

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 Science de l'Éducation
et de Sociologie à la Sorbonne

D^r Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles

SOMMAIRE :

Avis.

HERMAN H. HORNE. — *Les orientations dominantes de l'Éducation nouvelle.*

Ad. FERRIÈRE. — *La Composition Française à l'École active.*

E. DELAUNAY. — *Chronique Française.*

Nouvelles diverses.

Livres et Revues.

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

7^{me} Année.

DÉCEMBRE 1928

N° 43

Prix du Numéro : en France, 3 frs français ; à l'étranger, 1 fr or

ADMINISTRATION : M. Julien CRÉMIEU, CENTRE DE LIBRAIRIE FRANÇAISE ET ÉTRANGÈRE, 11, rue de Clouy, PARIS (7^e)

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

SECRETARIAT GÉNÉRAL :

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

COMITÉ EXÉCUTIF INTERNATIONAL

Présidente : Mrs | Beatrice ENSOR (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — M. Ad. FERRIÈRE (Suisse).

REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE ET SUISSE ALLEMANDE : **Das Werdenze Zeitalter**, Mme E. ROTTEN et Dr Karl WILKER, 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).

BELGIQUE FLAMANDE : **Het Schoolblad de aktieve School** (Revue scolaire l'Ecole active) M. E. VINCENT, Kon. Maria Hendrika Laan, 108, Bruxelles.

BULGARIE : **Svobodno Vaspitanie** (L'Educa-

tion libre) Dr 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 Jövő Útjain** (La voie de l'avenir), Mme Marthe NEMES, 41, Tigris Utca, Budapest.

ITALIE : **L'Educazione Nazionale**. M. G. LOMBARDO RADICE, 2, Via Ruffini, Rome (149).

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : **La Obra**, Dr José REZZANO, 3159, Humberto I, Buenos-Ayres.

ROUMANIE : **Pentru Inima Copiilor** (Pour le Cœur des Enfants), M. J. NISPEANU, Strada Traian, Râmnicul-Vâlcea.

SUÈDE : **Pedagogiska Spormal**, M^{lle} Ester EDELSTAM et Marion MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : **Nové Skoly**, Dr Otokar CHLUP, Sirocti ul., 7, Brno.

YUGOSLAVIE : **Radna Skola** (L'Ecole active), M. YOV. S. YOVANOVITCH, Yanitchevo Sokatché 10, Beograd.

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, 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. — Elle compte : 1° des représentants; 2° des groupes autonomes qui lui sont affiliés; 3° des sections nationales. Un représentant élu par chaque section nationale et les rédacteurs des revues reconnues par la Ligue, constituent, avec les membres du Comité exécutif le Comité International.

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 Françaises et Étrangères, 11, rue de Cluny, PARIS 5^e

Abonnements : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français, 8 fr. suisses, ou leur équivalent.

Prix du numéro : 3 fr. français en France. — Dans les autres Pays : 5 fr. français, 1 fr. suisse, ou leur équivalent. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Tous les abonnements sont d'une année entière et partent de janvier.

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

Chèque postal suisse : FERRIÈRE, Vevey, II b 189

(Prix réduits sur demande)

AVIS

Nous serons reconnaissants aux abonnés qui désirent continuer à recevoir la Revue, de nous envoyer avant le 1^{er} mars 1929 le montant de leur abonnement pour éviter le travail et les frais de recouvrement par la poste auquel nous avons renoncé. Ceux des abonnés qui, à cette date du 1^{er} mars 1929 n'auraient pas envoyé le montant de leur abonnement, cesseront de recevoir la Revue.

L'ADMINISTRATION.

Les orientations dominantes de l'Éducation nouvelle

Le D^r Herman H. Horne, professeur à l'Université de New-York, a publié dans l'Educational Review un article intitulé *Again the new education*. Nous en traduisons ici les passages essentiels. Non pas que nous soyons d'accord en tous points avec ses affirmations ou que nous trouvions toujours exacts ses raccourcis, où les formules lapidaires cachent bien des sources de malentendus. Des démentis, sur certains points, sont nécessaires ; il y a des distinctions à faire. Dans l'ensemble, toutefois, ce coup d'œil général et les critiques dont l'auteur le fait suivre, nous paraissent justes.

Celui-ci commence par montrer l'insuffisance du terme « éducation nouvelle ». Nous abondons dans son sens. Ces mots ne disent rien ; tout ce qui est nouveau

n'est pas, de ce seul fait, recommandable. Il faut reconnaître toutefois que, pour le moment, nous ne saurions par quoi les remplacer. L'expression est entrée dans les usages. Elle a pris figure de drapeau, sur lequel chacun a appris à lire ces trois mots : esprit, science et bon sens. La Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle — qui compte des représentants dans près de cinquante nations, jusqu'en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Cap, aux Indes, etc., et dont le D^r Herman Horne semble ignorer l'existence — a mis en tête de ses principes le but de l'éducation nouvelle : la domination de l'esprit sur la matière.

L'esprit c'est : 1° l'affectivité qui, sublimée, conduit à l'Amour ; 2° l'intellect qui met en contact la raison individuelle et la Vérité ou Raison universelle ;

3° la volonté qui, dans la pratique de la vie, conduit au Sacrifice de soi au but suprême, tel qu'on l'aperçoit. Ici les psychologues, les philosophes et les hommes religieux se rencontrent, les uns appelant ce but : Idéal, les autres : Absolu, les troisièmes : Dieu. On voit combien le D^r Herman Horne est mal informé lorsqu'il prête à l'éducation nouvelle une philosophie matérialiste et terre à terre. A cet égard, c'est une véritable caricature qu'il en trace !

Par ailleurs, la formule : « Science et bon sens » a une signification non moins précise. La science, c'est la différenciation de la connaissance en marche vers la vérité ; le bon sens, c'est la concentration pratique de toutes les sciences, concentration opérée par l'intuition et visant à l'équilibre, à l'harmonie, à l'éloignement des excès et des pratiques unilatérales auxquels risquerait d'entraîner la science, si on l'envisageait sous tel ou tel de ses aspects particuliers : physiologie, psychologie expérimentale, pratique des tests, orientation professionnelle, sociologie, etc. J'ignore si, aux Etats-Unis, l'éducation nouvelle se limite à des aspects étroits de la science et néglige le bon sens. On serait porté à le croire, quand on lit l'article qui suit. En tous cas, en Europe, rares sont les écoles nouvelles ou les écoles publiques rénovées qui négligent cette synthèse de toutes les sciences que nous appelons bon sens. L'auteur se moque spirituellement de la formule : « Partir de l'enfant ». Déclarons ici nettement que ni l'une ni l'autre de ces formules aux prises : « la société pour l'enfant » et « l'enfant pour la société » n'est juste. L'organisation sociale ne se justifie que si elle a pour but de cultiver ce qu'il y a de meilleur chez l'individu : l'effort vers la vérité, le bien et la justice. L'individu, d'autre part, n'a pas de devoir envers l'humanité brute, mélange d'erreurs et de vérités, de fautes, de mensonges et d'aspirations vers le mieux ; il n'a de devoirs qu'à l'égard de l'esprit de vérité, de bien et de justice qui est la sève de la Société. Individu et société n'existent donc l'un et l'autre — et l'un pour l'autre — que dans le service com-

mun de l'idéal : de l'esprit de vérité, de bien et de justice. Les mystiques diront : service de Dieu dans l'Homme.

