

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION
NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
CHRONIQUE DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie. Directeur adjoint du Bureau International d'Éducation.

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Psychologie et de Pédagogie
à la Sorbonne

D^r Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles



SOMMAIRE :

Editorial.

JEAN PIAGET : *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.*

G. VAN DER LAAN : *Le système Kennemer.*

Echos du centenaire de Pestalozzi.

AD. F. : *Une polémique à propos de l'École active.*

AD. F. : *L'Imprimerie à l'École primaire.*

Nouvelles diverses.

Livres et Revues.

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

6^{me} Année.

MARS 1927

N° 26.

Prix du Numéro : en France, 5 fr. français ; à l'étranger, 1. fr. 50 or.

ADMINISTRATION : M. Julien CRÉMIEU. CENTRE DE LIBRAIRIE FRANÇAISE ET ÉTRANGÈRE, 11, rue de Clugny, PARIS (V^e)

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOÛT 1921

SECRETARIAT GÉNÉRAL :

New Education Fellowship. — 11 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Miss Clare SOPER).

MEMBRES DU COMITÉ INTERNATIONAL

Présidente : Mrs Beatrice ENSOR (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — D^r Ovide DECROLY (Belgique). — D^r KATZAROFF (Bulgarie). — D^r Sigurd NAESSGARD (Danemark). — Miss G. KRUTTWELL (Ecosse). — M. LORENZO LUZURIAGA (Espagne). — Mme J. HAUSER (France). — Mme Marthe NEMES (Hongrie). — M. G. LOMBARDO-RADICE (Italie). — M. Ad. FERRIÈRE (Suisse).

REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE ET SUISSE ALLEMANDE : **Das Werdende Zeitalter**, Mme E. ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhön), Allemagne.

ANGLETERRE ET ECOSSE : **The New Era**, Mrs

B. ENSOR, 11 Tavistock Square, Londres W. C. I.

BELGIQUE, FRANCE ET SUISSE ROMANDE : **Pour l'Ere Nouvelle**. M. Ad FERRIÈRE, 10, Chemin Peschier, Genève (Suisse).

BULGARIE : **Svobodno Vaspitanie** (L'Éducation libre) D^r KATZAROFF, 13, rue Batchokiro, Sofia.

CHILI : **La Nueva Era**. M. Armando HAMEL, Casilla 548, Valparaiso.

ESPAGNE : **Revista de Pedagogia**. M. LORENZO LUZURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid. 6.

HONGRIE : **A Jövö Utjain** (La voie de l'avenir), Mme Marthe NEMES, 41, Tigris Utca, Budapest.

ITALIE : **L'Educazione Nazionale**. [M. G.] LOMBARDO RADICE, 2, Via Ruffini. Rome (49).

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : **Nueva Era**, D^r José REZZANO, 3159, Humberto I, Buenos-Ayres.

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.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
CHRONIQUE DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Administration : M. Julien CRÉMIEU, Centre de Librairie Française et Étrangère, 11, rue de Cluny, PARIS V^e

Abonnements : 15 fr. français en France. — Dans les autres pays : 6 fr. suisses, 8 belgas, 1 dollar, 20 c., 5 shillings ; 4 M k., 80 ou leur équivalent.

Prix du numéro : 2 fr. français en France. — Dans les autres Pays : 0.75 suisses, 1 belgas, 8 cents 8 pence, 70 pfennigs ou leur équivalent. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Librairie J. CRÉMIEUX, Paris n° 809-96. —

Chèque postal suisse : FERRIÈRE, Vevey, 11 b 189

(Prix réduits sur demande)

« Que puis-je faire pour l'éducation nouvelle ? » — Epruvez-vous pour elle de l'enthousiasme ? — « Oui. » — Pourquoi ? — « Parce que je vois en elle le moyen de rendre le monde meilleur et plus heureux. » — C'est bien. Que voulez-vous de plus ? Inspirez-vous de son esprit pour améliorer vos enfants, vos élèves, vous-même. — « Je le fais. Je voudrais faire davantage. » — Aimez votre prochain. Aimez votre nation et la société humaine pour autant qu'elles servent la justice et la paix. — « Et pour vous, que puis-je faire ? » — (L'administrateur sourit et baisse la voix.) Payez votre abonnement, si ce n'est déjà fait. Vous nous économiserez temps et peine et vous économiserez vous-même les frais de la feuille de remboursement que nous serions obligés de vous adresser dans huit ou dix jours...

Éditorial

La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle n'est point proprement une « association » régulièrement constituée ; à peine est-elle une fédération. Elle a plutôt l'ambition, comme le dit son statut de fondation, de jouer le rôle de LIEN entre les éducateurs qui s'intéressent théoriquement ou pratiquement à l'éducation nouvelle. Pourtant, afin de lui permettre de mieux remplir cette mission, le comité exécutif (Ensor, Rotten, Ferrière) a été amené en 1925 à constituer un comité international de la Ligue, composé d'une personnalité représentative pour chaque pays où l'éducation nouvelle réunit un noyau de théoriciens et de praticiens et où une revue d'éducation affiliée à la Ligue concentre les aspirations des novateurs.

Dès le début de 1927, deux hommes éminents, deux revues, donc deux pays nouveaux ont pris place dans nos rangs. C'est avec joie que le comité exécutif les a accueillis, en prévision de l'échange fructueux de services, d'idées et d'expériences que cette collaboration plus étroite va permettre. Nous avons déjà dit tout ce que M. G. Lombardo-Radice a fait, durant sa longue carrière, en faveur de l'Éducation nouvelle. Notre rédacteur le dira plus au long dans son livre : « Trois disciples de Pestalozzi au XX^e siècle ». L'Éducazione nazionale a derrière elle une œuvre plus longue et plus vaste que Pour l'Ère nouvelle, et toujours orientée vers les fins les plus élevées de l'éducation selon l'inspiration de Benedetto Croce et de Giovanni Gentile.

M. Lorenzo Luzuriaga a aussi derrière lui une carrière magnifique. Par sa Revista de pedagogia et par ses nombreuses publications et traductions, il a cherché à faire connaître en Espagne les principaux aspects pratiques de l'éducation nouvelle aux États-Unis et en Europe. Lui aussi est bien un pionnier, au plein sens du terme. Nous le remercions — comme nous avons remercié M. G. Lombardo-Radice — de s'être joint à notre mouvement international avec tant de bonne grâce et un désir aussi vif d'être utile à la cause largement humaine qui est la nôtre. Ils

savent que la raison est une, que la science ne connaît pas de Pyrénées... ni de vérités qui seraient transalpines ou cisalpines, et que si, pour chaque nation, pour chaque province, pour chaque ville ou village la pratique éducative peut et doit varier, l'entraide de pays à pays est utile et légitime. La paix, qui est notre but à tous, ne sera pas atteinte en changeant les idées des adultes, mais en équilibrant dans l'action constructive l'âme des petits enfants.

Notre correspondance a pris une ampleur plus grande, depuis peu, avec la Belgique flamande, la Hollande, la Tchécoslovaquie, la Pologne et la Roumanie. Quand des accords plus étroits et précis seront conclus, nous en informerons nos lecteurs.

Quant aux groupements français qui ont mis à leur ordre du jour les problèmes de l'éducation nouvelle et qui, sans se rattacher officiellement à notre mouvement, comptent plusieurs membres qui sont aussi membres de notre Ligue, nous avons eu récemment des nouvelles, des encouragements, des conseils ou des appuis généreux de trois d'entre eux.

A Nîmes, il existe, comme nos lecteurs le savent, un groupe indépendant « Education », présidé par M. Pic, directeur de l'École normale. A Alès (Gard), un groupe analogue a pour président M. Constant, professeur de philosophie au lycée. Mais c'est surtout du groupe de Toulouse que nous voudrions parler aujourd'hui. Il a été constitué par Mlle Lapasset, professeur au Lycée de Jeunes Filles, (1, rue Escoussières, Arnaud-Bernard, Toulouse); il a pour président M. le D^r Bibent, pour vice-président, M. Ambielle, Inspecteur de l'Enseignement primaire. Il compte près de quatre-vingt membres, recrutés dans les trois ordres d'enseignement, principalement dans le primaire et le secondaire. L'esprit du groupe est nettement progressif, parfaitement désintéressé et tolérant, accueillant toute collaboration, pourvu qu'elle soit sincère. Ses membres se proposent de faire prochainement appel aux parents, dont la collaboration est indispensable aux éducateurs. Ils voudraient aussi voir se former des associations semblables dans beaucoup d'autres villes, et rêvent d'une Fédération de groupements pour l'éducation.

Voici un extrait des Statuts du Groupe toulousain : « Association absolument interconfessionnelle, ouverte à toutes les personnes qui s'intéressent à l'éducation et particulièrement aux parents des élèves et aux maîtres auxquels elle demande de réaliser l'union autour de cette idée centrale : l'Éducation réelle, intégrale de l'enfant. — Organe de coopération et de diffusion, le cercle se propose de mettre en rapport les éducateurs des différents degrés entre eux et avec les parents. — Il recherche les méthodes les plus propres à favoriser le plein développement des facultés naturelles de l'enfant, sensibilité et volonté aussi bien qu'intelligence, sous la direction et le contrôle bienveillant des maîtres. — Il tend à faire donner à l'enfant, en même temps que le sens de ses aptitudes et la conscience de son individualité, le sentiment de la solidarité sociale et la notion de devoir. — Le cercle bannit toute discussion politique et religieuse.

« Moyens d'action : Création d'une documentation aussi complète que possible en matière de psychologie infantine et de pédagogie moderne. — Organisation de commissions d'étude pour la discussion, la coordination, la réalisation des doctrines, expériences et méthodes nouvelles. — Collaboration avec groupements similaires, associations de parents d'élèves, patronages, amicales d'anciens élèves. — Publications, conférences propres à stimuler les expériences individuelles et à créer un mouvement d'opinion en faveur de méthodes, de réformes, de réalisations vraiment progressives. — Création d'œuvres en participation à des œuvres déjà existantes, telles que ligues de bonté, bibliothèques et jardins d'enfants, œuvres post-scolaires, etc. — Nous voulons aussi une collaboration très sérieuse entre éducateurs et médecins d'enfants, psychiatres; — et nous mettre en rapport avec les organisateurs d'activités sportives pour la réglementation des jeux en rapport avec les exigences physiologiques et les exigences des études classiques. »

Nous avons tenu à donner tout au long ces renseignements sur le groupe de Toulouse, car ils nous paraissent propres à servir de modèles à d'autres groupes analogues. Il ne faut pas se le dissimuler : un grand effort est nécessaire. Plus est vaste une organisation publique organisée et entretenue par l'État, comme c'est le cas de l'Université, plus est grande aussi l'énergie requise pour les réadaptations rendues nécessaires par les progrès de la science. Le devoir n'en est pas moins urgent. Si des spécialistes et des universitaires éminents — mentionnons à titre de simples exemples M. Paul Langevin et M. Paul Desjardins, que connaissent tous nos lecteurs, — sou-

tiennent l'éducation nouvelle de toute leur énergie, il est nécessaire qu'ils se sentent appuyés par le corps enseignant des trois degrés et aussi — et surtout, devrait-on dire — par l'opinion publique, par tout ce que l'opinion publique contient de parents éclairés et clairvoyants. Tout ce mouvement est à créer; ou, plus exactement, il est latent; il faut le faire éclore. L'étape la plus dure se trouve non pas derrière nous, mais devant nous.

LA RÉDACTION.

La naissance de l'intelligence chez l'enfant⁽¹⁾

Tout le monde sait et répète que l'intelligence est née de l'action. C'est en manipulant les objets et en observant leurs déplacements, c'est surtout en se déplaçant lui-même, que le bébé construit sa notion d'espace. C'est en expérimentant sur les choses, qu'il apprend à connaître les causes et les effets. La pensée toute entière est ainsi préparée, grâce à la somme des mouvements exécutés par le corps. La manière bien connue dont les enfants définissent les choses « par l'usage », vers 6-8 ans, (une chaise, « c'est pour s'asseoir », la mer « c'est pour les bateaux », une montagne « c'est pour se promener », etc.) montre avec une grande clarté cette filiation.

Néanmoins, quoique cette vérité soit un truisme, il vaut la peine de la reprendre de temps en temps. C'est ce que je voudrais faire ici, en apportant de nouveaux faits à l'appui de cette thèse. En effet, les vérités psychologiques ne sont utiles à la pédagogie que par l'ensemble des faits précis sur lesquelles elles se fondent. Les formules ne valent rien si on ne les renouvelle pas périodiquement en enrichissant leur contenu.

