approfondie de la grave question qui préoccupe tous les amis de la jeunesse. Cette brochure tient particulièrement compte de ce qu'il nous faut en Suisse ; elle a été élaborée et revue par des hommes compétents et pratiques. On y a joint un tableau des principaux métiers, avec indication du temps nécessaire à un bon apprentissage, ainsi qu'une traduction des conseils de Jacques Bonhomme sur le choix d'un patron d'apprentissage.

Cet opuscule ne coûtant que 30 Cts. suisses et à partir de 10 exemplaires 15 Cts. pièce, nous espérons que les autorités tutélaires et scolaires l'achèteront en grand nombre pour pouvoir en distribuer un exemplaire à chaque garçon quittant l'école au printemps.

(Comm.)

OUVRAGES REÇUS

A. HERLIN, Inspecteur au Ministère de la Justice (de Belgique) : **Le Langage des Anormaux**, nouvelle édition revue et augmentée (Berchem-Ste-Agathe, 1925, 1 opusc. in-8° de 51 p.).

Institut italien d'hygiène, de prévoyance et d'assistance sociale : **L'alfabeto della salute**, par Ettore LEVI, dessins de SCARPELLI (Milan, Ed. Mondadori, Li. 2,75) 29 pages rappelant les publications belges : la Santé par l'éducation. Ce serait parfait si, à la lettre I (Italia), il n'y avait des sabres, fusils et

torpilleurs de quoi mettre en fuite le plus courageux des pacifistes!

Juan OCANA FORREJON: **Ensayo sobre revision espanola de los « tests » Claparède** (Cordoue, 29 p. in-16).

I. L. KANDEL, Ph. D., professor of education and associate in the international Institute of Teachers College, Columbia University: **The Reform of secondary education in France** (New-York, 1 vol. in-8° de 159 p.).

D^r E. MATHIAS, Privatdozent an der Universität Zürich: **Die Biologische Bedeutung der Leibesübungen** (Bern, Haupt, 1924, 42 p., fr.s. 1,60).

Peter PETERSEN: **Wilhelm Wundt und seine Zeit** (Stuttgart, Frommann, 1924, 1 vol. in-8° de 306 p.).

Fritz KLATT: **Ja, nein und trotzdem**, gesammelte Aufsätze (Iéna, Diederichs, 1924, 1 vol. in-8° de 204 p.).

*

REVUES

Les revues sœurs de « Pour l'Ere nouvelle » travaillent sur leur terrain propre et y sèment les graines de l'avenir.

The new Era a publié en 1924 des articles sur les sujets suivants:

JANVIER: « Sex Education in school and home, a special number for teachers and parents to help them in the right sex training of childhood and youth ». Contributions de Eden et Cedar PAUL, Marie C. STOPES, HAVELOCK ELLIS, G. Bernard SHAW, H. CRICHTON MILLER, KENNETH RICHMOND, etc. Nous avons reproduit ici même (juillet 1924, p. 44) l'article de Miss Edith COOPER.

AVRIL: Suite du même sujet, avec articles de J. H. BADLEY, W. STEKEL, etc. La conférence du D^r C. G. JUNG sur « Les types psychologiques », prononcée au II^e Congrès international d'Éducation nouvelle de Montreux (voir *Pour l'Ere nouvelle* d'octobre 1923, p. 122) est aussi reproduite dans ce fascicule. Un portrait du D^r C. G. JUNG l'accompagne.

JUILLET: « Experimental work in the new schools ». Article de W. W. PEARSON sur Santiniketan, l'école de TAGORE à Bolpur. — Ad. FERRIÈRE: « Une année d'expérience dans une Ecole nouvelle en Suisse ». — H. B. HAWKINS: « Une école expérimentale en France » (L'Ecole de l'Île-de-France à Villebon). — Charlotte MANNHEIMER: « Göteborg Högre Samskola ».

OCTOBRE: Suite du même sujet. F. M. BALDWIN: « Welwyn garden city school ». — Mary F. E. COTTER: « A graduate in a junior form ». — Christoph NATTER (Iéna): « Art Education in accordance with individual faculty ». — Lillian RIFKIN: « The school of natural development », etc.

Le fascicule de janvier 1925 est consacré aux « Tests d'intelligence par opposition aux examens ».