Le début de l'article du D^r Herman Horne passe en revue les différents aspects concrets de l'éducation nouvelle : méthodes, systèmes, écoles, personnalités. A cet égard, ce qu'il connaît de l'Europe semble se borner au petit livre de notre ami M. Carleton W. Washburne : *New Schools in the Old World*. Il poursuit en dénombrant les cinq influences qui, à son avis, se sont exercées sur l'éducation nouvelle : 1. Biologie, selon laquelle l'organisme est une réponse à une excitation extérieure ; 2. Physiologie, selon laquelle la raison serait considérée comme l'un des organes du corps, sa fonction consistant à contribuer à l'adaptation ; 3. Psychologie, selon laquelle l'essentiel, théoriquement et pratiquement, serait le « comportement » avec ses corollaires mis en lumière par l'école mécaniste de Thorndike, l'école génétiste de Köhler et Koffka et l'école psychanalytique de Freud, Jung et Adler ; 4. Sociologie, chez qui prédominent les influences extérieures à l'individu : sciences, industrie, démocratie, ainsi que le montrent les derniers livres de John Dewey ; enfin 5. Philosophie, où l'auteur croit discerner l'influence prédominante du pragmatisme et du mécanisme. Sur ce dernier point surtout, nous nous inscrivons en faux, du moins en ce qui concerne l'Europe — bien que l'Europe compte aussi quelques philosophes rationalistes, disciples des physiologistes matérialistes du milieu du XIX^e siècle. — L'étude « mécaniste » de la machine humaine n'est qu'un procédé scientifique, visant à la précision mathématique, physique ou chimique des données et des résultats ; l'attitude pragmatique n'est, elle aussi, qu'un moyen pratique d'éviter les pertes dans le rendement psycho-physiologique et social. Mais nul d'entre nous, représentants de l'Education nouvelle en Europe, n'ignore qu'au mécanisme humain se superpose l'esprit, qui vise et doit viser à le dominer ; nul ne méconnaît que, par delà les buts utiles, au sens terre à terre,

il y a des buts spirituels : recherche de la vérité, du bien et de la justice indépendants de notre individualité et la dominant de très haut dans le temps, dans l'espace et sur le plan supérieur de l'Absolu.

Et voilà pourquoi, malgré les aspects apparemment multiples de l'éducation nouvelle — aspects statiques — que le D^r Herman Horne relève de façon amusante et sur un ton quelquefois un brin narquois, on peut et on doit parler d'une Education nouvelle comportant une unité profonde, substantielle, dynamique, orientée vers le triomphe en l'homme de l'Esprit.
AD. F.

1. Toutes les tendances actuelles et récentes de l'éducation sont *pédocentriques*, c'est-à-dire prennent l'enfant pour centre. Aujourd'hui, c'est le petit enfant qui est maître de l'éducation et de son maître lui-même. Sa nature et ses besoins occupent, dans la théorie et dans la pratique nouvelles, la première place. C'est « le Siècle de l'Enfant », tel que l'a décrit Ellen Key. Expérience de la race, vie sociale, places de jeux, bâtiments scolaires, programmes d'études, méthodes, maîtres, tout vise à mettre l'enfant au centre de l'intérêt et de l'effort; tout existe pour lui, et non pas lui pour ces choses ou ces êtres.

2. *Participation des élèves*. L'école du nouveau type utilise les élèves eux-mêmes comme gouverneurs, conseillers, autorités responsables, avec pouvoir de choisir le travail à faire, professeurs de leurs condisciples, voire, dans certaines écoles, « conférenciers ». On considère cette participation de l'écolier comme éducative par elle-même et conforme à la vie.

3. *Prise en considération de l'individualité*. Il y a plus d'instruction individuelle, comme à Winnetka, plus d'initiative individuelle et de pouvoir de disposer de soi, comme dans le Plan de Dalton, plus d'éducation de soi-même, comme dans la méthode Montessori. On pense que le fait de tenir compte de l'individualité est nécessaire et désirable pour un progrès plus rapide et pour la formation des chefs que requiert la démocratie. On l'oppose à l'enseignement collectif, en particulier sous son aspect formaliste.

4. *La méthode des projets*. Dans son sens le plus général, tel que le prône le professeur Kilpatrick, cette méthode signifie que les enfants apprennent en mettant leur activité au service

de buts qu'ils se proposent ou qu'on leur propose. Ils y tendent individuellement ou par groupes. Ces buts sont choisis par l'élève, ou, si c'est par le maître, il faut que l'élève les approuve avec enthousiasme. En théorie, ce sont les élèves eux-mêmes qui proposent, font les plans, exécutent, puis jugent dans quelle mesure le succès a couronné leurs efforts.

5. *Discussions et assemblées*. On considère ceci comme la voie démocratique pour apprendre à organiser la société et formuler des conclusions pratiques. Elèves et maîtres, comme des amis, prennent conseil les uns des autres. La vérité n'est pas imposée d'en haut; on y arrive par en bas. On écoute les avis des élèves et on en tient compte. Des groupes procèdent à des enquêtes et trouvent la solution. Harrison Elliott, au Séminaire de l'Union Théologique, a spécialement développé cette méthode.

6. La grande panacée, c'est : *apprendre en agissant*. Cela signifie : se mettre en présence de situations réelles qui captent l'attention et entraînent l'action, puis, au cours même de l'action et à titre de partie intégrante de l'action, apprendre. Une salle de classe est une salle de vie. Il faut pour cela, à l'école, un cadre riche en ressources où les élèves vivront vraiment et grandiront, faisant ainsi leur propre éducation comme dans les écoles expérimentales de M. Cousinet en France.