Or, la question de l'activité de l'enfant est une question centrale dans la pédagogie moderne. L'« école active », contrairement à l'école traditionnelle, suppose, en effet, que l'enfant ne peut rien apprendre vraiment par le moyen du langage seul. Apprendre c'est ré-inventer. C'est donc agir, avec initiative et intérêt personnels. Il faut donc, dans l'intérêt de la pédagogie, que le psychologue étudie toujours plus quels sont les vrais rapports entre la pensée et l'action.

Comme le sujet est énorme, nous devons tout de suite le délimiter et trouver une méthode précise d'investigation. Chez les enfants d'âge scolaire, je crois que la méthode la plus féconde, pour étudier les rapports de l'action et de la pensée, consiste à chercher quels sont les rapports

qui existent entre la *prévision* et l'*explication* des phénomènes, dans la pensée de l'enfant.

Les logiciens ont coutume de distinguer, dans le domaine du raisonnement scientifique, les *lois* et les *causes*. Ainsi, c'est une « loi » scientifique que, toutes les fois que l'on met un écran devant une source lumineuse, il se produit une ombre.

La « cause » de ce phénomène, c'est-à-dire l'« explication » de cette loi, c'est que la lumière étant formée d'ondulations qui traversent l'espace, ne peut traverser les corps solides qui ont une certaine composition. Or, comme on le voit tout de suite, pour trouver la « loi », il suffit souvent d'une expérimentation très grossière, très simple; il suffit d'avoir accompli certaines actions, et d'avoir remarqué leur résultat. La « prévision » des phénomènes, la connaissance des lois est donc un simple résultat de l'action. Au contraire, l'« explication » des phénomènes, la connaissance des causes, nécessite une pensée plus profonde, une réflexion plus poussée. C'est pourquoi les philosophes positivistes, qui veulent rattacher la science à l'action, disent que les causes n'ont pas d'importance et que les lois seules importent à la science véritable.

Revenons à l'enfant. Tous les jours il fait sans le vouloir des expériences. Tous les jours, par exemple, il remarque des ombres et il en fait. Il s'y intéresse même très tôt. Ma petite fille courait déjà après son ombre à l'âge de 20 mois; elle essayait de l'attraper. A un moment donné, elle s'est retournée, ne l'a plus vue et a dit « *Parti* ». Puis elle a vu de nouveau l'ombre de sa main. Elle a alors remué intentionnellement la main et a constaté que l'ombre bougeait aussi. Alors elle a dit: « *Main* ». Ensuite elle a dit « *Papa* » quand elle a vu l'ombre de son papa, etc. Tout cela permet à l'enfant de prévoir les phénomènes, et par conséquent de connaître des lois.

Ensuite l'enfant cherche les causes. Il demande « Pourquoi? » Il pose toutes sortes de questions

(1) Article paru en espagnol dans la *Revista de Pedagogía* de Madrid, de décembre 1926.



de causalité et d'origine. Ici c'est la pensée pure qui intervient, ou du moins une pensée beaucoup plus détachée de l'action que ne l'est la recherche des lois.

On peut donc se demander quels sont les rapports de la *prévision* et de l'*explication* dans la pensée de l'enfant, et la solution de ce problème aide à résoudre le problème des rapports entre l'action et la pensée. En effet, comme nous venons de le voir, la prévision des phénomènes est due surtout à l'action, tandis que l'explication des mêmes phénomènes est beaucoup plus proche de la pensée pure.

Pour résoudre ce problème, ne prenons pas l'exemple des ombres qui est un peu compliqué, mais prenons un exemple beaucoup plus simple et d'autant plus instructif.

*
*
*

J'ai fait sur une centaine d'enfants, avec la collaboration de quelques élèves de l'Institut J. J. Rousseau, à Genève, l'expérience suivante. Je montre à l'enfant un verre d'eau, rempli aux trois quarts, et je mets à côté du verre un caillou d'une certaine grosseur. Je demande alors à l'enfant : « Qu'est-ce qui va se passer quand je mettrai le caillou dans l'eau ? Le caillou va tomber, c'est sûr. Mais qu'est-ce que fera l'eau ? » Cette question préliminaire suffit en général pour que l'enfant réponde : « L'eau montera ». Quand la question ne suffit pas, je finis par demander : « Est-ce que l'eau montera ou bien restera-t-elle à la même place ? » Il convient seulement de faire attention à ce que l'enfant pense bien à une hausse du niveau de l'eau, et non pas aux petites vaguelettes que produit le caillou en touchant la surface de l'eau. Quand l'enfant a compris et répondu correctement, je laisse couler le caillou (aussi doucement que possible pour éviter les vaguelettes), et je fais constater à l'enfant que le niveau de l'eau a bien monté. Si l'enfant s'est trompé, il constate alors simplement son erreur.

Ensuite, je pose à l'enfant la question d'« explication ». Je lui demande simplement : « Alors, pourquoi l'eau est-elle montée ? » Quand l'enfant m'a donné sa réponse, je reviens à la question de « prévision ». Je présente à l'enfant des cailloux de diverses grosseurs et je demande : « Lequel fera monter le plus l'eau ? » Puis je demande de nouveau : « Pourquoi ? » Ensuite je présente un petit caillou et un morceau de bois volumineux, mais tels que le caillou soit

quand même plus lourd que le bout de bois. L'enfant les soupèse d'abord, puis doit trouver lequel de ces deux objets fera le plus monter l'eau, et pourquoi. Enfin je présente des grains de plomb, petits mais lourds, et de la terre glaise plus volumineuse quoique plus légère, et je pose les mêmes questions. On peut d'ailleurs varier indéfiniment l'expérience.

Or, l'évolution des réponses avec l'âge nous donne, à ce qu'il semble, des résultats intéressants au point de vue du problème qui nous occupe ici.

Nous pouvons, en particulier, distinguer entre 6 et 10 ans, trois stades successifs dont la succession à elle seule nous montrera quels sont les vrais rapports entre la prévision et l'explication, c'est-à-dire entre l'action et la pensée chez l'enfant.

Durant un premier stade, qui s'étend de 6 à 8 ans environ, l'enfant, qu'il ait ou non prévu que le caillou ferait monter le niveau de l'eau, explique le phénomène de la manière suivante. Pour lui ce n'est pas le volume du caillou, mais son poids seul qui est la cause de la montée de l'eau. Autrement dit, peu importe que le caillou soit gros ou petit. L'important est qu'il soit lourd. En effet, s'il est lourd, dit l'enfant, « il pèse sur l'eau » et alors il produit un « courant » qui fait monter l'eau. Plusieurs enfants se représentent la chose très matériellement. Ils admettent que c'est lorsque le caillou est arrivé au fond qu'il « pèse » sur l'eau et la fait monter. J'ai essayé, avec ces enfants-là, de la contre-épreuve suivante. J'ai suspendu le caillou à un fil et j'ai dit à l'enfant que je laisserai le caillou à mi-hauteur de la colonne d'eau. L'enfant m'a dit que dans ce cas l'eau ne monterait pas, car, pour qu'elle monte, il faut que le caillou arrive au fond et « pèse » sur l'eau.

En outre, il est important, pour être sûr de bien interpréter la pensée de l'enfant, de contrôler ce résultat au moyen d'observations spontanées. Or un collègue m'a raconté le fait suivant. Sa fille, âgée de 9 ans, allait mettre un gros bouquet de fleurs dans un vase rempli d'eau jusqu'au bord. On l'a arrêtée en lui disant : « Attention ! tu vas faire déborder l'eau ! » Mais la petite a répondu : « Non, elles ne sont pas lourdes. » Autrement dit, elle croyait que les fleurs n'étant pas lourdes, elles ne pourraient pas faire déborder l'eau du vase, quand même elle savait bien qu'elle allait enfoncer le bouquet jusqu'au fond. C'est donc bien le poids seul et

non le volume, qui paraît à l'enfant la cause du phénomène.

Or, la « prévision » est à ce stade, entièrement conforme à cette explication. L'enfant croit, par exemple, qu'un petit caillou fera plus monter l'eau qu'un gros morceau de bois, parce que le caillou est plus lourd. L'enfant est très étonné de voir que le bois fait monter l'eau davantage, et il dit alors : « C'est qu'il est quand même un peu lourd », sans faire intervenir le volume. Il croit aussi que les grains de plomb feront plus monter l'eau que la terre glaise, etc.

Durant un troisième stade, au contraire (je reprendrai tout à l'heure le second stade, qui ne se comprend que par comparaison avec les deux autres), l'enfant met tout l'accent sur le volume lui-même, aussi bien en ce qui concerne l'« explication » qu'en ce qui concerne la « prévision ».

Au point de vue de l'explication, il dit ceci. Le caillou fait monter l'eau « parce qu'il est gros », « prend de la place » dans l'eau, et alors l'eau monte pour retrouver cette place ailleurs. Certes le poids est nécessaire pour que le caillou entre dans l'eau, mais ce n'est pas le poids comme tel qui est cause, c'est le volume occupé par le corps immergé. On trouve cette explication vers 9-10 ans en moyenne.

Quant à la prévision, l'enfant prévoit très correctement les phénomènes, en fonction de cette explication générale. Il sait, par exemple, qu'un gros morceau de bois fera davantage monter l'eau qu'un petit caillou, et cela quoique le morceau de bois soit moins lourd. Il justifie cette opinion en disant que le bois est quand même assez lourd pour entrer un peu dans l'eau, et qu'alors il prend beaucoup plus de place que le petit caillou et fait ainsi monter l'eau davantage, même raisonnement en ce qui concerne la grenaille de plomb et la terre glaise.



Nous constatons donc jusqu'ici que l'enfant part d'une explication fautive pour arriver à une explication correcte. On peut se poser deux problèmes à ce sujet : 1° Comment arrive-t-il à l'explication correcte ? 2° D'où lui vient son explication fautive ?

Pour résoudre le premier de ces problèmes, ils nous suffit d'analyser le second de nos trois stades, c'est-à-dire celui dont nous n'avons pas encore parlé jusqu'ici.

Chose très curieuse, ce second stade nous présente une « explication » fautive, reproduisant

simplement l'explication du premier stade, et une « prévision » entièrement correcte, semblable à celle du troisième stade. En effet, l'enfant du second stade continue à déclarer que c'est le poids du corps immergé qui est cause de la montée de l'eau. Le caillou fait monter l'eau « parce qu'il est lourd » et qu'il « pèse sur l'eau », etc. Mais quand on présente à l'enfant le gros morceau de bois et le petit caillou, l'enfant, quoique constatant, en les soupesant, que le caillou est « plus lourd que le bois », déclare néanmoins que c'est le bois qui fera le plus monter l'eau. De même, la terre glaise fera plus monter l'eau que les grains de plomb, etc. L'enfant voit donc très nettement le rôle du volume, et prévoit le phénomène en fonction du volume des objets et non en fonction de leur poids.

Mais, chose bizarre, l'enfant a beau prévoir en fonction du poids, il est incapable de savoir pourquoi il juge que tel objet fera plus monter l'eau que tel autre. Par exemple, il est sûr que le morceau de bois fera plus monter l'eau que le petit caillou, mais quand on lui demande pourquoi, il répond : « C'est parce que le bois est un peu lourd. » On lui dit alors : « Mais le caillou est plus lourd que ce morceau de bois. » L'enfant en convient d'autant plus volontiers qu'il a trouvé lui-même la chose en soupesant les deux objets. On lui dit de plus : « Mais alors le caillou devrait faire plus monter l'eau que le bout de bois ? » L'enfant répond : « Non, c'est le bois qui fera le plus monter l'eau. » On demande encore : « Pourquoi ? », et l'enfant répète : « Parce qu'il est un peu lourd ! »

C'est ce phénomène qui nous paraît instructif au point de vue psychologique et pédagogique, et qui donne tout son sens à l'enquête dont nous venons de résumer les résultats. C'est, en effet, ce phénomène qui nous permet de comprendre comment l'enfant est arrivé à la réponse juste et a pu passer du premier stade au troisième stade.

On peut, en effet, tirer trois conclusions de l'analyse de notre second stade.

1° Il nous montre qu'il y a deux plans différents dans la pensée de l'enfant, comparables à deux couches géologiques superposées dans un même terrain. Il y a en premier lieu le plan « verbal », qui est le plus superficiel. C'est sur ce plan que l'enfant donne son « explication », c'est-à-dire rattache le fait qu'il observe à l'ensemble des concepts et relations logiques qu'il a dans l'esprit. Il y a en second lieu le plan « moteur », qui est le plus profond. C'est le plan

constitué par l'ensemble des expériences concrètes enregistrées par l'enfant. C'est sur ce plan que l'enfant organise ses « prévisions ».

Au point de vue pédagogique, la distinction de ces deux plans est importante. Nous voyons, en effet, par notre exemple, que la parole et l'explication verbale ne vont pas aussi profond que la compréhension motrice : par l'action, l'enfant a compris, mais par la parole et la pensée pure, il n'a encore rien compris. Bien souvent, quand on parle à l'enfant, on crée ainsi une sorte de croûte verbale qui ne peut adhérer solidement à l'esprit enfantin parce que cela ne repose sur rien sur le plan moteur.