*

Das werdende Zeitalter a changé en 1924 d'éditeur. Sa rédaction change en 1925 de domicile. D'où quelques retards inévitables dans la parution. Dès 1924, donc, l'éditeur est Friedrich Andreas

PERTHES à Gotha et Stuttgart (vente en Suisse par le Seldwyla Verlag).

Le fascicule I contient entre autres: Sigurd NÆSGAARD: « Die dänischen Freischulen ». — Isabelle KENDIG-GILL: « Weltweite Friedenserziehung », etc.

Fascicule II: Albrecht L. MERZ: « Sprachgestaltung ». — Christoph NATTER: « Künstlerische Erziehung », etc.

Fascicule III: Article nécrologique sur Paul NATORP. — Johannes ROSSBACH: « Eine dänische Montessorischule ». — Peter ENGEL: « Heimschulen für junge Arbeiter in Italien ». — Karl WILKER: « Russland und wir ».

Dans chaque fascicule: revue des revues, très complète et fortement pensée de Karl WILKER.

L'adresse de la rédactrice, M^{lle} D^r Elisabeth ROTTEN sera donc désormais à Kohlgraben bei Vacha (Rhön).

*

Le second fascicule de la revue américaine *Progressive Education* (juillet-sept. 1924) est consacré à la « project-method » que nous appelons en français: travail collectif libre. M. BONSER explique le caractère fondamental de cette formule. « Elle repose entièrement, dit-il, sur ce principe de psychologie qui veut que les éléments de la croissance mentale, satisfaits par une première expérience, cherchent à la répéter afin d'intensifier leur énergie. » En d'autres termes l'esprit et l'expérience sont dans les mêmes rapports que l'appétit et la nourriture.

*

Le *Bulletin de la Nouvelle Education* est la revue la plus intéressante qui soit. Elle écarte la théorie et fait appel aux praticiens de l'éducation nouvelle. On n'a rien publié jusqu'ici de plus captivant sur ce qui se fait en France et dans les pays de langue française. Les fascicules 26 et 27 (juin et juillet 1924) sont consacrés à la III^e Assemblée qui s'est réunie à Lyon, sous la présidence du regretté doyen CHABOT. Tout serait à mentionner. Renvoyons plutôt nos amis à l'original et contentons-nous de citer ces mots prononcés par M. FOUCAULT, professeur de philosophie à l'Université de Montpellier: « Cette application de la méthode scientifique au problème pédagogique conduit à des résultats, ou fait apparaître comme probables, comme prochains même, des transformations de la vie, du travail intellectuel et de toute espèce de travail, une égalité nouvelle du travail, une révolution sociale, mais une révolution faite d'une façon pacifique et dans la liberté, en même temps que dans la lumière de la science. » — Et ce mot typique de M. Alexandre GALI de Barcelone, sur la non-intervention en éducation: « Lorsque nous avons su disparaître, l'enfant est sorti tout entier, comme le colimaçon de sa coquille, et il a marché tout seul, jusqu'à un niveau auquel nous n'avions jamais songé. »

*

Dans un récent numéro du quotidien parisien « L'Ere Nouvelle » M. Pierre Paraf analyse les ouvrages politiques et économiques de M. Edouard Herriot, membre depuis 1921 du comité d'honneur du groupe français d'éducation nouvelle. On sait

qu'interpellant en 1923 M. Bérard à propos de son décret fameux, l'actuel Président du Conseil a défendu à la Chambre le principe de l'école unique et réclamé la disparition des cloisons étanches qui séparent le *primaire* du *secondaire*.

M. Paraf expose ainsi les idées de l'auteur d'*Agir* sur l'éducation publique. Ses idées sur l'enseignement sont fort intéressantes à connaître, car M. François-Albert, qui les partage certainement, va s'efforcer maintenant de les appliquer.

« Il nous paraît immoral, écrit l'auteur d'*Agir*, d'exclure plus longtemps des bienfaits de l'enseignement secondaire les enfants du peuple qui ont donné tant de preuves au cours de cette guerre de leur vaillance et de leur vitalité. Rendons à leurs familles riches les petits paresseux qui empoisonnent les lycées. Instruisons les enfants pleins de sève qui ne demandent qu'à se développer. Une démocratie bien comprise n'est pas un régime qui maintienne artificiellement entre les hommes une égalité chimérique ; c'est un régime de libre sélection qui n'assigne d'autre limite à l'ascension morale que les limites de l'effort et de la volonté de l'individu. Eclaircissons et modernisons nos programmes. Croyez-vous qu'il soit nécessaire d'encombrer les mémoires des enfants de l'histoire du royaume franc ou des gestes de Louis le Débonnaire ? Faites des expériences ; essayez de voir combien de Français autour de vous connaissent les articles essentiels de la Constituante et du Traité de Francfort. Vous serez effrayé du résultat ».