7. *Travail, étude et jeu*. On trouve à Gary, dans l'Indiana, un bel exemple de programme réunissant ces trois activités. La journée d'école est plus longue, il n'y a pas de devoirs à domicile, les élèves passent du travail manuel, sous différentes formes, à l'étude, associée au travail et au jeu, à titre d'activité physique libre. Le Collège d'Antioch a un programme quelque peu analogue pour associer le travail et l'étude. Subsidiairement, cette pratique permet d'utiliser les bâtiments scolaires pour un plus grand nombre d'enfants, préoccupation économique qui, chez certains, a fortement contribué à la faire adopter.

8. *Peu ou pas d'enseignement formel en classe*, c'est-à-dire d'enseignement collectif sur les sujets auxquels les enfants ne s'intéressent pas et vers lesquels leurs besoins ne sont pas orientés. On ne dispensera d'enseignement formel que s'il est demandé par les élèves parce qu'ils en éprouvent le besoin pour leur travail. Ceci lui confère, pour la pratique, une valeur vitale et fonctionnelle. Le besoin de savoir, nous

assure-t-on, doit précéder l'acquisition des connaissances, comme à l'école pour estropiés de Bakalé à Prague.

9. *Motivation intrinsèque.* Ceci veut dire que le stimulant au travail naît du travail lui-même et non des ordres ou exigences du maître, de l'espoir des récompenses ou de la crainte des punitions, ni du désir d'être promu ou de la terreur d'être coulé. Le besoin se manifeste du dedans, non du dehors. Une activité conduit à une autre en vertu des intérêts qu'elle fait naître et des liens continus qui en résultent. Dans quelques écoles nouvelles il n'y a ni examens, ni élèves retoqués, ni promotions.

10. *Le maître est un guide ou directeur.* Il n'occupe pas la position centrale que lui confère le système de Herbart. Les yeux des élèves ne sont pas fixés sur le maître, mais sur leur travail. Le maître attache sa pensée aux élèves et à leur travail, les élèves n'attachent la leur qu'à leur travail. Là le bon maître est celui qui arrivera le plus vite à rendre sa présence superflue. Il demeure à l'arrière-plan, observant les élèves vivre et grandir, leur aidant quand c'est nécessaire, et enchanté quand ce n'est pas le cas. Les partisans de l'éducation nouvelle assurent que cette façon d'enseigner est la plus difficile de toutes.

11. *L'école est comme la vie,* ce qui veut dire que c'est là que les enfants aiment vraiment à vivre, qu'ils peuvent s'exprimer, faire ce qu'ils aiment, jusqu'à un certain point, et aimer ce qu'ils font. L'école idéale, c'est la vie en ce qu'elle a de meilleur, simplifiant la vie trop complexe d'aujourd'hui, représentant les aspects les plus purs et les plus sains de la société humaine et réalisant ces relations démocratiques entre races et nations qui font souvent défaut dans la vie en dehors de l'école. Les réceptions sont socialisées en ce sens que plusieurs y prennent part et qu'on y utilise des situations présentées par la vie : magasins, construction de maisons, etc.

12. *Le bâtiment d'école est tout à la fois une bibliothèque, un laboratoire et un atelier.* Motif : les livres sont là non pour qu'on s'en serve pour eux-mêmes, mais à titre d'outils ; le laboratoire est là pour qu'on y fasse des expériences ; l'atelier sert à l'apprentissage qui résulte de la confection d'objets utiles et esthétiques, et non pour la formation professionnelle et mercantile. Ainsi on utilise et on récompense en quelque sorte l'amour que portent les enfants à leurs activités et à leurs expériences.

13. *L'école est un centre social.* La vie de la communauté s'y déploie. Les parents s'y réunissent. Parents et maîtres y tiennent conseil et coopèrent à la solution des problèmes qui se posent à eux. Les élèves y convient leurs parents à de petites fêtes organisées par eux. Le bâtiment d'école, érigé grâce aux impôts de tous est le bien commun de tous. On l'utilise à toutes les heures de la journée.

14. *L'effort est basé sur l'intérêt.* Selon la théorie, les enfants veulent travailler à ce qui les intéresse. Ils règlent d'après cela leur discipline de travail, les moyens venant s'ordonner en fonction du but prévu et désiré. L'intérêt vient en premier, l'effort en second. Selon l'ancienne théorie, l'effort venait en premier, l'intérêt le suivant ou ne le suivant pas à la piste ; si oui, tant mieux ; si non, il fallait tout de même accomplir son devoir. John Adams a appelé les tenants de la vieille théorie les « Bons vieux moulins mécaniques » et les théoriciens nouveau style, les « Semeurs de primevères ».

15. *Etude et textes psychologiques plutôt que logiques.* L'ordre psychologique est celui de l'expérience, l'ordre logique, celui de l'arrangement qui résulte de l'expérience. Psychologiquement, les élèves apprennent en découvrant ; logiquement, en mémorisant les formules résultant des découvertes d'autrui. Le manuel doit être l'œuvre de l'élève lui-même, il ne doit pas être le résultat du savoir de l'adulte mis en ordre et simplifié.

16. *La « discipline » doit être « libre ».* Cela veut dire qu'il ne doit pas y avoir coercition, ou du moins peu, et seulement en cas de menace ou de danger. Il ne faut pas, en règle générale, mettre l'enfant en situation de faire une chose qu'il ne veut pas. S'il y a une chose qu'il devrait faire, maître ou parents doivent arranger les choses ou agir sur ses tendances de telle façon qu'il soit amené à désirer ce qu'on voudrait lui faire faire. C'est ainsi que font ceux qu'on désigne comme les « émancipateurs » en matière de discipline, par opposition à ceux qui établissaient des règles selon leur bon plaisir, de même que ceux-ci ont remplacé les tenants de « la règle pour la règle » ou des « lettres de sang ».

17. *Les activités en dehors du programme* sont considérées comme les plus éducatives et constituent ainsi les matières les plus importantes du travail scolaire. Peut-être les incorporera-t-on au programme ; elles feront partie alors du

programme maximum, tandis que les études formeront le programme minimum. L'arrangement actuel est quelque peu paradoxal, les élèves lavant les plats à l'école au lieu de le faire à la maison et faisant de l'algèbre à la maison au lieu d'en faire à l'école. Les études faites hors de l'école sont si intéressantes et efficaces qu'on propose de les inclure comme parties intégrantes du travail scolaire. En combinant les deux, nous arrivons à la conception de l'école conçue comme institution sociale utilisant les intérêts de la jeunesse afin de l'éduquer : jeux, exercices athlétiques, théâtre, discussions publiques, sociétés récréatives, orchestre, danses, clubs, radio, associations mathématiques et autres, banque scolaire, conduite dans les corridors, programme des assemblées, règles du réfectoire, conseils d'élèves et études, considérées comme éléments constitutifs d'une vie sociale utile. Une école supérieure moderne signale vingt-sept clubs différents.