2° Le phénomène que nous discutons à propos de notre second stade nous montre en outre que *l'action est en avance sur la pensée*. En effet, nos enfants du second stade ont déjà compris virtuellement la cause de la montée de l'eau. Ils ont du moins compris la loi qui relie cette montée de l'eau au volume des objets immergés. Ils l'ont compris en expérimentant eux-mêmes, avant que je les voie ; c'est donc par l'action qu'ils ont fait ce progrès de se débarrasser de leurs idées fausses du premier stade. Et cependant leur pensée verbale est restée « accrochée » au premier stade, puisqu'ils répètent l'« explication » du premier stade. C'est en ce sens que l'on peut dire que l'action est en avance sur la pensée.

3° *La pensée ne consiste qu'en une prise de conscience des résultats obtenus par l'action*. En effet, comment l'enfant va-t-il passer de notre second stade au troisième stade décrit tout à l'heure ? Tout d'abord l'enfant découvre qu'il y a contradiction entre ce qu'il dit et ce qu'il sait. Il dit que le bois fait plus monter l'eau parce qu'il est un peu lourd et il sait que parmi les objets que je lui montre, c'est toujours le plus léger qui fait le plus monter l'eau. Ensuite, quand l'enfant a senti cette contradiction, il cherche simplement pourquoi il pense que c'est le bois qui fera monter l'eau plus que le caillou, et pas l'inverse. Il découvre alors que le bois est plus gros, et que c'est pour cela qu'il est cause d'une plus forte montée de l'eau. Seulement, cela, il le savait déjà, mais il le savait intuitivement. Autrement dit, il le savait sur le plan moteur et non sur le plan verbal. Découvrir la bonne explication, cela a donc consisté simplement, pour l'enfant, à « prendre conscience » de ce qu'il savait déjà ! Or, puisque ce qu'il savait déjà avait été découvert par l'action seule et non par

la pensée verbale, nous pouvons dire que la pensée verbale, chez l'enfant, n'est que la prise de conscience des résultats de l'action.

..

Il reste maintenant une question à résoudre, c'est la seconde des questions que nous nous posons tout à l'heure : comment se fait-il que l'enfant du premier stade en arrive à croire que c'est le poids qui fait monter l'eau, et non pas le volume occupé ?

Ce que nous venons de dire de la prise de conscience qui caractérise la pensée verbale va nous permettre de résoudre cette question. Selon nous, l'erreur de l'enfant du premier stade consiste simplement en une prise de conscience incomplète. En effet, quand l'enfant dit que seules les choses lourdes font monter l'eau, il confond simplement le poids et le volume. Ordinairement, en effet, les choses lourdes sont les plus grosses. Ordinairement, par conséquent, ce sont les choses les plus lourdes qui font le plus monter l'eau quand on les plonge dedans. Or, cela, l'enfant le sait bien, il en a souvent fait l'expérience. Seulement, quand on le fait réfléchir sur ce résultat, il ne prend pas conscience de deux réalités : le poids plus le volume. Il pense à une seule réalité. Ce n'est donc pas un défaut d'expérience, c'est un défaut de prise de conscience.

La preuve nous en est donnée par un test de *de Sanctis*. Ce psychologue demande aux enfants : est-ce que les choses lourdes sont toujours plus grandes que les choses légères ? Tous les petits répondent « oui », et cela jusqu'à 8-9 ans environ, c'est-à-dire justement jusqu'à l'âge de notre premier stade. Or, lorsqu'on analyse les réponses, on voit qu'elles sont de deux sortes. Les plus petits (jusqu'à sept ans) croient qu'un bouchon, par exemple, est plus lourd qu'un petit caillou parce qu'il est plus gros. Il y a là un défaut d'expérience. Mais les plus grands (7-9 ans) savent bien que le bouchon est plus léger, et cependant ils viennent de dire que les choses lourdes sont toujours plus grandes que les choses légères. Il y a là de nouveau un défaut de prise de conscience. L'enfant, comme dans le deuxième stade que nous décrivions tout à l'heure, sait déjà quelque chose correctement sur le plan moteur, mais il n'en a pas encore pris conscience sur le plan verbal !

La conclusion pédagogique de cette rapide enquête psychologique est bien naturelle. Elle est double :

1° Il ne faut pas trop parler aux enfants. Il faut les faire agir, leur faire découvrir tout seuls par l'expérience ce qu'on veut leur enseigner. Cela est bien connu, et tout le monde le dit aujourd'hui. Mais cela ne suffit pas. Une seconde conclusion s'impose :

2° Il faut amener l'enfant à « prendre conscience » correctement des résultats de son action. Et cela est beaucoup plus difficile encore que de

les faire agir. En effet, pour prendre conscience de ce qu'on a dans l'esprit, il faut savoir parler. Or, on ne fait pas parler les enfants, dans les écoles traditionalistes ; on les fait écouter ! Il faut au contraire habituer les enfants à parler facilement, et, pour cela, à parler entre eux, librement, à discuter entre eux de ce qu'ils observent et des expériences qu'ils font. Alors seulement, ils prendront l'habitude de discerner ce qui est en eux, de « prendre conscience » de ce qui se passe sur le plan moteur de leur intelligence.

Jean PIAGET

Professeur à l'Université de Neuchâtel
et à l'Institut J. J. Rousseau de Genève.

Le Système Kennemer

L'étude du français par la méthode individuelle

Le système Kennemer est une méthode d'enseignement individuel de la langue française à l'étranger. Elle est appliquée depuis 1921 au lycée Kennemer à Bloemendaal près de Haarlem — d'où son nom — dans des classes d'environ vingt élèves des deux sexes dont l'âge varie de 12 à 19 ans.

En dehors de l'appréciation, toute personnelle peut-être, des aptitudes des jeunes gens de cet âge, deux faits surtout ont contribué à l'introduction de ce procédé d'enseignement (1) : d'une part, l'expérience faite dans d'autres écoles, qu'il y a entre les enfants une différence de rythme très sensible, rendant le travail individuel désirable ; d'autre part, la suppression de la langue française du programme des écoles primaires. Celle-ci a entraîné une contre-mesure : les parents ont fondé partout des cours préparatoires libres. Ce procédé s'impose donc à tout professeur qui veut éviter aux élèves de suivre deux fois le même chemin.

Depuis l'abolition du français, et, par contre-coup, la suppression de cette langue du programme de l'examen d'admission, nos lycées reçoivent dans la première classe, qui est la plus basse :

1° Des enfants n'ayant aucune notion du français ;

2° Des enfants sortant d'écoles primaires où le français était en voie de disparition graduelle

(1) Elle est, à mon grand étonnement, absolument identique à celle décrite ici même (N° 14) par M^{me} Thibert.

(3 années, puis 2 années et enfin 1 année de français) ;

3° Ceux qui en ont acquis les premiers éléments à ces cours préparatoires.

Ces cours n'étant soumis à aucune inspection officielle, préparent leurs candidats de la façon la plus diverse.

Afin d'obvier aux inconvénients résultant de cette diversité de préparation, et pour donner au professeur de français l'occasion d'appliquer ses idées pédagogiques, les directeurs très actifs du Lycée Kennemer ont consenti à faire installer dans le nouvel édifice de Bloemendaal une salle spéciale satisfaisant en tous points aux exigences de l'enseignement individuel du français.

En pénétrant dans cette salle, on est frappé de sa grandeur. On se trouve en présence d'une pièce d'une surface de cent cinquante mètres carrés, pourvue, au fond, d'une estrade s'élevant de cinquante centimètres au-dessus du reste de la salle. Le système Kennemer, qui a complètement rompu avec l'enseignement classique verbal, ne connaît point le banc d'école. Une vingtaine d'élèves sont assis à de petits bureaux dont le rebord est pourvu d'une tringle derrière laquelle on voit de grands cartons (45 × 30 cm.) ; sur ces cartons, placés debout, est collé un récit illustré, écrit par le professeur. (1) A côté, un

(1) Il faut avoir vu cet immense matériel de centaines de textes écrits de la main de M. van der Laan, reproduits tels quels ou modifiés par ses soins, cette riche collection de gravures, récoltées avec un zèle infatigable, et de

carton de même hauteur, mais n'ayant qu'une largeur de 15 cm., renferme les explications du récit : traduction de mots difficiles, observations sur la prononciation ou la conjugaison des verbes, explications grammaticales. Les élèves sont en train d'étudier attentivement les textes placés devant eux et, tout en lisant et en les traduisant mentalement, ils prennent, dans un cahier, des notes que leur fournit le vocabulaire. Ils ne les copient pas ; ils choisissent parmi les explications celles dont ils ont besoin, laissant de côté tout ce qui leur est connu. Au premier abord, on a l'impression que tous ces enfants, garçons et jeunes filles, font la même chose ; mais en y regardant de près, on découvre qu'il n'y en a pas deux qui aient le même texte. En voilà un qui se lève ; il prend ses deux cartons, les porte dans des cases ménagées le long des parois de la salle pour revenir à sa place muni de deux autres textes. Et, tout de suite, il reprend son attitude studieuse.

À côté de lui, un garçon est en train de transcrire un texte dans un grand album. Sur une table placée au bout de la salle, il a collé dans son album la même image que celle de son carton modèle.

On entend appeler quelqu'un par son nom : une jeune fille se lève ; elle quitte son bureau pour se rendre munie de son album et de ses cahiers, à l'estrade où elle prend place à une table en face du professeur. Elle lui présente son travail ; le professeur l'examine, interroge l'élève et, si les connaissances de la candidate le permettent, une conversation s'engage en français, à voix basse, de sorte qu'elle ne s'entend guère dans la salle où tous continuent tranquillement à travailler. D'ailleurs personne n'y fait attention : il est évident que les élèves y sont habitués. Au bout de huit à dix minutes, la jeune fille retourne à sa place pour reprendre son travail, tandis qu'un autre élève l'a déjà remplacée sur l'estrade.

Mais celui-ci semble avoir des difficultés : il reste court et il est renvoyé avec les mots : « suppléments, case 2, numéro 4 ». Sur la pointe des pieds, il descend les deux marches, fait le tour de la salle pour prendre à la case deux, le

photos prises par lui-même au cours de ses voyages en France (en bravant bien souvent la vigilance des gardiens de musées !) pour se rendre compte de la somme de travail acharné accompli par l'auteur durant de longues années, de l'amour pour son enseignement et du dévouement pour ses élèves qui ont inspiré son œuvre. Aussi n'est-il pas besoin de dire combien ses élèves respectent le matériel, car ils savent que tout carton abîmé sera recopié par leur professeur. (Note de M. W. GUNNING).

numéro indiqué qu'il emporte à sa table. C'est un carton non illustré, renfermant un chapitre de la grammaire française propre à éclairer le passage mal traduit. Il le pose sur son bureau à côté de son album et bientôt nous le voyons faire un signe de tête qui prouve qu'il a comblé la lacune.

Au bout d'une demi-heure environ, le professeur quitte son estrade et, tout de suite, son secours est réclamé par deux enfants. Une indication succincte suffit au premier à se tirer d'affaire, tandis qu'au deuxième est indiqué le numéro de la case 2 qui le renseignera. Puis le professeur reprend, de sa table, le contrôle de la classe.

Voilà en grandes lignes le procédé de la méthode. Les textes sur lesquels travaillent les élèves sont tous illustrés, ceux de la case deux exceptés. Les enfants n'ayant aucune notion du français commencent par les cartons non illustrés. Ces cartons sont donc à double usage : ils préparent systématiquement aux textes illustrés ; ils complètent et rectifient les connaissances de ceux qui ont appris les premiers éléments à l'école primaire ou aux cours libres.

Une fois lancé, l'élève trouve lui-même son chemin et peut poursuivre son travail pendant trois années et plus. Le système Kennemer dispose d'un matériel important. Le nombre des textes dépasse actuellement trois cents. Ils sont répartis sur dix-huit séries dont l'élève compose, au cours des années, trois ou quatre volumes illustrés sous le titre collectif de « Douce France ». Ce beau et important travail, qui reste la propriété de l'élève, contient des chapitres sur l'art, la littérature, l'histoire, la géographie de la France, tout ce qui lui sera indispensable pour comprendre les productions littéraires et artistiques des Français ou ce dont il aura besoin pour mettre à profit un voyage en France. Parmi les sous-titres nous trouvons : *Paris ; Environs de Paris ; Côtes, villes et sites de France ; Vieux bâtiments, anciennes prisons, histoire des temps révolutionnaires, personnages célèbres ; Princes et princesses ; La conquête de l'air ; Poésies et chansons ; Découvertes et expéditions, histoire littéraire, etc.*

L'ouvrage entier est illustré de 520 images environ.