Le problème des humanités classiques est franchement abordé et résolu dans le sens que vous savez :

« Est-il bien utile — c'est un ancien professeur de grec qui vous parle — d'initier tant de jeunes bourgeois aux mystères de la syntaxe grecque ou de la morale d'Aristote ? Le baccalauréat, ce malfaiteur national, a peuplé notre France d'ignorants encyclopédiques bons à tout, c'est-à-dire propres à rien. Je souhaiterais ardemment que dans l'esprit de nos jeunes Français la science de l'espace précédât la science du temps qui ne s'acquiert sincèrement qu'avec l'âge ou, pour employer une expression moins pédante, je souhaiterais que l'on éduquât d'abord en eux le sens de l'observation, la connaissance des choses prochaines, la méthode, l'instinct de l'ordre, l'amour passionné du travail enseigné comme le plus savoureux des plaisirs. Nous avons assez de scribes ; les marches du Temple en sont couvertes et le Temple lui-même en est rempli. »

Suit un excellent couplet sur les métiers de France auquel tous ses lecteurs — et en particulier les collaborateurs de la Bibliothèque Sociale des Métiers — ne pourront qu'applaudir.

« Je réclame aussi une part de plus en plus grande pour l'enseignement des beaux métiers français, de ces métiers qui ont fait, des artisans d'autrefois, des artistes qui, souvent, s'ignoraient eux-mêmes (cette ignorance n'est pas un défaut). Le temps est venu de relire Rousseau. Vivent les métiers de France ! Puisque pour la main-d'œuvre, nous devons renoncer à l'avantage du nombre, conservons au moins le mérite de la qualité ! »

Ailleurs, M. Herriot encourage vivement la jeunesse à vouloir audacieusement et à créer :

« Vous vous heurtez à la routine, au formalisme, à la bureaucratie aveugle ; triomphez-en. Il s'agit

d'arracher la France à ceux qui vivent d'elle sans la servir, à l'ignorance arrogante, à la cupidité audacieuse, aux fourbes, aux médiocres de l'intelligence et du cœur. Osez ! »

M. FOULON.

*

Dans le n° 1 de la *Revue de l'Enseignement primaire et primaire supérieur*, M. Georges LAPIERRE, instituteur à Paris et l'un des animateurs de la section de Pédagogie de l'Association française pour l'avancement des sciences, publie ses impressions sur le Congrès tenu à Liège du 28 juillet au 2 août 1924.

Pour marquer leur désir d'une constante collaboration entre les psychologues et les pédagogues, les sections de Psychologie expérimentale et de Pédagogie décidèrent, dès le premier jour du Congrès, de travailler ensemble.

Des pionniers ont, depuis longtemps, tenté et réussi l'union du laboratoire et de l'école :

« Voilà 25 ans qu'en Belgique, le docteur Decroly a associé dans ses pensées et dans ses œuvres la psychologie et la pédagogie. Tour à tour et tout à la fois docteur en médecine et psychiatre, fondateur en 1901 de l'Institut d'enseignement spécial approprié aux anormaux, en 1907 de l'École « Pour la vie, par la vie », professeur en 1912 du Cours d'enseignement spécial consacré à la formation du personnel qui se destine aux anormaux, Directeur en 1912 de la section de Psychologie de l'Orientation professionnelle, fondateur en 1914 de l'Œuvre de secours aux orphelins de la guerre, Professeur de psychologie de l'enfant à l'Université de Bruxelles depuis 1920, il anime tout ce qu'il touche, il conquiert tous ceux qui l'approchent, il est à la fois un chef d'école et un apôtre. Tandis qu'assis face à la Meuse nous devisions sur les possibilités de réussite d'une Revue internationale d'Education et d'Enseignement, il me disait, reprenant à son compte la devise du Taciturne : « Il n'est pas nécessaire d'espérer pour entreprendre », et je pensais aux heures angoissantes qu'il dut passer lorsqu'il vit son école « Pour la Vie, par la Vie » sur le point de crouler, victime de la guerre, au moment où plus que jamais il fallait qu'elle vécût. »

M. Lapière a présenté au Congrès quelques-unes des réalisations des pédagogues français et notamment une série de monographies où des instituteurs et des inspecteurs ont mis à la base de leur enseignement scientifique l'étude d'une plante ou d'un animal de leur région.