18. *Le programme est une expérience*, une série d'expériences. Expérience veut dire double processus d'action et de réaction entre un organisme ou un groupe d'organismes et le milieu ambiant. Le programme est conçu non pas comme un cours d'études, ni comme l'ensemble des sujets étudiés, ni comme une suite de textes, ni comme but éducatif, mais comme l'ensemble des expériences vitales et réelles que les élèves doivent faire à l'école. C'est leur activité même, quand ils font quelque chose. Cette activité, c'est ce qu'ils inventent eux-mêmes, ce qu'inventent leurs camarades, bref, leur travail.

19. *Tests d'intelligence*. Le terme « Quotient d'Intelligence » ou I. Q. a passé dans la littérature pédagogique. On l'obtient en déterminant tout d'abord l'âge mental de l'élève, c'est-à-dire l'âge moyen collectif auquel il correspond, lequel peut être au-dessus ou au-dessous de son âge réel, et l'on divise celui-ci par celui-là. Ainsi un enfant de 10 ans dont la mentalité est celle d'un enfant moyen de 12, a un I. Q. de 120 et un enfant de 10 ans dont la mentalité est celle d'un enfant moyen de 8, un I. Q. de 80. Les élèves doivent avoir un certain I. Q. pour être admis dans les écoles élémentaires, un plus élevé pour entrer à l'école supérieure, un plus haut encore pour le collège. On ne peut pronostiquer le succès à l'école ou au collège à ceux qui ont un I. Q. suffisant, car d'autres facteurs, de nature morale, entrent en ligne de compte. Mais les élèves peuvent être classés

sur cette base, on peut tabler légitimement sur leurs aptitudes et on peut de la sorte obtenir d'eux des résultats meilleurs et mieux en rapport avec leurs capacités. Conclusion surprenante : il est apparu que notre « intelligence générale », c'est-à-dire l'aptitude de notre intellect d'adapter des moyens à des buts, est à son maximum entre seize et dix-huit ans en moyenne, après quoi notre croissance mentale s'étend en surface plutôt qu'en profondeur.

20. *Echelles pour mesurer les résultats atteints*. Les tests révèlent les aptitudes natives, les échelles mesurent les résultats acquis. En fait, toutes les branches d'études ont aujourd'hui leurs échelles, y compris la composition, l'arithmétique, la géographie, le dessin, l'épéage, la lecture. En comparant l'I. Q. d'un élève avec les résultats qu'il a atteints, on mesure son effort ou son caractère, ce qui suggère l'attitude à adopter à son égard. L'éducation nouvelle, quand elle teste et mesure ces étapes, n'est pas loin d'être une science.

21. *La Junior High School*. C'est là un nouvel aspect de l'organisation scolaire en Amérique. L'ancienne attribution de 8 années à l'école élémentaire et de 4 années à l'école secondaire ou *High School*, dite plan 8-4, est devenue le plan 6-2-4 ou le plan 6-3-3. Vers l'âge de 12 ans, après six années d'école élémentaire, les maîtres commencent à avoir affaire à un enfant différent. Le pré-adolescent est devenu un adolescent du premier degré, de nouveaux intérêts sont nés, de nouveaux besoins se sont fait jour exigeant plusieurs maîtres pour des branches plus nombreuses qu'avant et différentes, de nouvelles activités sociales s'imposent, la vie scolaire doit être enrichie et rendue plus attrayante, la transition avec l'école secondaire supérieure rendue plus aisée et plus naturelle. La période de 12 à 14 ou 15 ans est quelque chose de distinct et réclame des moyens pédagogiques spéciaux jusqu'ici généralement négligés. Toutefois le mouvement en faveur des *Junior High Schools* présente des lacunes qui le retiennent encore au stade expérimental.

22. *Éducation PAR la vocation et non POUR la vocation*. On étudie aujourd'hui les aspects professionnels de l'éducation, plutôt que les aspects de l'éducation professionnelle. L'éducation se sert de moyens industriels, mais ne vise pas avant tout à l'industrie. L'éducation consiste à vivre, y compris gagner sa vie, et non pas uniquement à se préparer à gagner sa vie.

Chacun doit travailler, chacun doit devenir indépendant au point de vue économique, mais chacun doit dominer en outre les aspects culturels de son travail et de sa vie. Ce qui importe avant tout, c'est l'homme, puis le travailleur; avant tout la vie, puis la possibilité de vivre. Gagner sa vie doit être l'un des aspects de la vie, un moyen de s'exprimer soi-même dans la joie et la création. L'idée des arts et métiers commence à pénétrer les théories pédagogiques des Ecoles de Commerce, des Ecoles supérieures de Travaux Manuels, d'Agriculture, de Technologie, et des Ecoles spéciales préparant aux professions d'ingénieurs, d'éducateurs, de juristes, de médecins et de théologiens.

23. *L'éducation conçue comme une socialisation.* Coopération dans les études au lieu de rivalités individuelles, croissance sociale plutôt que poursuite des diplômes, fusion des intérêts plutôt qu'efforts et résultats individuels, matières scolaires conçues comme expression de besoins sociaux, vie scolaire conçue comme socialisation de l'individu, école conçue comme reflétant les buts d'une société en soi, apprendre à dire « nous » et « notre », au lieu de « moi » et « mon » — voilà quelques-unes des maximes de l'éducation nouvelle.

En même temps qu'elle reconnaît les droits de l'individualité, l'éducation nouvelle procède à la culture des qualités sociales. L'individualisation et la socialisation sont les deux aspects d'un même processus. Les écoles expérimentales de Cousinet à Arcis-sur-Aube (1), en France, ont particulièrement montré ce résultat.