Comme chaque texte forme un tout en lui-même, l'élève peut prendre les numéros de la première série n'importe où ; il peut les faire suivre dans n'importe quel ordre, de sorte que tous les élèves travaillent à la même tâche selon

le rythme qui leur est propre ; ils font tous les mêmes albums, mais ils n'achèvent pas tous le même nombre de chapitres. La succession des textes n'est d'ailleurs différente que pour la première série ; car, dès le premier mois, les élèves se distancent, de sorte que jamais deux enfants n'en atteignent le terme en même temps.

Afin de pouvoir contrôler les progrès faits par les élèves, chaque texte représente un certain nombre d'unités. Une unité est un chapitre de trois cents mots environ. Le matériel complet dont dispose le système Kennemer se compose de près de quatre cents unités.

Dans les classes supérieures du lycée, le système individuel alterne avec l'enseignement

collectif. Le livre pourvu d'un vocabulaire explicatif remplace le texte écrit. A tour de rôle les élèves sont invités à la table du professeur afin de lire avec lui pendant un quart d'heure, tandis que, de temps en temps, le professeur prend lui-même la parole pour traiter en commun quelque chef d'œuvre de la littérature française, un autre, bien entendu, que celui que l'élève étudie pour son propre compte.

Le système Kennemer n'en est plus à la période des tâtonnements ; il a fait ses preuves aux examens de fins de cours où les résultats obtenus ont été très satisfaisants.

G. VAN DER LAAN.

Echos du Centenaire de Pestalozzi

Le 17 février, à Brugg et à Birr, une foule compacte s'est pressée aux cérémonies célébrées en l'honneur de Pestalozzi. M. Chuard, conseiller fédéral, représentait la plus haute autorité du pays. Il a souligné la vénération, l'admiration générale, le culte, pourrait-on dire, dont est entourée la mémoire du pédagogue. Grâce à lui, dit-il, « l'enseignement s'est transformé, l'école du livre est devenue l'école du travail, l'école active, suivant les idées directives » qu'il nous a léguées. Rappelant un mot d'un autre conseiller fédéral, Eugène Ruffy, il a proclamé une fois de plus : « Un jour viendra où l'on comprendra que ce n'est qu'en élevant la jeunesse qu'on peut espérer mettre une limite à la misère humaine et aux abus. » La consécration entière de Pestalozzi à cette grande tâche, sans arrière-pensée, et par pur amour et compassion de l'humanité souffrante, voilà le noyau de sa personnalité, voilà la marque de son génie.

Nous ne pouvons songer à rapporter ici les témoignages éloquentes de M. le conseiller d'Etat Mousson (Zurich), de M. Leutenegger (Thurgovie), dont le discours fut une vraie conférence solidement construite. Ajoutons seulement que l'on a entendu, au nom des délégations étrangères, M. le professeur Kerschensteiner (Munich) ; au nom des universités allemandes, le D^r Schmitz (Düsseldorf) ; au nom de l'Association scolaire des villes allemandes, le D^r Sickinger (Mannheim) ; le D^r Tretzel (Berlin), au nom des instituteurs allemands ; M. A. J. Pressland (Cambridge) ; M. F. Pécaut, inspecteur général de l'instruction publique en France ; M. J. Gunning (Utrecht) ; le professeur Radulescu (Bucarest), qui, plus ou moins longuement, disant ce que leurs pays doivent à celui qui désespérait de sa valeur personnelle et craignait que son œuvre ne périt avec lui.

Nous avons dit en quelques mots, dans notre N^o 26, quelles cérémonies se préparaient — cérémonies qui ont eu lieu le 17 février — dans différents pays. Un message qui nous tenait à cœur nous est parvenu trop tard ; donnons-le ici.

Le 8 février nous avons reçu de M. Alvaro V. Lemos, à Coimbra (Portugal) une lettre accompagnée de timbres

pestalozziens et d'une carte postale portant une vignette avec le portrait du pédagogue, les mots : « Tout pour les autres, rien pour soi », ainsi qu'un appel des élèves de l'Ecole normale. Voici quelques passages de cette lettre :

« Nous allons célébrer le centenaire de Pestalozzi en Portugal, non seulement à Coimbra, mais aussi à Lisbonne et en quelques écoles de province.

« Mon école normale a développé une certaine activité. Un comité de professeurs et élèves s'est formé. Nous avons proposé de donner la plus grande extension, dans le pays, à une commémoration non par des festivités, mais par l'étude de la personnalité et de l'œuvre du grand éducateur.

« On a adressé un manifeste à M. le Ministre de l'Instruction publique, et, par des lettres circulaires aux inspecteurs de l'enseignement primaire, à toutes les écoles normales et enfantines, aux revues et journaux pédagogiques aussi bien qu'aux grands quotidiens, on a invité tout le pays à collaborer au centenaire.

« Nous avons de même adressé une lettre en français à quelques écoles et revues étrangères, rappelant à tous le 17 février et l'œuvre de solidarité humaine que représente en ce moment l'hommage universel et pacifique à Pestalozzi.

« Dans notre école, nous aurons une séance intime de commémoration avec les professeurs, normaliens et les élèves des écoles annexes. On fera des discours et de la musique. Le soir à l'Université libre, nous aurons une conférence avec projections pour le public.

« Pour la propagande, nous avons aussi édité une carte postale et un timbre-réclame à l'usage de nos élèves, pendant ce mois, avant le 17 février. »

La plupart des revues pédagogiques de la France, de la Suisse, de la plupart des pays d'Europe et de quelques pays de l'Amérique ont consacré un article plus ou moins long à Pestalozzi. En France, nous avons spécialement remarqué celui de F. Laurin dans la *Revue de l'Enseignement primaire*.

Notre compte-rendu de la célébration en Suisse contenait une erreur de plume. Le bel ouvrage de M. Carlo Sganzi : « *Giovanni Enrico Pestalozzi. Vita, opere, pensiero. Significato presente della sua figura spirituale* (1 vol. de 350 p., Bellinzona, tip. editrice cantonale Grassi, 1927) n'a été désigné que par le nom de l'éditeur. Nous prions l'éminent professeur de Berne de nous en excuser.

Que de choses, il faudrait signaler encore : l'exposition pestalozzienne à Zurich, la belle documentation d'images de *l'Illustré* du 17 février ; la série d'articles si simples, nobles et touchants de M. Marchand dans *L'École bernoise* ; tant d'autres !

Parmi les publications les plus riches de sève spirituelle concernant le centenaire, il faut mettre au premier rang le N° 3 (5 février 1927) de *L'Éducateur* de Lausanne, consacré tout entier à Pestalozzi.

En voici le sommaire :

Pierre BOVET et Albert CHESSEX : *Dieu. Humanité, Patrie. — Nos hors texte.* — Albert MALCHE : *Le savoir pestalozzien.* — Gottfried BOHNENBLUST : *Le monument du centenaire.* — Edouard CLAPARÈDE : *La grandeur de Pestalozzi et le devoir qu'elle impose.* — Partie pratique : Alice DESCOEUDRES : *Concours Pestalozzi (Une réponse qui n'est pas une).* — Henri JEANRENAUD : *Pestalozzi à Stans.* — *Pour le Neuhof.*

Ce numéro spécial est accompagné de deux portraits de Pestalozzi, dont l'un en couleurs, datant de son séjour à Yverdon. Ils sont inédits. Sur l'un, un fin sourire plisse ses lèvres, l'autre montre un front soucieux.

Relevons-y ces paragraphes de fine ironie du D^r Ed. CLAPARÈDE :

« Pestalozzi avait un siècle d'avance sur son temps, et les vérités pour lesquelles il partait en guerre, ce sont encore celles pour lesquelles on doit se battre aujourd'hui : le respect de la liberté de l'enfant, une pédagogie fondée sur la connaissance des lois naturelles de la croissance, le mépris de l'éducation livresque, en un mot l'école active... En voyant combien nombreux sont ceux qui se préparent à participer à la fête du centenaire, — autorités, corps enseignant, grand public, — je me réjouis à la pensée que cette foule enthousiaste et convaincue va enfin grossir les rangs, jusqu'ici clairsemés, des partisans de cette réforme de l'éducation pour laquelle Pestalozzi, nouveau Winkelried, a donné sa vie, en entamant le front cuirassé de la routine. Si peu ont passé jusqu'ici par la brèche qu'il a faite ! Sera-ce, maintenant enfin, la victoire ? »

« Mais j'entends un grincheux, frotté de psychanalyse, rire de ma naïveté. Chacun sait, dit-il, que des gens fort peu enclins à accueillir certaines idées nouvelles se montrent néanmoins très ardents à célébrer celui qui les a promulguées... à condition qu'il soit mort depuis cent ans. Il s'agit là, ajoute-t-il, d'un vulgaire phénomène de compensation ! Ces idées, dont l'individu ne veut pas, mais dont quelque chose en lui lui crie qu'elles sont justes, il les exalte en paroles et en écrits, ce qui le dispense de les réaliser en actes. S'étant persuadé ainsi qu'il a fait quelque chose pour elles, il apaise les reproches toujours indésirables de sa conscience mécontente. La célébration en masse du centenaire de Pestalozzi ne nous garantit donc aucunement que, enfin, la vérité va être en marche ! »

« J'ai prié mon grincheux de se taire. Eh ! pourquoi donc ces soupçons pessimistes ! J'aime mieux faire comme Pestalozzi, qui n'a jamais douté de l'humanité. »

L'Union Romande du Tourisme " PRO LEMANO ", LAUSANNE

fournit gratuitement tous renseignements, prospectus, etc., sur les Compagnies de Transport, Hôtels, Pensions, Pensionnats, Instituts, etc. de la Suisse romande

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS. ANGLETERRE

Internat coéducatif basé sur les principes d'éducation du D^r Rudolf Steiner. Le programme couvre le champ complet des études à partir des notions usuelles jusqu'aux exigences des examens permettant d'entrer à l'Université. Art nouveau de l'eurythmie inauguré par le D^r Rudolf Steiner, coéducation des sexes. L'école est située à la campagne, à 20 milles de Londres. Demander prospectus et conditions à la directrice : Miss CROSS

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 familles par maisons de 25 à 30 au maximum — Formation du caractère orientée vers l'auto-nomie — Sports.

La Librairie JULIEN CRÉMIEU

11, Rue de Cluny, 11 — PARIS (V^e)

Procure aux meilleurs prix et dans les meilleures conditions de rapidité tous ouvrages de pédagogie nouvelle en langue française et tous autres ouvrages d'édition française : littérature, philosophie, beaux-arts, sciences, etc.

Une polémique à propos de l'École active

M. Eugène Dévaud, directeur de l'École normale de Hauteville (Fribourg, Suisse) est catholique. Il a publié dans la revue catholique *Nova et Vetera* de juillet-septembre 1926 et de janvier 1927 deux articles dont le premier a été reproduit dans la *Revue belge de pédagogie* du 1^{er} décembre. « L'École active et l'Intérêt » — « Autour de l'École active », tels sont leurs titres. Ils constituent une critique acérée des conceptions nouvelles en éducation et de leurs applications à l'école.

En tant que catholique, l'auteur se place à un point de vue métaphysique où nous ne pouvons pas le suivre. Nous pouvons toutefois nous mettre en pensée dans son esprit et dès lors nous serons forcés de déclarer : « Si nous étions catholique, nous penserions et écririons comme il l'a fait ». Mais nous n'avons pas à traiter dans cette revue de questions métaphysiques. Nous nous contenterons de renvoyer l'auteur aux derniers chapitres de notre livre « Le Progrès spirituel » (1) où il verra combien il a déformé ce qu'il appelle notre « obscure métaphysique » et notre « pauvre credo évolutionniste ». Nous avons considéré comme allant de soi les grands principes de soumission de la raison individuelle à la raison universelle : science, recherche de la vérité impersonnelle, conformité avec les lois de la raison, tout cela nous paraissait aller sans dire. M. Dévaud nous rappelle qu'il y a, dans le monde, des philosophes matérialistes auxquels il aurait fallu opposer notre foi commune en la suprématie de l'esprit sur la matière. Nous l'en remercions. Nous pensions toutefois l'avoir fait de façon assez claire pour qu'aucun malentendu ne fût possible.