Un enseignement nouveau et plein de vie s'organise en dehors et parfois à l'encontre des prescriptions officielles.

« De même que le droit syndical nous est reconnu après vingt ans de pratique, tantôt tolérée, tantôt contestée, tantôt condamnée, mais toujours maintenue, de même les encouragements en faveur de l'enseignement que nous préconisons viendront lorsqu'ils seront superflus. »

De même, en ce qui concerne la recherche scientifique des aptitudes en vue de l'orientation professionnelle, quelques précurseurs français travaillent avec ardeur. Mais leur bataillon est beaucoup moins dense que celui des Belges, les efforts de nos compatriotes sont trop épars, manquent de coordination.

C'est pourquoi M. Lapiere fait appel aux savants, aux instituteurs, aux inspecteurs, aux syndicats universitaires, pour que, d'ici au prochain Congrès de l'A.F.A.S., un travail sérieux de rénovation des méthodes soit accompli.
M. F.

Lors du III^e Congrès international d'Education morale, à Genève, en 1922, plusieurs orateurs avaient recommandé un enseignement supra-national de l'histoire. Un professeur des Indes, M. VARMA, de Jammu (Cachemire) a envoyé à ses collègues d'Europe une circulaire leur demandant en substance : « Un enseignement ainsi conçu est-il possible et comment le concevoir ? » La réponse que lui a adressée M. Ad. FERRIÈRE, président du congrès de 1922 à Genève, a été publiée par la *Revue de synthèse historique* que dirige à Paris M. Henri BERR (n^{os} 109-111). Le professeur indou demandait si l'histoire devait être enseignée au point de vue scientifique ou au point de vue moral. L'auteur montre qu'on peut et qu'on doit concevoir une synthèse de ces deux points de vue, toute discipline devant tendre à l'accroissement de puissance de l'esprit.

La *Revue familiale d'éducation* « *Le jardin d'Enfants* » (92, rue du Moulin-Vert, Paris XIV^e) contient plusieurs articles extrêmement propres à ouvrir les yeux des parents. Nous la félicitons de s'orienter nettement vers l'éducation nouvelle, ne fût-ce qu'en ouvrant ses colonnes soit à des articles — tels que ceux de M^{lle} R. COURTEIX sur la Nouvelle Education (juin et juillet) ou sur l'ouvrage de M. Robert NUSSBAUM : « Nos fils seront-ils enfin des hommes » (nov., p. 302) — soit à des discussions — comme celle, tout à fait courtoise, quoique d'une documentation insuffisante sur notre mouvement de M^{mes} GIRARD et G. BONFAIT du Havre (oct., p. 281). — Nous sommes très heureux de constater l'accord fondamental qui existe entre notre ouvrage : « L'éducation dans la Famille » et cette revue dont nombre de pages développent et illustrent (sans toutefois les connaître) les idées essentielles de notre petit livre.

M. Frank ABAUZIT, professeur à Thonon, cite, dans *L'Éducateur protestant* d'août-septembre 1924, quatre paroles de William JAMES :

1^o Il faut, dit-il, se lancer en avant avec une initiative aussi forte et aussi décidée que possible.

2^o Ne souffrez pas qu'une seule exception se produise avant que l'habitude nouvelle soit solidement enracinée dans votre vie.

3^o Evitez comme du feu les velléités qui n'aboutissent à rien.

4^o Maintiens vivante en toi la faculté de l'effort, en lui faisant faire chaque jour un peu d'exercice désintéressé.

La Mère Educatrice, Revue mensuelle d'éducation morale et familiale. Rédaction et administration, 39, rue Chaptal, Levallois-Perret (Seine). Secrétaire, Madeleine VERNET.

Madeline Vernet est la fondatrice de l'Avenir

Social, Orphelinat ouvrier, d'Époues. Elle a consacré à cette œuvre, durant de longues années, son activité inlassable et son dévouement sans limite pour les petits.