24. *Education internationale.* Etendre assez loin le processus de socialisation, c'est aboutir à l'internationaliser. La démocratie est la fusion des intérêts au sein des groupes sociaux et entre les groupes eux-mêmes. Si les groupes sociaux entre lesquels on établit cette fusion des intérêts sont des nations, on atteint à la démocratie sur le plan international. Il existe maintenant une Association internationale d'Education issue de la *National Education Association* d'Amérique, un Institut international d'Education, et, à Laten, près d'Amsterdam, une petite école expérimentale humanitaire sous les auspices d'une fraternité internationale. Il y a un internationalisme spécieux qui supprime les limites nationales et brûle les drapeaux nationaux; et il y a un internationalisme réel qui conserve, mais en les relâchant, les frontières politiques des

nations et fait en sorte que le drapeau de la nation soit aussi le drapeau de la paix et de la bonne volonté. Notre éducation souligne l'interdépendance économique de l'humanité, l'histoire industrielle et intellectuelle plutôt que l'histoire militaire, la dépendance commune dans laquelle l'homme et l'enfant se trouvent à l'égard de la nature et de notre mère la terre, le mouvement de l'humanité vers une concentration sociale et le fait que sciences, art, littérature et idées sont internationaux. Ce mouvement de l'éducation vers l'internationalisme est le complément nécessaire de la contraction mondiale actuelle et de l'unification dues aux navires, aux moteurs, aux avions, au radio, au téléphone, à la télévision et autres moyens de communication et de transports tendant à supprimer les barrières de l'espace et du temps. La figure du colonel Charles A. Lindberg est prophétique de l'apostolat de la jeunesse dans un monde où régneront des rapports de voisinage et de fraternité plus étroits. La science contribue à faire de la famille humaine une unité et elle continuera à le faire de plus en plus. Du même coup la science a créé des moyens de destruction universels. La science a pu faire des hommes des voisins, mais il faut quelque chose d'autre pour établir entre eux des liens de fraternité. Il nous faut absolument apprendre l'art de coopérer que nous impose la proximité toujours plus grande les uns des autres ou, sinon, prévoir des guerres d'extermination.

25. *L'éducation conçue comme reconstruction de l'expérience.* Ce qui précède nous conduit à la conclusion générale que l'éducation est aussi vaste que la vie elle-même; il ne s'agit pas seulement d'une croissance des individus et des groupes, mais d'une transformation de la société elle-même. L'éducation, dans son essence, ne consiste pas à mouler du dehors, ni à développer du dedans, ni à réformer les caractères faussés, ni à discipliner la raison, ni à communiquer des connaissances, ni à reproduire les époques passées de notre espèce, ni à préparer à la vie réelle de l'adulte futur; mais elle est la reconstruction présente, la réorganisation, la transformation de l'expérience personnelle et sociale, enrichissant son contenu présent et contrôlant son évolution à venir. Tel est le point de vue général du Dr Dewey. L'éducation nouvelle est optimiste, elle souligne ce qui est pratique, elle est faite d'espoir et d'attente. Elle est bien autre chose et chose bien plus considérable que ce que nous avons vécu quand nous allions à l'école, bien qu'il n'y ait pas bien longtemps de cela.

(1) Aujourd'hui à Sedan (RED.).

CRITIQUES ET ESPOIRS

Jusqu'ici nous avons exposé, mais non critiqué. Peut-être, par ci par là, l'exposé était-il assez chaleureux pour sous-entendre l'approbation. Mais pas dans tous les cas.

Peut-être notre sentiment est-il qu'il y a quelque chose de bon dans chacune de ces vingt-cinq caractéristiques; qu'aucune d'entre elles ne doit être rejetée en bloc; mais que plus d'une a besoin d'être reprise et complétée.

En fait, la théorie de l'« éducation nouvelle » n'est pas si nouvelle qu'on le pense. Elle est nouvelle dans la mesure où on la met en pratique dans les écoles expérimentales d'aujourd'hui et, jusqu'à un certain point, dans quelques écoles publiques. Beaucoup de ces théories se trouvent chez Rousseau, Pestalozzi et Froebel. Rousseau, quand il souligne l'importance de la société comme un moyen nécessaire de développement naturel leur a donné l'impulsion initiale. Mais presque toutes ces théories sont dans Pestalozzi et Froebel, excepté l'usage des discussions et conférences, les tests d'intelligence, les échelles de résultats et la *Junior High School*. Les théories modernes ont en général laissé de côté le mysticisme et l'idéalisme métaphysique de Froebel. A tort ou à raison ? La question reste ouverte.

L'éducation nouvelle prétend être expérimentale : il convient de modérer notre critique et de demeurer l'esprit ouvert jusqu'à ce que des résultats plus nombreux nous aient été fournis. Jusqu'ici l'expérience a montré qu'avec beaucoup d'enfants, en particulier ceux qui sont doués d'initiative, les méthodes nouvelles ont fait de bonne besogne, même au point de vue des résultats scolaires formels. Chez d'autres, ceux en particulier qui sont enclins à l'indolence quoique capables, les résultats n'ont satisfait ni les enfants ni les parents.

Nous nous demandons ce que les enfants des écoles nouvelles seront dans trente ans et quel sera l'aspect du monde qui sera le leur. Seront-ils faibles et mous pour avoir été tant choyés et avoir suivi leurs idées et leurs voies propres, ou seront-ils forts et virils parce qu'ils auront appris à choisir eux-mêmes ?

Nous pouvons adopter beaucoup de moyens et de procédés de l'éducation nouvelle sans prendre parti pour son pragmatisme et son behaviorisme. Car la plupart des thèses de l'éducation nouvelle omettent de souligner la personnalité du maître et les relations personnelles entre

maître et élève auxquelles l'ancienne philosophie idéaliste et la psychologie finaliste attribuaient une si grande importance.

De même l'éducation nouvelle, quoique sérieusement morale et sociale, ne met guère l'accent sur le côté spirituel, en entendant par là les relations de l'homme avec Dieu, relations plus compréhensives que celles de l'homme avec son prochain, bien que les impliquant. Pas une d'entre les douzaines d'écoles expérimentales, pour autant que je les connais, ne met au premier rang la religion, à titre de contrôle social. A mon avis, c'est là une grave lacune. Il est vrai, aujourd'hui comme toujours, que « la terre et ses ressources appartiennent au Seigneur » ; mais, avec l'accroissement toujours plus grand des ressources dû aux connaissances de l'homme, à ses industries et à ses institutions sociales, on en vient de plus en plus à croire que la terre et ses richesses sont à l'homme pour le peu de temps où il vit.

En dépit des différences individuelles dont il faut tenir compte et de l'opportunité d'une instruction individuelle, il faut continuer à pratiquer l'enseignement collectif en classe; il est nécessaire dans une démocratie qui doit assurer l'éducation de la masse et il est désirable en soi, pour sa valeur sociale. On peut, en adoptant des programmes différents, éviter les inconvénients d'un enseignement collectif exclusif. On peut porter un diagnostic plus individuel, accorder plus d'attention à l'individualité, avoir des classes moins nombreuses ou tout au moins subdiviser les classes en groupes.