La métaphysique écartée, il reste la théorie et la pratique de l'École active. En fait de pratique, M. Dévaud a vu des essais passablement anarchiques de l'Allemagne nouvelle. Confondant les termes *Arbeitsschule*, *Gemeinschaftsschule* et École active, il en vient à brosser un tableau caricatural des essais des novateurs. Caricature double, due à l'objet et au sujet. Certes, nous désapprouvons les essais anarchiques qu'il décrit, mais nous pensons aussi qu'il les noircit à plaisir. A tout le moins, puisqu'il est admis de juger l'arbre à ses fruits, aurions-nous désiré le voir donner des preuves de l'immoralisme et de l'ignorance qu'il estime devoir être les seuls résultats palpables des méthodes nouvelles telles qu'il les a vu appliquer. L'homme de science demande des résultats comparés, toutes choses égales d'ailleurs. Pourquoi n'en parle-t-il pas ? Cette carence affaiblit singulièrement son argumentation. N'aurait-il pas porté ses investigations de ce côté ? Aurait-il cherché sans rien trouver de notable à critiquer ? Etant donné l'anarchie et l'abstentionnisme systématique des adultes dans les écoles dont il parle, ce serait, en vérité, un certificat d'excellence en faveur de l'éducation libertaire et un témoignage négatif auquel, jusqu'à preuve plus palpable, nous osons guère croire.

Quant à la théorie de l'École active, après avoir amplement dit son désaccord avec les idées qu'il croit nôtres, il expose son propre point de vue. Or ce point de vue coïncide si exactement avec le nôtre (métaphysique à part, bien entendu), que nous voudrions pouvoir en donner la preuve ici par de longues citations. Contentons-nous de celles-ci.

L'article : « L'École active et l'intérêt » commence par ces mots : « Toute école veut être active, car toute école, comme toute éducation, souhaite perfectionner la vie,

laquelle est une activité spontanée, jaillissant de la nature même de l'être vivant. » Puis il reconnaît comme justes les critiques suivantes adressées à l'école d'hier et d'aujourd'hui : « Surcharge et dispersion du programme, trop réel manque d'intérêt qu'offrent maintes de ses disciplines, hâte et « formalisme » des méthodes, « bourrages » en vue des examens, inadaptation de trop de matières à la psychologie de l'enfance et de la jeunesse; oubli de l'éducation du cœur, de la volonté, de la personnalité, du sens social; oubli, enfin, qui nous paraît essentiel, des valeurs éternelles... » — Puis il montre fort bien que l'intérêt a sa source dans le sentiment d'une lacune, lacune qui appelle son complément. « C'est un vase qui connaît son vide. » Et comme il peut y avoir des lacunes sensorielles que révélera la douleur, des lacunes affectives que révèle la souffrance de l'instinct non satisfait et des lacunes spirituelles — parmi lesquelles des lacunes de l'intelligence, — il y aura autant de sortes d'intérêt. « La volonté doit subordonner les puissances inférieures aux supérieures; elle doit les contraindre à servir les « intérêts » que la raison montre être conformes à la fin...; elle est capable de se subordonner les puissances inférieures et de les amener à coopérer à la réalisation de la fin de l'homme; elle aime et veut la fin; elle se met ensuite à choisir, puis à exécuter les choses ordonnées à cette fin. » Et voici où intervient l'éducation : « On doit viser à obtenir le plus tôt possible une collaboration active de l'enfant lui-même à l'œuvre de sa propre formation... On demeure libre quand on obéit sous l'empire de motifs rationnels. » Nous n'avons jamais dit autre chose.

Dans le second de ses articles, l'auteur expose de façon très juste en quoi consiste le rôle du maître. Ces pages rappellent celles que nous avons écrites dans « Transformons l'École » en 1920. Pourtant il écrit : « M. Ferrière définit l'École active celle où l'activité spontanée de l'enfant est à la base de tout travail et où sont satisfaits l'appétit de savoir et le besoin d'agir et de créer qui se manifestent chez tout enfant sain. Est-ce par inadvertance que le maître n'est pas mentionné dans cette définition de l'École, cependant longuement préparée, puis largement expliquée ? » — Par qui ces besoins seront-ils satisfaits, répondrons-nous, sinon par l'« école », donc par le maître ? — « Ce qui crée une personnalité, dit très bien M. Dévaud, ce n'est ni l'entourage, ni le maître, d'abord, mais le travail intérieur de l'enfant sur lui-même. »

Citons encore ces beaux paragraphes : « Le rôle du maître dans sa classe me paraît devoir se ramener à ces trois bons offices : diriger, éveiller et soutenir l'activité de l'élève dans l'assimilation personnelle du savoir. » Et l'auteur précise ces trois points : « Le premier service que l'enfant attend de son maître d'école, c'est de diriger son activité spontanée et joyeuse dans l'assimilation du savoir. Le second sera d'éveiller cette activité, en proposant à son intelligence une matière exactement proportionnée à ses capacités actuelles. L'intelligence est une puissance qui tend à l'acte, qui aspire donc à son acte propre, qui est de comprendre et d'apprendre... L'art n'est pas petit de proposer l'objet de la leçon au moment où l'intelligence est parfaitement à point pour le saisir, où elle l'appelle d'un désir obscur, comme la puissance appelle son acte... Aussi l'élève demande-t-il, comme troisième service, que le maître le soutienne dans le labeur de la réflexion et dans l'acquisition des *habitus* intellectuels... Toute leçon de choses se résout en idées... Les idées s'agencent en juge-

(1) Editions Forum, Genève, 1927.

ments ; les jugements se hiérarchisent en systèmes et constituent un ensemble harmonieux, complet et systématique, la science. » Et l'auteur cite Saint-Thomas : « De même donc que le médecin est dit cause de la santé rendue au malade, parce qu'il se met à aider sa nature qui le guérit, de même un homme est dit cause de la science chez un autre homme, en provoquant l'opération naturelle de sa raison ; cela est enseigner. » Et M. Dévaud d'ajouter, un peu plus loin : « L'élève ne deviendra de quelque habileté à manier son savoir que s'il s'exerce du dedans, par un acte personnel et propre... L'enfant est une personnalité qu'il faut dégager et libérer... Le maître est l'aide que l'élève lui-même réclame... Plus il est strictement objectif, mieux il remplit son rôle dans l'école. Il s'apparente... au classique uniquement soucieux de ne refléter que l'universel valable pour tous les hommes, pour tous les temps, pour tous les lieux... »

Ceci constitue la fin de l'article. Plus haut, il y aurait eu bien des passages à souligner. Ceux-ci, entre autres : « Nous disons que, dans la classe, le maître est actif, que l'élève doit l'être aussi, que, si la primauté doit échoir à l'une de ces deux activités, c'est à celle de l'élève, ou, pour établir les relations qui unissent ces activités, que l'élève doit être amené à penser par lui-même ce que le maître lui enseigne, et que l'un et l'autre se soumettent à la vérité... Mais comme l'éducation est le développement de dispositions immanentes au sujet, on ne peut rien sans l'active collaboration de l'enfant... C'est bien l'élève qui s'instruit ; il est l'agent essentiel et premier de sa propre formation ;... le maître n'est que l'aide communément nécessaire pour qu'il s'instruise. »

Quand l'auteur déclare que, pour cela, le maître « propose » à l'élève « des difficultés montantes », on pourrait croire qu'il résume l'essentiel des paragraphes que nous avons consacrés, pp. 146 à 153 de « La Pratique de l'École active », à ce que nous appelons la « technique » de l'École active. Mais a-t-il lu ce livre ? On le croirait, puisqu'il le mentionne. On pourrait en douter, puisqu'il nous adresse des reproches que nous avons le sentiment de ne pas mériter !

Concluons. M. Dévaud est un grand défenseur de l'École active. Rarement nous avons rencontré nos idées essentielles commentées et développées avec autant de perspicacité et de justesse. Pourquoi faut-il que ce soit dans un ton de polémique parfois déplaisant ? Pourquoi nos divergences apparentes ne sont-elles pas touchées avec le doigté délicat du philosophe et du chrétien plein de charité pour les erreurs d'autrui ? Il est doublement dommage que l'auteur ait cru devoir adopter ce ton. D'abord parce que cela l'entraîne à faire la caricature d'idées qui sont très proches des siennes. Nos collègues qu'il prend à partie se défendent eux-mêmes, s'ils le jugent à propos ; pour notre part, nous pouvons prouver textes en main que tout ce que M. Dévaud affirme comme juste (questions strictement confessionnelles mises à part), nous l'avions dit nous-même. Comme nous le lui avons écrit en automne 1926, « Le Progrès spirituel » n'a pas été écrit après ses critiques et d'après elles ; il l'était avant. Et les idées que nous y exposons ne sont que le développement de celles qui, depuis vingt-huit ans, sont à la base de notre activité de pédagogue et d'écrivain. — Double dommage, disions-nous. Voici le second point : M. Dévaud sépare au lieu de rapprocher. Il laisse dans l'esprit de ses lecteurs mal informés la conviction qu'il y a des divergences de vues profondes entre les promoteurs de l'École active. Or ce n'est pas le cas. Quand il aura lu « Le Progrès spirituel », nous nous permettrons d'en appeler de M. Dévaud mal informé à un M. Dévaud mieux informé et nous attendrons de sa loyauté qu'il rectifie les accusations d'erreurs qu'il nous adresse, alors que la seule divergence essentielle, entre nous, est d'ordre confessionnel.

Le Père Girard était un ami intime de François Naville qui, il y a cent ans, avait une belle et bonne école nouvelle à Vernier, près de Genève. Un fils de François Naville, le philosophe bien connu Ernest Naville, nous a raconté souvent l'amitié franche et bonne qui unissait ces deux hommes. Une amitié égale pourrait unir, en 1927, les défenseurs de l'École active, telle que la conçoit le distingué directeur de l'École normale de Hauterive. Elle le pourrait. Elle le devrait. Pourquoi pas ? Ad. F.

L'Imprimerie à l'École Primaire

Dans un ouvrage encore inédit, M. Célestin Freinet, instituteur à Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes), montre les avantages qu'il a obtenus avec une petite presse « Lino » dans une classe de garçons comptant 25 élèves de 5 à 9 ans. L'intérêt est si grand que, chaque matin, les petits écrivains proposent plusieurs textes à imprimer — tranches de vie qui sont souvent pleines de saveur et que la classe adopte d'enthousiasme, alors que le style « composition » la laisse froide ! — Le texte du jour une fois choisi, un groupe de petits imprimeurs est désigné ; chacun composera une ligne. Il n'est besoin d'aucun stimulant ni d'aucune surveillance, nous dit M. Freinet. Au bout de vingt minutes environ, voici le texte prêt et les composeurs mis en ordre dans la presse. On passe le rouleau à encre. Chaque élève tend sa feuille. Et les imprimés sortent frais et brillants, la pensée individuelle ou collective est devenue page de livre. On devine la joie profonde de l'auteur ou des auteurs du texte.

Voici du temps « perdu » qui fait gagner en quelques semaines des qualités de toute sorte : agilité manuelle,

goût du fini dans le travail, mémoire visuelle, attention concentrée et volontairement concentrée, lecture et orthographe qui se gravent dans le souvenir par la contemplation prolongée — et jamais ennuyeuse — des textes. Il faut y ajouter la vie et l'animation de bon aloi qui règnent dans la classe, l'esprit d'entraide et l'esprit critique (dans le bon sens du terme) qui se développent. L'école et la vie ne sont plus séparés comme autrefois. On écrit non pour le maître, mais pour des camarades proches ou lointains, car on envoie les pages du « livre de vie » — en échange des leurs — à des écoliers d'autres villes ou villages souvent lointains. Chose remarquable, même les « leçons » greffées sur ces textes enfantins sont suivies avec une attention soutenue.

Mais le reclassement des caractères d'imprimerie, demandera-t-on, n'est-il pas source d'ennui ? Ne s'en perd-il pas beaucoup ? En aucune façon, nous répond M. Freinet : « Je ne me suis jamais, personnellement, préoccupé de cette surveillance. Lorsque le classement est défectueux, quelques élèves dévoués — et il y en a tout-

jours — passent leurs loisirs à reclasser. Le maître n'a pas à connaître ces détails. C'est justement du heurt des activités individuelles que surgit, dans la tête des enfants, la notion si précieuse de cette corrélation entre le travail individuel et le bien collectif. »

Et voici que l'intérêt de la classe — l'animation contagieuse — retentit même sur les autres branches scolaires : « L'appétit de travail, lorsqu'il est sauvegardé, se manifeste par un redoublement d'activité dans tous les domaines, écrit l'auteur... Dès la première année d'expérience, le résultat sur ce point fut — avec un effort moindre de ma part — bien supérieur aux résultats obtenus les années précédentes. »

Informé des camarades lointains de ce que l'on fait à l'école, au village, dans les champs; recevoir leurs descriptions de la ville, de l'usine, de l'atelier, voilà, n'est-il pas vrai, un échange éminemment instructif. Le fait qu'il apparait, aux bambins de l'école primaire, comme un jeu passionnant n'est pas fait pour en amoindrir la valeur pédagogique, loin de là ! Et l'instituteur de s'écrier : « Nous avons enfin entre les mains l'outil qui nous permet de laisser les enfants « s'élever », et de réduire au maximum l'influence de l'adulte !