La revue qu'elle dirige et rédige en grande partie bénéficie de son expérience et de sa tendre sollicitude en faveur des enfants.

Les premiers numéros de l'année 1924 contiennent de précieux conseils d'éducation morale, des contes pour les enfants et d'émouvants appels à la réconciliation des peuples et à l'entraide internationale :

« Il faut, dit-elle, tendre les bras aux malheureux, aux petits, à tous ceux qui souffrent. Il faut vouloir le pardon de tous pour tous. La haine n'est pas une solution. Elle n'enfantera toujours que la haine.

« Puisque les enfants d'Allemagne sont dans la détresse, il faut les secourir. Ce sera encore faire œuvre de bon Français même, car ce sera servir la tradition française de générosité et d'humanité.

« Donne-lui tout de même à boire, dit mon père.

« Il ne suffit pas de s'enorgueillir dans les livres et les discours. Se prévaloir de la noblesse de ses ancêtres ne sert à rien, si l'on est devenu soi-même vulgaire, mesquin et d'esprit étroit.

« Haut les cœurs ! et terminons avec cette belle pensée de Pasteur :

« On ne demande pas à un malheureux : « De quel pays ou de quelle religion es-tu ? » On lui dit : « Tu souffres, cela suffit, tu m'appartiens et je te soulagerai. »
M. F.

C. FREINET parle dans *Clarté* (1^{er} juillet 1924, p. 309) de « l'École du Travail ». A notre sens il n'insiste pas assez sur l'École active qui est le prolongement naturel, sur le plan de la psychologie, de l'École du travail, laquelle ressortit davantage à la physiologie de l'individu et à l'économie publique. Mais, à tout prendre, ce sont là questions de nuances : travail de la pensée et travail manuel ne vont pas l'un sans l'autre ; ils s'interpénètrent incessamment.

Tout le monde, déclare en effet C. Freinet, reconnaît la valeur intellectuelle et morale du travail. « Ce sont les modalités de la pratique qui demandent encore une expérimentation sérieuse et une lente mise au point. Car il ne s'agit pas de mettre l'enfant, dès le plus jeune âge, devant la complexité des machines modernes. D'autant plus que, le travail n'étant pas la fin de l'éducation, mais seulement le moyen d'arriver à la fin voulue : développer le pouvoir vital et social de l'individu, il doit s'adapter parfaitement à l'esprit des enfants à élever... »

« Or, le milieu de prédilection des jeunes enfants est la nature. Ils regardent la vie autour d'eux, et sont encore plus heureux si vous leur permettez de contribuer à la créer. Ils s'intéressent naturellement aux cultures simples, à l'élevage de lapins et de poules, à la construction d'abris primitifs, huttes ou grottes de sauvages, avec tous leurs ornements. Ils se passionnent aussi aux premières ébauches d'industries, telles que la culture du chanvre et du lin, la filature et le tissage, la fabrication d'habits rudimentaires. Ces travaux dont on s'attachera à faire sentir le plus possible l'utilité pratique, ont, de plus, l'immense avantage d'être bien à la mesure de ces primitifs. Ils sont, d'ailleurs, une création constante

qui développe l'intelligence et la raison, tout en familiarisant avec les premières pratiques scolaires : lire et écrire, compter, mesurer, peser, etc. »

*

La Revue d'Avant-Garde, organe syndicaliste mensuel des membres de l'enseignement laïque de Normandie, a publié un numéro spécial, le n° 95, consacré à l'enseignement scientifique. E. DELAUNAY y donne une bibliographie choisie parmi quelques centaines de titres. Il a éliminé les non-valeurs et les ouvrages de luxe. Mais ce qu'il a publié n'est-il pas trop copieux encore ? Delaunay l'a pressenti. Il a fait, pour nous, un choix parmi son choix primitif. Nous espérons pouvoir le publier dans un de nos prochains ouvrages. Admirez en tout cas les commentaires judicieux de l'auteur, un des esprits les plus avertis que nous connaissions de l'école rénovée telle que nous la rêvons. Voyez comme il décrit le livre de science idéal : « Il ne fera pas seulement aimer la science, il aidera à l'acquérir, aussi il renfermera de nombreuses questions et tâches d'observation classées par saisons et milieux... il indiquera les expériences que l'on peut faire sans danger et sans matériel spécial, des dessins et des travaux manuels à faire ; il posera des questions de réflexion et parfois de petits problèmes ».