Il n'existe pas de méthode qui soit la seule bonne. Cela dépend pour une bonne part de ce que l'on enseigne, de qui l'enseigne et dans quelles circonstances. La méthode des projets n'est pas une solution universelle du problème de la méthode. Elle semble telle dans les activités physiques : travaux manuels, imprimerie, économie domestique, arts domestiques. Si l'on en use sans précautions, il est certain qu'elle laissera les connaissances inorganisées; nos connaissances culturelles présenteront des lacunes considérables et déplorables à l'égard du passé de l'homme. Par ailleurs, pour en rester au terrain pratique, il y aura toujours des études sans intérêt intrinsèque immédiat, mais nécessaires à titre de moyens pour des buts désirés. Beaucoup pensent encore qu'il faut continuer à enseigner les fondements de l'histoire et de la littérature.

Avec la diversité et la complexité croissantes

de la société actuelle, il faut naturellement s'attendre à voir des types variés d'écoles et de bâtiments scolaires. Il est désirable que l'atmosphère familiale, en ce qu'elle a de meilleur, prévale à l'école de l'avenir. On ouvrira la classe à l'esprit démocratique national et international.

Bien que l'éducation absorbe quinze millions de dollars dans notre pays, rivalisant avec la dépense nationale en matière de bijouterie, et bien que dépassée par le budget consacré à la répression des crimes, il faut consacrer plus d'argent à l'éducation, en particulier pour les écoles complémentaires, ajouter quelques années à l'âge maximum de l'instruction obligatoire pour les jeunes gens capables d'en profiter, prévoir l'accroissement de la population, le besoin d'éducation qu'éprouve l'adulte toute sa vie durant et surtout des salaires plus élevés pour nos instituteurs trop mal payés. Ils méritent certes de recevoir un salaire équivalent à celui des concierges, des peintres en bâtiments, des maçons, des charpentiers, des plombiers et des imprimeurs qu'ils contribuent, comme enfants, à équiper pour les plaisirs et les profits de l'existence; et c'est loin d'être le cas aujourd'hui. C'est là l'une des raisons de l'insuccès de nos écoles. Les maîtres ne sont pas assez payés pour que leur profession attire les talents les meilleurs. « L'expérience est un maître coûteux, tout le reste n'est pas payé à sa valeur ». L'aspect économique, toutefois, n'est que l'une des faces du problème du recrutement des maîtres, comme dans bien d'autres cas.

Il y a le problème de la dépense. Les bâtiments du nouveau type, le maître du nouveau type, l'enseignement du nouveau type, avec ses classes plus petites et plus d'instruction individuelle coûteront considérablement plus que nos écoles actuelles. Mais si l'éducation nouvelle est meilleure, cela vaut la dépense supplémentaire. Il y aura toujours assez d'argent pour donner à nos enfants l'éducation la meilleure; toute économie sur ce chapitre serait une folie. Le succès des nouvelles écoles expérimentales est dû en partie aux ressources financières dont elles ont disposé.

Le programme de l'éducation nouvelle ne pourra jamais être appliqué sans que la formation des maîtres soit conçue différemment. Nos écoles normales ont vécu durant un quart de siècle sur les fondements herbartiens. Certains signes laissent penser que les principes de Froebel et de ses successeurs vont se substituer aux « cinq étapes formelles » des herbartiens. Le problème

du recrutement et de la sélection des maîtres pourrait bien être conçu sous un angle nouveau.

Il y a des difficultés d'administration pour appliquer l'éducation nouvelle, surtout dans les grandes écoles. Une petite école avec de petites classes et un ou deux maîtres animés de l'esprit de progrès peut plus facilement faire des choses nouvelles, requérant de la souplesse et de l'originalité qu'un vaste système scolaire nécessairement rigide. Néanmoins, même dans une grande école, les maîtres progressifs peuvent être encouragés, à titre individuel, à faire des essais selon les voies nouvelles. En cas de succès, l'exemple peut en être contagieux. Dans mon propre travail de professeur — pour prendre un exemple personnel — bien que je fasse de mon mieux, il y a encore, je le crains, beaucoup d'instruction formelle qui ne répond chez les élèves à aucun besoin. Une partie de ce travail, en outre, est imposé par des motifs extérieurs : examens et notes. Je suis certainement plus (ou moins) qu'un guide des activités de mes élèves, même en appelant « activités » le travail intellectuel aussi bien que le travail manuel. Une partie des efforts ne sont pas dictés par l'intérêt et je pense que c'est légitime. Nous usons encore de textes qui comportent un certain plan logique; les thèmes, compositions et examens, et la présence scolaire sont en quelque mesure obligatoires. A la maison nous n'avons pas encore pu dispenser de toute coercition. En gros, mon travail n'est peut-être que pour 50 % au niveau de l'éducation nouvelle.

Les Américains apprécient l'éducation. Avec 1/17 de la population du globe, l'Amérique consacre à l'éducation plus d'argent que les autres 16/17 ensemble. Ceci est dû en partie à l'index élevé de notre vie. Mais il convient d'y ajouter une appréciation plus juste de l'éducation en tant que croissance normale de l'individu et de la société et, par voie de conséquence, une estime plus élevée du maître en tant qu'ouvrier de la démocratie, apôtre du progrès, prêtre de l'héritage spirituel de l'homme, ami personnel de chaque enfant en particulier, parfois même père et mère véritable de son âme et ainsi collaborateur de Dieu au perfectionnement de l'homme. Ce maître de l'avenir continuera sans doute, comme par le passé, à enseigner dans la vieille maison, tant que la nouvelle sera en construction; il ne sera que le premier qui aura tenté de suivre des voies nouvelles, ni le dernier à laisser de côté ce qui est périmé.

Herman H. HORNE.

La Composition Française à l'École active

Lettre en guise de préface au livre de M. L. Portniot (1)

Monsieur,

Vous voulez bien m'adresser votre beau livre : « La Composition française à l'École active » et me prier de vous en écrire la préface. « École active, m'écrivez-vous : cette formule vous appartient ; elle résume toute votre activité pédagogique. Je n'ai pas le droit de prendre ce titre sans vous en avoir référé, sans vous avoir demandé si la méthodologie que je propose a votre agrément ». Et vous ajoutez : « La méthode que je développe n'a pas été conçue dans un cabinet silencieux, elle a été créée sur chantier ; elle est le fruit d'expérimentations qui ont duré quinze ans, expérimentations faites avec des enfants de 6 à 14 ans d'écoles primaires gratuites, enfants de la classe ouvrière, et des jeunes gens et jeunes filles, élèves d'écoles professionnelles ».