« On objectera peut-être que, de cette façon, le maître ne peut plus prévoir en détail, dans un programme préparé à l'avance, les sujets à étudier. J'ai toujours pensé que cette préparation immédiate de la classe était incompatible avec les méthodes nouvelles d'éducation. Quelle prétention de fixer la veille au soir les devoirs et les leçons du lendemain ! » Ce qui importe, ce n'est pas la valeur intrinsèque de tel ou tel morceau à étudier, « mais bien le degré d'intérêt qu'il présente pour l'enfant, la façon plus ou moins marquée dont il le fait vibrer... Ce serait se priver délibérément de ce grand avantage que d'employer l'imprimerie à l'impression de textes imposés par le maître et que souvent l'enfant refuserait au fond de lui. »

Et au bout de l'année, quel profit, ! Les douze lignes par jour que font les élèves « deviennent, avec l'échange, vingt-quatre lignes en moyenne et trente-six lignes les jours où nous imprimons deux fois, soit une bonne page de manuel et deux à trois cents pages à la fin de l'année... pages dont tous les mots ont leur sens et leur âme, dont chaque phrase a nécessité un effort, appris quelque chose. »

Et ces pages, les enfants les relisent sans cesse : munies de deux trous à l'aide d'une simple perforatrice de classeur, fixés dans deux vis à boulon qui ne coûtent que quelques centimes, ils forment ce que j'ai appelé le « cahier de vie » — ce que M. Freinet a dénommé le « livre de vie » — et ce que les petits, sensibles aux réalités, ont baptisé « livre de vis » ! Le « repassage » pour les examens est décidément enfoncé... Je veux dire dépassé en qualité et en quantité.

Nous apprenons que M. Fernand Cattier, directeur de l'École normale des Vosges, et fondateur de la revue « La Coopération scolaire », va munir son école annexe d'une imprimerie. C'est là une initiative intelligente et l'on suivra son expérience avec intérêt : mieux les futurs maîtres seront formés à l'usage de l'imprimerie, moins ils auront, au début, de tâtonnements ou de déboires.

D'ailleurs les revues pédagogiques ne sont plus seules à vanter le procédé; la grande presse s'est emparée de l'idée : voici, en 1926 seulement, un article du *Temps* : « A l'École de Gutenberg »; un autre a paru dans

l'Œuvre du 7 juillet : « Typographie pédagogique »; un autre encore dans *L'Indépendance belge*; nous avons signalé ici même (1926, p. 141) celui de *L'Eclair de Nice et du Sud-Est* du 6 juillet.

Un de mes jeunes élèves venait de passer une heure à se « débrouiller » avec ma Lino. Je le trouvais en pleine fièvre de travail. « Eh bien ? » lui dis-je. Il me regarde d'un air à la fois triomphant et malin : « L'essayer, c'est l'adopter », me lança-t-il. J'estime qu'il a raison.

Ad. FERRIÈRE

P.S. Voici les noms des Membres de l'Enseignement et des écoles utilisant la Lino, en octobre 1926.

MM. C. FREINET, (Créateur de la Méthode) Ecole de Bar-sur-Loup (A.M.)

René DANIEL, Ecole de Tregunc (Finistère)

PRIMAS, Ecole de Villeurbanne, 124, cours E. Zola (Rhône)

P. BORDES, Ecole de Montauriol, par Castillonnes (L. et G.)

ALZIARY, Ecole de Bras (Var)

R. VAN MEER, directeur Ecole moyenne, rue de la Prospérité (Bruxelles)

Ad. FERRIÈRE, directeur Bureau International des Ecoles nouvelles, 10, chemin Peschier, Champel, (Genève)

JAYOT, Ecole de Saily, par Carignan (Ardennes)

GUILLON, Ecole de St Hilaire-la-Gravelle, par Moréc, (L. et Ch.)

L. WULLENS, directeur des « Humbles », Ecole de Lourches (Nord)

P. CRÉTIN, directeur de E.P.S. de Champagnole (Jura)

Ch. DOERR, directeur Ecole Franco-Serbe de Skoplje (Serbie)

MM^{mes} FINE, Ecole de Sainte-Marguerite (H.A.)

ALQUIER, Ecole de Vias (Hérault)

M^{lle} RIPERT, Ecole de Beni-Saf (Oran)

*
*
*

C. FREINET, *L'Imprimerie à l'École* (Boulogne-sur-Seine, E. Ferrary, éd., 1 opuscule in 8° de 78 p., 7 fr.).

L'article ci-dessus était écrit lorsqu'il a paru, au début de février, le petit livre qui, en manuscrit, lui avait servi de base. En voici la table des matières : Quelques écoles utilisant « LA LINO » — Notes de l'auteur — Vers l'Imprimerie à l'École — Les débuts d'une technique — Plus de Manuels : Imprimons — Résultats de l'expérience — L'Echange entre classes — L'Imprimerie et les maîtres — L'Imprimerie et les programmes — Comment je travaille avec l'Imprimerie — Description de la presse — Mode d'emploi (avec figures) — Appréciation des Membres de l'Enseignement — Opinions de la Presse — Extraits des « Livres de Vie » des classes.

Ajoutons que, depuis octobre 1926, la liste des écoles employant la Lino s'est singulièrement allongée. En Suisse, l'École internationale de Genève et l'Institut Monnier à Versoix en ont fait l'acquisition.

Nouvelles diverses

SUISSE

La journée éducative de Neuchâtel.

Nul ne conteste l'importance de la préparation maternelle et sociale des jeunes filles. Mais cette préparation ne sera possible que lorsque les éducatrices elles-mêmes seront initiées à ces questions et capables de préparer les fillettes et les adolescentes à s'intéresser à l'enfant et aux œuvres philanthropiques. C'est afin d'intéresser à ces problèmes toutes les personnes qui s'occupent des jeunes filles qu'a été organisée la première journée éducative de Neuchâtel, le 29 janvier dernier. Elle réunit un auditoire de 200 à 300 auditeurs, parmi lesquels on remarquait le chef du département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel, et des personnes venues de Bâle, de Zurich, de Berne, et du Jura bernois, entre autres la présidente du Lehrerinnenverein, qui espère que l'on pourra bientôt organiser de semblables réunions en Suisse allemande. Parmi les travaux présentés, le plus beau fut peut-être celui de M^{lle} Eug. Dutoit sur « La maternité sociale ». M^{me} Pieczynska-Reichenbach (dont nous avons eu la douleur d'apprendre la mort, survenue le 10 février) avait été empêchée par la maladie de se rendre à Neuchâtel, mais on lut des pages qu'elles avaient rédigées en vue de cette journée éducative, un vibrant appel en faveur de la préparation maternelle et paternelle des jeunes gens des deux sexes. Citons encore les conférences de M^{lle} M. Evard sur « Le petit enfant comme centre d'intérêt en pédagogie » ; M^{me} Golay-Oltramare sur « L'éducation nouvelle des petits » ; M^{lle} Giroud sur « Le sens social chez les jeunes ; son éveil, sa culture ». Belle journée, digne émule de celles de Lausanne, et qui fait bien présager de celles de l'avenir.

*
**

Exposition de Dessins d'Enfants.

Pouvait-on mieux honorer la mémoire du grand éducateur que fut Pestalozzi qu'en montrant ce que la jeunesse de nos jours est capable de produire ? L'exposition de dessins d'enfants organisée à la Kunsthalle de Berne par les éditeurs de l'Almanach Pestalozzi est un témoignage éloquent des aptitudes spontanées des enfants. On sait que l'Almanach Pestalozzi organise chaque année un concours de dessins. Or l'exposition constitue un choix de ces ouvrages de 1923 à 1926, et l'âge des petits artistes

varie entre 7 et 17 ans. Les visiteurs ne peuvent manquer d'être frappés par la variété des sujets, et par les solides qualités dont témoignent les œuvres exposées : force d'expression, finesse d'observation, ironie parfois. Après Berne, Lausanne, Genève et d'autres villes auront sans doute leur tour ; nous engageons vivement tous ceux qui le peuvent à la visiter.

*
**

L'école active et la correspondance interscolaire.

« L'Association des Maîtres pour l'Enseignement des Travaux manuels et la réforme scolaire » a tenu sa conférence annuelle du 31 juillet au 1^{er} août 1926 à Coire en Suisse.

Comme cette conférence discute chaque fois, à côté des questions d'administration, une question de pédagogie susceptible d'intéresser les professeurs des écoles élémentaires et primaires, la Section genevoise de la Croix-Rouge de la Jeunesse suisse a suggéré comme sujet pour cette année : « La correspondance interscolaire dans l'école active ». Cette proposition a été acceptée avec empressement et c'est M. Malche, directeur de l'enseignement primaire à Genève, qui a bien voulu se charger de traiter ce sujet.

En même temps la Section genevoise de la Croix-Rouge de la Jeunesse a organisé une exposition de matériel de correspondance interscolaire à laquelle a également collaboré la Section de la Jeunesse de la Ligue.

Cette manifestation a été suivie avec intérêt par le corps enseignant et a obtenu un vif succès. (*Bulletin d'information* de la Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge, 1 nov. 1926).

*
**

Economies

« La tâche du maître est lourde, la mentalité des enfants a bien changé. Il faut être animé d'un bel enthousiasme pour entreprendre leur éducation. Il faut une opiniâtreté constante dans l'effort pour triompher de l'apathie, de l'indiscipline, du mauvais vouloir. » Voilà ce qu'affirment les instituteurs de Genève dans un manifeste où ils protestent contre les économies qui menacent l'École primaire. Ils ont raison de protester. Dans nombre de pays —

voire des pays pauvres, plus pauvres que Genève, telle l'Autriche républicaine d'après-guerre — on a compris que, même s'il faut rogner sur toutes les parties du budget, celui de l'Instruction publique est le dernier auquel il faut porter atteinte. « Le travail de l'instituteur souffre d'exigences contradictoires, dit encore le manifeste de l'Union des instituteurs primaires genevois : individualiser l'enseignement suivant les tendances modernes de la pédagogie et faire progresser de front une quarantaine d'écoliers. » — Pourquoi « de front » ? A « l'Ecole sur mesure », il faut que chaque élève puisse aller à son pas. Parler d'Ecole active et d'élèves marchant « de front » est en effet une « exigence contradictoire ». Apathie, indiscipline, mauvais vouloir, voilà les fruits de l'école où l'on tire et pousse les individualités pour les faire aller de front. L'Ecole active où l'on individualise conduit à l'énergie, à la discipline et au bon vouloir.

*
**

Une réformatrice de l'éducation physique féminine

En décembre dernier, une conférence sur la réforme de l'éducation physique des jeunes filles que prêche Elli Björkstén dans les pays scandinaves a été faite au Bureau international d'éducation de Genève par M^{lle} Ketty Jentzer qui dirige avec maestria les Eclairceuses de la Suisse romande. On reprochait à la gymnastique suédoise de manquer de vie, de créer des attitudes figées, de mécaniser l'être humain. Elli Björkstén a développé l'œuvre du maître suédois Pierre-Henri Ling, en la mettant au point. De statique, elle a rendu la gymnastique dynamique et ambulatoire et elle y a ajouté le rythme. La contracture, et par conséquent la fatigue, ont été fortement diminuées. Le mouvement d'une force exactement adaptée à l'effet voulu, a pris de la légèreté et de la souplesse ; il est devenu ce qu'il doit être, l'expression naturelle de la joie intérieure. Le commandement a perdu son caractère quasi militaire ; se modifiant d'après le genre d'exercice qu'il dirige, il est devenu varié et aimable. Elli Björkstén a compris que la joie est une grande force créatrice et libératrice : aussi sa méthode, empreinte de charme et de grâce, enthousiasme-t-elle les fillettes qui la pratiquent. M^{lle} Jentzer est occupée à traduire les ouvrages d'Elli Björkstén et ses auditeurs ont hâte de pouvoir les lire en français !

La science et l'Espéranto

Le savant psychologue Charles Baudouin, de Genève, vient d'écrire en Espéranto un ouvrage sur « l'Art de se discipliner soi-même » (psychologie) qui paraît aujourd'hui dans la série des éditions Mosse à Berlin (I.E.S.).

*
**

ITALIE

Scuola Rinnovata.

Les programmes des cours normaux de la « Scuola Rinnovata » de la Ghisolfia à Milan ont paru, ainsi que le rapport sur les cours qui ont eu lieu de 1924 à 1926. Ces programmes sont en vente au Bureau de propagande de la Scuola Rinnovata, et coûtent 6 liras ; le rapport coûte 1 lire. On peut également les réclamer à moitié prix au dit bureau, en joignant lire 0,30 pour les frais de port.

*
**

RÉPUBLIQUE ARGENTINE

L'Ecole active en Argentine.