*

Du Bulletin n° V (mai 1924) de « l'Internationale des Résistants contre la Guerre », sous la signature d' « une institutrice allemande » :

« Tous ceux qui demandent une éducation faite dans l'esprit de la paix devront acquiescer d'emblée à la réforme fondamentale de l'éducation ; esquissons-la par les traits suivants : individualités pensant, jugeant, voulant *par elles-mêmes* ; culture de l'esprit collectif ; morale acquise personnellement ; culture approfondie de la sensibilité et de la volonté ; éthique absolue ; culture du cœur ; esprit résolu ; relations intérieures approfondies entre la maison paternelle et l'école ; en résumé : *la joie à l'école et le service pour tous*.

(Le rédacteur du bulletin est Mr H. Runham BROWN, Fairleigh, Abbey Road, Enfield, Middlesex, Angleterre).

*

Le fascicule 15 (15 août 1924) du *Bulletin de l'Union internationale de Secours aux Enfants* (Genève, 4, rue Massot) est consacré tout entier aux « Impressions d'une maîtresse d'école de l'Alberta (Canada) », M^{me} A. Joséphine DOBBS, sur la

« Charte de l'Enfance » ou « Déclaration de Genève » que nous avons publiée (p. 24, fascicule d'avril 1924). C'est un commentaire plein d'enthousiasme et de générosité de cœur, sans doute, mais aussi appuyé sur une documentation statistique qui en fait un modèle du genre. Merci à M^{me} Gabrielle GODET d'avoir si bien traduit cette monographie qui pourra instruire et inspirer tous nos instituteurs.

*

« *Que Lire ?* » (G. Chevallaz, 33, avenue Bergères, Lausanne. Abonnement 1 fr. 50 pour la Suisse, 2 fr. pour l'étranger). Le bulletin bibliographique « *Que lire ?* » entre dans sa deuxième année d'existence. Il a rendu déjà des services excellents aux amateurs de lecture et aux bibliothécaires qui ne lui ont pas ménagé leurs félicitations et leurs encouragements.

Désormais, il publiera régulièrement un numéro tous les deux mois, contenant un article et trois pages d'analyses.

« *Que lire ?* » est rédigé en toute indépendance par des éducateurs soucieux de la valeur morale des livres qu'ils analysent, ce qui tend à faire de cette publication un guide indispensable. (Comm.)

*

La revue *l'Ecole bernoise* de Porrentruy (23 août 1924, pp. 285-286 et 6 sept., pp. 310-311) publie, sous la plume de son rédacteur, M. G. MOECKLI, un compte rendu clair et précis de l'ouvrage de M. Ad. FERRIÈRE : « La Pratique de l'Ecole active ». Les deux tomes de « L'Ecole active » avaient exposé l'historique de l'éducation nouvelle et apporté un nombre considérable d'expériences. « A ces expériences, dit l'auteur, M. FERRIÈRE apporte une contribution nouvelle, sincère, dégagée de théories souvent nébuleuses et par cela même facilement accessible à la masse qu'il s'agit de gagner. »

*

La revue portugaise *Educação social* que dirige avec brio le professeur Adolfo LIMA, consacre son numéro du 15 septembre à la psychologie appliquée à l'éducation. Il a des articles brefs, mais bien documentés, sur STANLEY HALL, Alfred BINET, Edouard CLAPARÈDE. A noter, p. 37, un tableau sur l'évolution de la croissance selon plusieurs psychologues : E. BLUM, D^r IOTYKO, D^r ALVES DOS SANTOS, D^r MARFAN, D^r GODIN, D^r CLAPARÈDE, Ad. FERRIÈRE, D^r E. APERT, D^r José DE MAGALHAES.

COURS D'AQUARELLE et DESSIN

par

M^{me} M. Van PARYS DRIESTEN

Sous le haut patronage de

MONSIEUR G. UMBDENSTOCK

Chevalier de la Légion d'honneur, Professeur à l'École Polytechnique
Professeur Chef d'Atelier à l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts.Qui viendra une fois par mois donner ses Conseils aux
Elèves du Cours.31 bis, Rue Campagne 1^{re}, PARIS (XIV) Métro Raspail

ÉDITIONS ADYAR

4, Suare Rapp
PARIS (VII^e Arr^e)

Demandez

notre

Catalogue

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B. . E. N.