Vous avez fondé, Monsieur, et vous dirigez une revue pédagogique dont le titre et le contenu ont toute mon approbation. « Vers l'École active », voilà exactement le titre que j'avais été tenté de choisir pour la revue de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. Mais j'avais craint qu'on ne confondit l'homme et l'œuvre et je me suis effacé derrière un titre plus général qui embrasse l'école, la famille et la société : « Pour l'Ère nouvelle ». J'ai donc accueilli le titre de votre revue comme un hommage. Comment n'en serait-il pas de même pour celui de votre livre ? J'étais certain à l'avance que le contenu serait digne de ce titre. Mais une curiosité très vive — doublée, l'avouerai-je ? d'une ombre d'appréhension — m'a porté à le lire à peine reçu. Je me hâte de vous le déclarer : l'appréhension s'est évanouie ; page après page mon enchantement est allé croissant. Ce n'est pas une didactique, c'est la didactique de la composition française à l'École active que vous nous donnez là et je me sens heureux et fier d'être appelé à la présenter au public.

« Mais pourquoi cette appréhension ? » êtes-vous en droit de demander. Voici. J'ai le culte

de la sincérité. J'estime que le mot de Juvénal : *Maxima debetur puero reverentia* (1) signifie : il faut respecter avant tout la sincérité de l'enfant. L'artificialisme de notre civilisation est une cause d'étouffement et de mort. L'insincérité est le poison qui menace de tuer la civilisation. Or, à l'école, trop souvent, c'est l'enseignement de la composition qui ouvre la porte à l'insincérité. La composition enseigne systématiquement à voiler la réalité, à l'enjoliver d'abord, puis à en obscurcir l'image et à la fausser. Or si l'usage de la langue peut conduire certaines natures privilégiées à l'art littéraire, elle est aussi l'avenue qui mène à la science ou, tout uniment, à la vérité. J'ose affirmer, puisque votre livre même m'y invite : la langue instrument de la science importe plus, à l'école primaire, que la langue outil de l'art. Car la vérité est la base même de l'art véritable, vérité extérieure faite de perceptions justes, vérité intérieure qui a nom sincérité.

Si encore l'enseignement mal conçu de la langue n'était qu'une tentation négative, un piège ouvert devant l'enfant porté à mentir et le conduisant à l'artificialisme ! On pourrait objecter : les natures saines et équilibrées ne seront pas atteintes. Et ce serait exact. Mais il y a plus. Il y a l'analyse prématurée. « L'analyse tue le sentiment », a écrit le philosophe français Jean Marie Guyau. La création est une marche en avant, la réflexion un retour en arrière. Or la création est le propre de l'enfance. La réflexion ne se justifie que comme un moyen pour un but, ce but demeurant toujours la création active, voulue et désirée. Si le but est conçu comme intéressant, le moyen ne l'est souvent pas. C'est au but à rendre intéressant le moyen lui-même. On oublie ces vérités très simples quand on prétend enseigner la grammaire aux petits enfants. Abstraction prématurée, analyse prématurée, voilà à quoi l'on aboutit. Dès lors que fait l'enfant ? Il n'apprend pas, il mémorise ; il n'assimile pas les techniques, il les imite par docilité — docilité d'ailleurs imposée. — Il perd de vue la réalité concrète, son monde à lui, où l'analyse est une différenciation

(1) Bruxelles, Lamertin, 1929, un vol. 13x19 de 272 p., 18 frs belges.

(1) Sat. XIV, v. 47.

des perceptions et des idées et à sa place toute naturelle et légitime; il se voit contraint à l'analyse logique de ce système d'abstractions qu'est la langue. A l'école, on m'a fait traiter à dix ans ma belle et bonne langue maternelle, langue vivante par excellence, comme une langue morte. Que dis-je : comme on n'oserait plus aujourd'hui faire traiter — ou maltraiter — une langue morte ! Comment s'étonner que je garde un grief à l'égard des grammairiens ?

Analyse prématurée de la langue, conduisant les élèves honnêtes au scrupule, à la peur des incorrections et, par une pente naturelle, aux fautes; en outre, analyse prématurée des sentiments, voilà les résultats les plus patents de cet enseignement. Et celle-ci est plus grave encore que celle-là, car elle transporte l'élève sur le terrain moral. Oubli de soi, don de soi à la tâche que l'on accomplit : voilà les conditions du progrès et du succès. S'analyser, c'est saper la vie constructive à sa base même; c'est en venir à se demander pourquoi l'on vit, s'il vaut vraiment la peine de faire effort, si le bien est bien et si le mal est mal. J'ai vu, dans une école primaire, un maître proposer ce titre de composition : « Dites pourquoi vous aimez vos parents ». — « Mes parents ont des droits sur moi, j'ai aussi des droits sur eux », a répondu, en substance, un gosse de onze ans. Voilà à quoi peut conduire l'analyse prématurée !

Dès lors vous comprendrez, Monsieur, la joie que j'ai éprouvée à lire votre livre. Vous aussi, vous voulez la sincérité et vous lui consacrez des paragraphes admirables. C'est vous qui écrivez : « L'habitude de respecter scrupuleusement la vérité est un acheminement vers la sincérité du sentiment et de la pensée. Mais cette extériorisation doit être spontanée et rien, pas même l'amour du vrai, n'autorise le maître à violenter le moi intime de l'enfant ». Ailleurs vous montrez, pour le railler, le « mensonge érigé en système ». Pas de descriptions factices, de lettres irréelles, de situations supposées, mais des exercices de rédaction qui naissent vraiment des circonstances. Dès lors, « il y aura l'émulation parce que ce sera vrai, et l'effort sera joyeux, productif ». Comme vous parlez bien de l'effort ! « Pour que l'effort atteigne un maximum d'intensité et de productivité, il faut qu'il soit, suivant l'expression de Payot, *joyeux*. L'écoulier qui se donne tout entier, avec bonheur, avec joie, toutes facultés concentrées, tendues vers un même but, fait effort producteur d'aptitude, l'effort créateur ». Ailleurs, vous insistez

encore, en dénonçant l'insuccès profond du maître, même « fort » en grammaire, qui prétend enseigner l'art d'écrire sans le doubler par l'art de comprendre ce qu'on voit et ce qu'on lit. « Ce maître « fort » en grammaire, ne connaîtra jamais le bonheur profond que, si souvent, nous avons goûté au milieu d'enfants penchés sur leur page blanche, tendus dans l'effort intense mais joyeux quand même, dans le libre épanouissement de leur jeune personnalité ».

Si vous avez obtenu ce résultat, vous dirai-je, c'est que votre méthode est bonne. A elles seules, d'ailleurs, les compositions que vous reproduisez parlent éloquemment en sa faveur. Je ne suis pas un linguiste. Je ne puis donc vous déclarer, avec l'autorité d'un Ferdinand Brunot, d'un Sensine ou d'un Charles Bally, si tout y est conforme aux lois de la stylistique. Mais assurément on ne peut mieux que vous ne le faites, souligner cette vérité que le langage et la vie sont — et doivent être — étroitement unis et que la beauté de celui-là ne peut émaner que de la beauté de celle-ci. Vous formulez à ce propos quelques règles très simples.