Le Numéro de novembre 1926 de « Nueva Era », revue d'Education nouvelle paraissant à Buenos Ayres et dirigée par M. le D^r José Rezzano, ex-inspecteur général des Ecoles primaires et professeur à l'Université de la Plata, donne quelques renseignements intéressants sur l'emploi des méthodes actives en Argentine.

L'Ecole Normale N^o 5, encouragée et autorisée par le Ministère de l'Instruction publique à introduire dans diverses classes de la ville les méthodes actives, semble tirer grand profit de cette innovation. Cette expérience a pour but essentiel la réforme des écoles publiques : écoles primaires, primaires supérieures et secondaires. Elle cherche à adapter la vie scolaire, les programmes et la matière d'enseignement aux exigences de la psychologie enfantine tout en respectant les nécessités auxquelles sont soumises les écoles d'Etat.

Le nouveau programme comporte l'étude annuelle d'un certain nombre de thèmes principaux, ou « centres d'intérêt ». Le travail d'une semaine prend, en une certaine mesure, la place de la traditionnelle « heure » des horaires d'autrefois. Un sujet est étudié pendant une semaine entière et s'étend parfois sur deux semaines. Autour de ce centre auquel est réservé le meilleur du temps,

rayonnent les diverses parties le l'enseignement ; au maître de distribuer la matière selon les circonstances et l'intérêt du moment.

L'expérience pratique démontre que les classes organisées sur ces bases peuvent réaliser les principes de l'École active sans nuire aux desiderata de l'école publique et favorisent une communauté scolaire plus vivante et plus riche.

La liberté constructive, la spontanéité et la collaboration féconde remplacent l'ordonnance rigide, l'attitude sédentaire et la discipline formaliste et créent un milieu où peut naître et grandir un réel *esprit de service* et une ferme discipline intérieure.

Par l'École active et joyeuse se prépare une génération plus forte.

..

ANGLETERRE

M. H. G. Wells va, vient, se promène,

pressent l'école nouvelle, s'en éloigne, s'en rapproche, glorifie Sanderson et ignore Reddie, Badley tout aussi bien que Mrs Ensor et Miss King. Nous avons publié dans notre N° 22 quelques fragments typiques de son œuvre. On en trouverait dans plus d'un de ses livres. Voici « M. Barnstaple chez les Hommes-Dieux », une Utopie échevelée où l'auteur passe en revue toutes les inventions humaines techniques, morales, sociales, politiques et autres. L'éducation a son tour. Pages 94-95, voici la formation des aptitudes et celle de l'altruisme; p. 96, cette thèse : avec une éducation perfectionnée, ni concurrence entre les hommes, ni conflits politiques n'ont de raison d'être. Il y a beaucoup de vrai dans ces paragraphes. Mais les anticipations sont des bulles de savon chatoyantes gonflées d'air. M. H. G. Wells ne consentira-t-il pas à toucher une fois du doigt la réalité de nos Ecoles nouvelles ?

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.

D^r G. VERMEYLEN, agrégé à l'Université de Bruxelles, **La Psychologie de l'Enfant et de l'Adolescent** (Bruxelles, Lamartin, 1926, 1 vol. 13x19 cm. de 298 p.)

L'auteur est professeur à l'École Centrale de Service Social, à l'Institut supérieur de Pédagogie de Bruxelles et à l'École Normale Provinciale du Brabant. Il a collaboré avec le D^r O. DECROLY à la rédaction de « La Séméiologie psychologique de l'affectivité ». Écartant le côté anecdotique et le côté pratique ou pédagogique de son sujet, il se borne à tracer les grandes lignes de la psychologie ontogénétique, celle de l'individu, en le prenant à sa naissance et en le suivant, à travers ses adaptations familiale, scolaire et sociale jusqu'au seuil de la jeunesse. Ce qu'il a tenté surtout, « c'était d'indiquer les grandes voies d'accès de la psychologie infantile, qui vont de la biologie à la sociologie. C'était aussi de marquer nettement les étapes de son évolution et de faire ressortir les rapports qui les unissent entre elles. »

L'ouvrage, quoique bref et parfois presque schématique, comporte une assez vaste documentation. Notons l'exposition trop brève du système endocrino-sympathique, un tableau de l'évolution des intérêts selon NAGY, FERRIÈRE, CLAPARÈDE et DE LA VAISSIÈRE (p. 39) ; un tableau des tendances (p. 67) ; un tableau du vocabulaire des enfants à 2 1/2, 5, et 7 ans d'après OOTMAAR et DESCOEUDRES (p. 111). A propos de la théorie du jeu, l'auteur (p. 132) en confond l'aspect statique (actuel), et l'aspect dynamique (instinctif). Par contre il en montre très bien la valeur biologique et la nécessité pour le développement normal de l'enfant. Il en est de même pour le dessin (p. 150). A propos des facultés : attention, mémoire, etc.,

on possède aujourd'hui beaucoup de notions concrètes, de vues de détail, les unes physiologiques, d'autres d'ordre psychologique (réactions), mais sans lien entre elles ; de sorte que ce qui frappe le plus le lecteur, c'est... tout ce que l'on ne sait pas encore à leur sujet. L'auteur n'est-il pas, là, trop prudent ? Et, par ailleurs, n'est-il pas plus qu'imprudent en qualifiant de « période des intérêts abstraits » ce qu'il appelle la troisième enfance, de 7 à 12 ans ? L'apparition d'une capacité sommaire d'induction et de déduction ne suffit pas à caractériser une période. Il vaut mieux en chercher le critérium dans la faculté qui prédomine à tel ou tel âge. A cet égard, les intérêts spécialisés concrets qui vont de 10 à 12 ans ne sont que le prélude des intérêts abstraits simples qui se manifestent dès 13 ans.

Nous regrettons aussi que l'on ne nous ait pas montré le rôle tantôt alternatif, tantôt complémentaire de la raison et de l'intuition. Bref, malgré l'intention de l'auteur de se placer au point de vue des enchaînements génétiques, on trouvera ce compendium encore beaucoup trop panoramique : défaut fréquent chez les médecins, que l'attitude forcément pratique du pédagogue tend à bannir, pour le plus grand profit de cette vue synthétique de l'évolution enfantine, tableau fidèle du déroulement intime des phénomènes psychologiques. On regrettera aussi l'exposé lacunaire, pour ne pas dire nul, de l'évolution du subconscient : à part l'explication du mot « complexe », il n'y a pas l'ombre d'un exposé de la théorie de FREUD et de son école ; C. G. JUNG, ni Paul HAEBERLIN ne sont même mentionnés. La question de la suggestibilité de l'enfant n'est qu'effleurée à propos de celle du témoignage. Toutes ces lacunes creusent un fossé entre le théoricien et le prati-

rien, fossé qu'un psychologue aurait, semble-t-il, pu et dû éviter.

Il n'en reste pas moins que cet ouvrage sera utile au chercheur. Il contient une foule de renseignements bibliographiques faciles à trouver en se reportant à la table des matières et au texte même, celui-ci étant divisé en paragraphes qui forment chacun un tout bien défini.

..

La Section de pédagogie et enseignement au Congrès de Grenoble, extrait des comptes-rendus du Congrès de l'Association Française pour l'Avancement des Sciences, Grenoble, 1925, pages 835 à 900. Nous y trouvons entre autres : BESSEIGE, « L'école active française ». — DELAUNAY, « Progrès de notre enseignement scientifique à l'école primaire ». — Ch. BRUNEAU, « Comment l'instituteur peut-il écrire la monographie historique de son village et quelle contribution peut-il apporter à la linguistique ? ». — Ernest LAFONT, « Eléments d'un système constructif de l'enseignement de l'histoire locale à l'école primaire ». — R. PLEINDOUX, « Comment tirer parti de la géographie locale dans l'enseignement de la géographie générale ». — BAQUE, « Plan d'une monographie de la vigne et du vin ». — BESSEIGE, « Résultat de recherches sur le mode d'apparition chez les enfants de la notion de cause ». — Ch. BRUNEAU, « Enquête sur la notion de vie ». — Madeleine CLÉMENT, « L'adresse de 3 à 7 ans ». — Gaston PAPY, « Les problèmes de l'orientation professionnelle : la participation de l'instituteur à la détermination des aptitudes ». — Roger COUSINET, « L'esprit scientifique et la coopération ». Une grande richesse documentaire et beaucoup de suggestions précieuses. Nous nous permettons de féliciter très vivement la section de pédagogie de l'A. F. A. S., son admirable président, M. Paul LANGEVIN et son actif secrétaire M. Georges LAPIERRE. Ils font de bon travail pour orienter la France vers l'éducation nouvelle.

..

D^r Henri BERSOT, lauréat de l'Université de Lausanne, **Le rôle de la musculature dans le développement du petit enfant**, préface du D^r G. DELAY, professeur à l'Université de Lausanne, avec 174 figures (Lausanne, Librairie Payot, 1926, 1 vol. in-8^o de 131 p., 4 fr. suisses).

Anatomie comparée et physiologie, évolution des espèces et évolution de l'enfance humaine se rencontrent ici. Dans une première partie, l'auteur étudie quelques modifications du squelette ; la colonne vertébrale chez les animaux et chez l'homme, le sacrum, le bassin, les membres, fémur et humerus, enfin la tête. La seconde partie montre les obstacles et forces actives conditionnant la position debout. Ces obstacles sont la compression, la pesanteur, la souplesse et l'élasticité des tissus ; quant aux forces actives, il y a lieu d'observer leur développement normal et l'influence de leur développement pathologique. « La station debout, si précieuse à l'Homme, ne se conquiert pas sans peine et est loin de ne comporter que des avantages. » Difficile à réaliser, elle est fragile et périlleuse. Les risques et les dangers sont le plus redoutables durant les périodes où la croissance s'effectue le plus rapidement : première enfance et adolescence. La conclusion de l'auteur confirme, sur le terrain de la physiologie, les vues des psychologues, dans leur domaine à eux : « Il s'agit simplement de remettre le petit enfant dans des conditions où il puisse exercer ses facultés à mesure qu'elles s'éveillent. » La vie tout entière

de l'enfant exerce une influence sur son squelette et sur sa musculature. En retour, le bon état de ceux-ci exerce une influence sur la vie entière de l'individu. Quand il s'agit de santé, rien n'est quantité négligeable. Les 174 photographies et croquis du D^r BERSOT sont là pour nous le rappeler.

..

Marianne A. MURET, **Contes à Perlimpinpin**, 27 illustrations de Paul WUST (Genève, Editions Forum, 1927, 1 vol. 15,5 × 21 de 127 p., 3,50 fr. suisses).

L'auteur de « Comment amuser nos enfants » a rencontré dans le public des mamans un succès si grand et si légitime, qu'elle nous devait bien un nouveau volume. Elle nous le donne. Elle nous l'avait d'ailleurs promis. Le petit enfant ne s'amuse pas toujours ; il aime aussi s'asseoir et écouter de belles histoires. L'idéal, c'est que la maman les invente. Mais elle n'a pas toujours l'imagination voulue. L'eût-elle, les petits sont insatiables : même la faculté d'invention a ses limites. M^{me} MURET vient à son secours. Les histoires légères, fines, malicieuses ou touchantes qu'elle nous apporte présentent un triple avantage : on peut les lire telles quelles ; on peut les raconter à nouveau à sa façon, avec ou sans suppressions ou adjonctions, selon l'âge et le degré de compréhension des petits ; enfin, on peut s'inspirer du modèle et inventer pour son compte. Ce modèle, on le devine, est exquis : délicatement moral sans jamais tomber dans la moralisation, d'une drôlerie pétillante par places, doucement émouvant aussi, toujours simple et aussi léger qu'un biscuit à croquer, le récit de M^{me} MURET va son chemin. Les petits de ce monde, les grands de cette terre, nos frères les animaux, les fées, les enchanteurs et autres esprits du folklore, tout cela grouille, se dispute, se débat, s'entraide au gré des attractions et des répulsions : image réduite et simplifiée de la vie, symbole simple et stylisé de la haute complexité de la vie vraie. Mais qu'on ne s'y trompe pas : toutes les « lignes de vie » présentées ici sont présentes aussi dans l'existence réelle, même si nous ne les y apercevons pas avec la même netteté. A cet égard combien n'y a-t-il pas de contes qui sont plus vrais que la vie ?

Les dessins de M. Paul WUST méritent une mention spéciale. Ils sont parfaits. Sobriété, grâce, naïveté, mouvement exprimé par un simple trait, âme figurée par une attitude, un jeu de physionomie. Cela est d'un grand artiste. Alors qu'il était simple collègue à Morges, avant la guerre déjà, l'auteur de ces lignes l'avait « découvert ». Il est fier d'avoir pronostiqué son beau talent et il le félicite ici chaleureusement, en lui souhaitant une belle et bonne carrière dans son art tout de délicatesse et de finesse.