- Projet d'École nouvelle**, Neuchâtel, Foyer Solidaire, 1909 Fr. 0.80
- L'Hygiène dans les Écoles nouvelles**, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich Fr. 5.—
- La Loi du Progrès en biologie et en sociologie**, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915. Fr. 15.—
- Transformons l'École**, Bâle, Azed, 1920 Fr. 2.50
- L'Éducation dans la Famille**, III^e édition, Neuchâtel, Editions Forum Fr. 2.70
- L'Autonomie des Écoliers**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 Fr. 6.—
(En France, Fr. 9.—).
- Les Tendances actuelles de l'Éducation en Suisse**, Genève, chez l'auteur, 1921 Fr. 0.50
- L'Activité spontanée chez l'enfant**, Genève, 1922, chez l'auteur (En France, Fr. 2.50) Fr. 1.25
- L'École active**, tome I: **Les Origines**, tome II: **Principes et applications**. Neuchâtel, Editions Forum, 1922, II^e édition.. Fr. 11.—
(En France, Fr. 20.—).
- La Pratique de l'École active**, Editions Forum, Neuchâtel Fr. 5.—
(En France, Fr. 12.—).
- On consultera aussi avec profit:
- A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une École nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915 Fr. 3.50
- Elisabeth HUGUENIN, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50

¹ Les prix sont indiqués en francs suisses.

INSTITUT J. J. ROUSSEAU GENÈVE

Ouvert aux personnes des deux sexes âgées d'au moins 18 ans qui se destinent aux carrières éducatives.
Psychologie, Pédagogie. — Stage à la Maison des Petits. — Orientation Professionnelle. — Protection de l'Enfance. — Enfants Anormaux.

SEMESTRE D'HIVER: 22 octobre-22 mars. — SEMESTRE D'ÉTÉ: 10 avril-6 juillet.

Août 25 COURS DE VACANCES

Programme, s'adresser Rue Charles-Bonnet, 4

Ecole d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

GENÈVE — Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'hiver: 22 octobre 1924 - 15 mars 1925

Semestre d'été: 7 avril - 5 juillet 1925

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.

" Documents Pédotechniques "

Publiés par la Société belge de pédotechnie
Rue Rollebeek, 22, Bruxelles.

Abonnement: 7.50 fr. belges par an
pour cinq publications au minimum.

Lire dans le fascicule 2 de 1924

Une expérience d'École active en Angleterre

Par E.F. O'NEILL
avec introduction de M. Ad. Ferrière

Une lecture attachante au plus haut point!

Ecole d'Horticulture pour jeunes filles

" LA CORBIÈRE "

Horticulture - Arboriculture - Aviculture - Cuniculture

Direction: Miles de La RIVE et ROBERTY.

Estavayer-le-Lac (Suisse)

A New Magazine

Progressive Education

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEW EDUCATION
MOVEMENT IN THIS COUNTRY AND ABROAD

Published by
THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION
Washington, D. C.

Subscription dollars 2, including membership in the Association.
Sample Copy sent upon request. Price 50 c.

Farmhouse School

Wendover

Buckinghamshire

But: donner le respect de tout travail — pratique et intellectuel — avec la notion de responsabilité sociale.

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS

Internat pour garçons et fillettes de toutes les classes. Prix réduits dans certains cas spéciaux. L'école tend à réaliser une vie saine fondée sur la connaissance des lois spirituelles. Les activités d'intérieur et de plein air, auxquelles participent maîtres et élèves, ont pour but de fortifier la santé et le caractère. Le programme comporte les études usuelles jusqu'à l'entrée à l'Université et y ajoute la gymnastique rythmique, les arts et métiers, la connaissance de la région, etc.

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

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE " LA CHATAIGNERAIE " 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'Ecole 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.

Élèves 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.**

ÉCOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près **UZNACH** et **KALTBRUNN** (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich
et de Wallenstadt.

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : **H. TOBLER.**

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE

CHAILLY-SUR-LAUSANNE (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

Internat pour garçons seulement.

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet
la préparation à des examens d'Etat.

Dir. : **Louis VUILLEUMIER**, lic. théol. et litt.