..

Nicolas BOLT, **Toujours prêt**, avec 20 illustrations de B. MANGOLD, préface par W. de BONSTETTEN, président central de la Fédération des Eclaireurs Suisses. (Neuchâtel, Attinger, 1927, 1 vol. in-16 jésus. fr. 2,50).

Roman ou biographie ? Les deux peut-être. Tableau singulièrement attrayant de la vie des Eclaireurs. Bernard de HALLER, dont la noble figure représente bien le type du scout accompli, tout de virilité, de vie chevaleresque, a bien réellement vécu. En 1915, à l'âge de quatorze ans à peine, il est mort à la suite d'une maladie qui eût abattu tout autre. Lui, l'aborda avec entrain, avec fougue, comme il faisait toute chose. Ces récits d'avant-guerre, de mobilisation, de service social sont écrits à l'emporte-pièce, presque tout en dialogues. C'est vivant, ça court, pas un mot n'est inutile.

Belle vie, vraiment, que celle de ces éclaireurs, bel idéal d'éducation nouvelle, non théorique, mais incarné dans les faits; que dis-je: incarné dans ce qu'il y a de plus brûlant au monde: des cœurs d'adolescents!

LIVRES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Fernand PETITPIERRE, *Vom Geist der neuen Schule* (Zurich-Zollikerberg, Verlag der Zelle, 1927, 1 broch. in-8° de 27 p.).

On a militarisé la discipline scolaire; l'uniforme y fait loi et l'uniformité; hiérarchie, point toujours basée sur la compétence; bureaucratization; par contre, anarchie de la pensée et du sentiment, voilà ce que le bouillant pamphlétaire découvre à l'école publique. Il se révolte. Il s'en prend à ceux qui n'ont ni la force morale ni le courage de se révolter. Non pas se révolter contre ce qui est et s'en tenir là; mais se révolter en faveur de ce qui est mieux: cultiver la personnalité, la solidarité, la responsabilité des élèves; remplacer les punitions par l'action constructive; prévenir et guérir. Liberté de choix dans les études; pas de classes, mais des groupes de travail; pas de mécanisme, mais un organisme. Partir du besoin de savoir. La nation, l'Europe aussi, trouveraient dans cette réinstauration du bon sens un renouveau d'équilibre et de bonne volonté. Car les hommes politiques, anciens écoliers déformés devenus hommes, tiennent leurs « électeurs » comme le maître tenait ses élèves et les déforment à leur tour. Tandis que des écoliers élevés selon leur conscience et leur raison choisiraient des « maîtres » qui seraient l'écho de la conscience collective des meilleurs. Et l'Europe serait sauvée.

Tout cela va sans dire. Ce qui est tragique, c'est que des hommes comme Fernand PETITPIERRE soient obligés de crier cela à leurs collègues et qu'ils constatent après coup qu'on ne les écoute pas. Ils clament dans le désert!...

Lorenzo LUZURIAGA, inspector afecto al museo, *Escuelas activas* (Madrid, Cosano, 1925, 1 vol. in 8° de 131 p.). Ne se vend pas.

L'éminent inspecteur du Musée pédagogique de Madrid et rédacteur de la *Revista de pedagogia* expose dans ce petit volume l'œuvre de l'École active aux Etats-Unis (Plan Dalton, Project Method, Ecoles du Missouri, système Winnetka) et en Europe (méthode Montessori, Decroly, Cousinet, et Maison des Petits de l'Institut J.-J. Rousseau). Une bibliographie concernant chacun de

ces chapitres clot le volume. Comme M. LUZURIAGA l'a reconnu plus tard, il ignorait à cette époque l'œuvre de synthèse accomplie par l'auteur de « L'École active », (1922), synthèse soumise à l'épreuve de la pratique en 1920 et exposée par M. Ad. FERRIERE dans « La Pratique de l'École active » (1924). Il ignorait également l'expérience, alors à son début, de l'École internationale de Genève où, sans coupure arbitraire, on voit se succéder les méthodes Montessori (enfants de 3 à 8 ans), Washburne (8 à 10), Decroly (10 à 12) et leur prolongement synthétique, concentré par M. Paul DUPUY autour de la géographie humaine.

Tel quel, l'opuscule de M. Lorenzo LUZURIAGA est une mine d'une grande richesse et nous savons que les instituteurs d'Espagne, les jeunes surtout, y puisent une initiation précieuse à l'éducation nouvelle. C'est par de telles œuvres qu'un homme de foi et de clairvoyance peut rendre à son pays les services les plus signalés. S'il est vrai qu'il n'y a pas, aux points de vue psychologique, social et moral, de progrès durable si ce n'est par l'enfance et s'il n'y a pas d'éducation digne de ce nom sans pédagogues qui soient des hommes au plein sens du terme, avertis de la science et de la pratique la plus avancée, on peut affirmer que l'éducation des éducateurs place celui qui s'y voue au tout premier rang parmi les bienfaiteurs de son pays et de l'humanité. Nous saluons en M. LUZURIAGA un de ces ouvriers — un des meilleurs — du monde qui vient, de l'ère nouvelle à l'avènement de laquelle nous travaillons.

M. Lorenzo LUZURIAGA a également publié les brochures suivantes:

J. DEWEY, *El niño y el programa escolar* (L'enfant et le programme scolaire), Madrid, 1925, 1 vol. 13 × 19 cm. de 48 p. (Publicaciones de la Revista de pedagogia. La pedagogia contemporánea, I.).

KERSCHENSTEINER, *El problema de la educación pública* (Le problème de l'éducation publique), Madrid, 1925, 1 vol. 13 × 19 cm. de 47 p. (Publicaciones de la Revista de pedagogia. La pedagogia contemporánea, II.).

E. CLAPARÈDE, *La escuela y la psicología experimental* (L'école et la psychologie expérimentale), Madrid, 1926, 1 vol. 13 × 19 cm. de 110 p. (Publicaciones de la Revista de pedagogia. La pedagogia contemporánea, III.).

G. WYNEKEN, *Las comunidades escolares libres* (Les communautés scolaires libres), Madrid, 1926, 1 vol. 13 × 19 cm. de 48 p. (Publicaciones de la Revista de pedagogia. La pedagogia contemporánea, IV.).

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

Education et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte.

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande.

LA DIANE

Revue Républicaine d'Education Physique

5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES

Articles sur l'unité de la Morale, de l'Éducation, de l'Instruction pour les 2 sexes - l'Hygiène, la Médecine préventive, le Naturisme, Végétarisme, la Vie Agricole, les Méfaits du luxe - le Mouvement des Sciences Psychiques, des poèmes, une critique littéraire.

“ A S E N ”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de
l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Decroly

pour les petits enfants
et les arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 -- GENÈVE (Suisse)

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

Internal 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.

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et Mme MULLER-LEMAIRE

Chesières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1320 m. d'altitude.
Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du Dr Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile.

Références de premier ordre, Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles à Genève.

MAISON - ÉCOLE INTERNATIONALE

8, Rue Guichard, PARIS (XVI^e)

POUR JEUNES FILLES. — Travail selon
les méthodes nouvelles et l'esprit
de coopération

Ecrire à Madame Andrée JOUVE

ÉCOLE NOUVELLE

“ LA CHATAIGNERAIE ”

sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 7 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

LIBRAIRIE ARISTIDE QUILLET

Société Anonyme
 au Capital de 10.000.000
 de francs



278, Boulevard Saint-Germain
 PARIS (VII^e)
 Registre du Commerce : SEINE n° 123.883

Principales publications encyclopédiques illustrées :

Docteur Pierre Louis REHM

Encyclopédie Pratique Illustrée de Médecine et d'Hygiène

Préface du Professeur Auguste BROCA

3 volumes, format 21×28

Un véritable Musée d'Anatomie accompagne l'ouvrage (Couronnée par l'Académie de Médecine)

Ouvrage indispensable dans toute famille

Histoire Universelle Illustrée des Pays et des Peuples

Encyclopédie historique en 8 volumes, format 28×21×6

Histoire de la Formation de la Terre.

L'Évolution des Races et des Nations.

Histoire de la Civilisation et du Progrès.

Publication indispensable dans la Bibliothèque de l'Homme Cultivé

GEOGRAPHIE UNIVERSELLE QUILLET

Physique — Politique — Économique — Humaine

Le Monde d'aujourd'hui

La Vie des Peuples des Temps présents

4 volumes 28×21 — 2 Atlas 21×42

*Ouvrage honoré de la Médaille d'Or de la Société de Géographie
 et de la Ligue Maritime et Coloniale*

Une Œuvre d'Enseignement et surtout de Renseignements

Nouvelle Encyclopédie Autodidactique Illustrée d'Enseignement Moderne

Par un Comité d'Universitaires

L'École chez soi, sans Maître

3 volumes 21×28

*Pour réussir dans la Vie, il faut être instruit; cet ouvrage vous fournira les moyens
 de parfaire votre instruction.*

L'HISTOIRE POLITIQUE DE LA GUERRE

publiée sous la direction de M. AULARD, professeur à la Sorbonne (1 volume)

Demandez à la LIBRAIRIE ARISTIDE QUILLET

son SUPERBE CATALOGUE ILLUSTRÉ

et les conditions de souscription qui vous seront envoyées gratis et franco

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'Ecole nouvelle**, Genève, B. I. E. N., 1909 Fr. 0.80
- La Science et la Foi**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule**, Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (traduit en italien) Fr. 1.—
- La loi du progrès en biologie et en sociologie**, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique**, Esquisse de psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E. N., 1917..... Fr. 2.50
- Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste**, Genève, Société générale d'imprimerie, 1919..... Fr. 1.—
- Transformons l'Ecole**, Genève, B. I. E. N., 1920 (traduit en suédois et en espagnol) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoliers**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (traduit en espagnol) Fr. 6.—
- Les types psychologiques**, Lausanne, L'Editeur, 4^{er} Octobre 1921..... Fr. 0.50
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit**, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant**, Genève, B. I. E. N., 1922..... Fr. 1.25
- L'Education dans la Famille**, Genève, Editions Forum, III^e éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand et en grec)..... Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique**, Genève, 1923..... (hors commerce)
- La Société des Nations dans les écoles de la Suisse**, Genève, L'Education en suisse, 1923..... Fr. 0.50
- L'Ecole active**, Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien et en allemand)..... Fr. 7.50
- La Pratique de l'Ecole active**, Genève, Editions Forum, 1924 (Traduit en russe. En préparation, éditions espagnole et italienne).... Fr. 6.—
- L'Enseignement de l'Histoire**, Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles**, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926..... Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité**, Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. Fr. 2.—
- La coéducation des sexes**, L'Education en suisse, Genève, Imp. générale, 1926. Fr. 2.50
- L'Education constructive**. Tome I : **Le Progrès spirituel**. Genève, Editions Forum, 1927..... Fr. 7.50
- L'Aube de l'Ecole sereine en Italie**, monographies d'éducation nouvelle. Paris, J. Crémieu, 14, rue de Cluny (Sorbonne), 1927. Fr. 2.50
- La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active**, Bruxelles, Lamertin, 1927..... Fr. 2.50
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une Ecole nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915..... Fr. 2.50
- ELISABETH HUGUENIN, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50

Les prix sont indiqués en francs suisses

(Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie J. Crémieu, 11, rue de Cluny (V^e))

ÉCOLE - FOYER DE PONTIGNY

Par Laroche, Yonne, France.

Directeur-fondateur : R. NUSSBAUM

Vie de famille, au sens profond du mot. Discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par l'étude, et par l'exercice de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

L'Ecole passe l'hiver à la montagne.

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

GENÈVE — Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : 3 avril - 7 juillet 1926

Semestre d'hiver : octobre 1926 - mars 1927

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

PLUS D'ILLETTRÉS

PUBLICATION TRIMESTRIELLE

Rédigée en collaboration

ABONNEMENT ANNUEL : 6 fr. français, S. 0.25

Pour tout ce qui concerne la rédaction et l'administration : abonnements, annonces, etc. S'adresser à M. Louis TESSON, 50. Batavia Street, Boston, Mass. U. S. A.

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

The most distinguished American educational magazine.

The publication of the Progressive Education Association, an Association devoted to the encouragement of the creative spirit in education.

Each of the four issues is devoted to complete and interesting discussions of important educational problems; a valuable book in itself.

Subscription Two Dollars per year; single issues sixty cents.
Reprints of former issues are available at thirty-five cents each.

THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 10, Jackson Place, Washington, D. C., U. S. A.

— ECOLE 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

Langues modernes et anciennes - L'Enseignement se donne en allemand

Directeur : H. TOBLER

Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Céard près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119

Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX



L'institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau international des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur l'eau : une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur :

W. GUNNING, *Dr en pédagogie.*