1. Il faut que l'expérience suive le raisonnement et ne le précède point. Et, après H. Spencer, vous citez Thomas Wyse : « Les règles sont tirées de la pratique; elles sont le résultat d'inductions auxquelles nous arrivons par la longue observation et la comparaison des faits ».

2. Il faut que l'enfant aille à son pas. « Les fleurs ne s'épanouissent pas toutes le même jour, les fruits non plus ne mûrissent pas tous en même temps. De même, enfants, vos cerveaux ne produisent pas tous de beaux travaux au même moment : les uns les produisent plus tôt, les autres plus tard, mais tous produiront, il suffit de continuer à travailler comme vous le faites ».

3. Il faut encourager plutôt que critiquer. L'enfant paresseux est un mythe : c'est un faible ou un malade. Le maître « sait bien qu'à dix ou douze ans les faiblesses sont fatales; il sait bien aussi que les réprimandes n'ont jamais éveillé l'énergie ».

4. La critique doit être constructive. On ne critiquera pas à tout bout de champ le travail de l'élève. On critiquera, au sens admiratif du terme, les chefs-d'œuvre des grands prosateurs et des grands poètes. Par là, « au cours des années de scolarité, nous éveillons l'amour de

la belle langue, et la langue, chez les enfants, s'épure d'elle-même ».

5. Le contact avec la vraie beauté est la source à laquelle s'alimente le besoin de beauté de l'enfant. « Pour être compris de l'enfance, rien ne vaut un beau génie. Les œuvres qui plaisent le mieux aux petits garçons et aux petites filles sont les œuvres magnanimes, pleines de grandes créations, dans lesquelles la belle ordonnance des parties forme un ensemble lumineux, et qui sont écrites dans un style fort et plein de sens ».

6. Pour exprimer il faut comprendre, pour comprendre il faut observer. Vous recommandez de partir des observations libres parce que ce sont les plus spontanées et les plus intéressantes pour l'enfant, celles auxquelles il se donnera tout entier. « Chacun satisfait à sa guise sa curiosité ». Puis on élabore en commun ce que l'on a observé, tout au moins jusqu'à ce que le compte-rendu libre soit devenu, par la pratique, chose aisée. Mais surtout pas de plan préconçu, pas de phraséologie ! « Tous les plans substituent des mots à la « vision » lumineuse ! ».

Avec ces quelques règles, on peut aller loin. Vous le prouvez.

Somme toute, l'enseignement de la composition, conçu comme vous le faites, fondé sur la psychologie génétique, est le centre, le point de départ, de toutes les branches. Tout d'abord, associer les mots aux faits : perceptions, sentiments ou idées — associer le plus de mots possible au plus grand nombre possible de faits, — c'est donner un soubassement ferme et large à cet instrument d'intercompréhension humaine qu'est le langage : se faire comprendre des autres, les comprendre soi-même. Les neuf dixièmes du déficit scolaire actuel sont dus à ce que les élèves ne comprennent pas. Ils n'ont pas un stock de mots suffisant, ils n'en savent pas la signification exacte. La richesse verbale — qui est proprement l'inverse du verbalisme, puisqu'elle signifie contact réel, à travers le mot, entre la pensée et la réalité — est la condition première pour aborder toutes les branches, les techniques, les sciences et les arts.

En second lieu, la composition ouverte et doit ouvrir l'esprit à l'émotion artistique. Vous soulignez très justement le fait que les enfants en apparence les plus déshérités, vivant dans un milieu parfois douloureusement terre à terre, sont accessibles au rythme et à la beauté. Ils le sont plus, peut-être, que ceux qui reçoivent la beauté en quelque sorte du dehors, par un

enseignement prématuré, et en sont dès lors blâmes.

Enfin la composition est et doit être un apprentissage de la vie morale et nous avons déjà montré que la condition et la base de celle-ci est la sincérité. Une fois habitué à dire ce qu'il pense et à penser ce qu'il dit, l'enfant se révèle lui-même au maître d'une façon émouvante. Oui, vous avez raison. « Dans la vie scolaire, il n'y a pas d'heure aussi émouvante » que celle où, ayant emporté les travaux de ses élèves dans le silence de son « home », il en commence la lecture. « Avec une ingénuité, une confiance adorables, l'enfant a livré un peu de son âme de poète, et à la déchiffrer, à l'admirer un peu plus chaque fois, le maître sent son cœur étreint d'une émotion profonde ».

Me permettez-vous de joindre ici, à votre témoignage, un souvenir personnel ? Il y a de cela vingt-sept ans. Jeune maître, je remplaçais le directeur d'une Ecole nouvelle à la campagne, absent pour quelques jours. Dans cette école tous les élèves — c'était la règle — devaient tenir leur journal. On n'exigeait qu'une page par semaine. La plupart en écrivaient 4 ou 6, ou 12, parfois 20 ! En outre, tous les samedis, les élèves — 80 — venaient présenter leurs cahiers au directeur. Dans toute autre institution, ce journal aurait pu devenir un prétexte à mensonges sur soi ou sur autrui. Ici l'atmosphère était imprégnée de confiance et de franchise. Et c'est là, en remplissant mon rôle de vice-directeur, que j'ai pu jeter pour la première fois un coup d'œil profond dans la diversité des âmes enfantines. Ces pages, d'une sincérité nue et candide, révélaient tout à la fois la variété inouïe des individualités et aussi l'harmonie de chaque personnalité en soi, mélange original, à nul autre semblable, et riche de toute la richesse d'un être vivant en pleine croissance.

Dès lors je me suis attaché à cette forme de composition, le journal. Avec une classe de petits nous avons fait longtemps un journal collectif, oral, le maître écrivant textuellement, sous dictée, ce que relatait un petit narrateur, corrigé et complété par ses camarades. Avec les plus grands, j'ai encouragé les élèves à traiter un même sujet, de leur choix, durant quelques semaines. Un de mes amis, qui a eu la chance de jouer le rôle de législateur scolaire — M. G. Lombardo-Radice, auteur de la loi dite « Réforme Gentile » de 1923 — a eu la bonne idée d'adopter aussi ce mode de procéder. Et

c'est ainsi que, dans toutes les écoles d'Italie, les élèves peuvent, aujourd'hui, choisir leur sujet de composition pour la durée d'un mois, et le traiter librement. Révélation pour le maître; base posée, chez l'élève, à une formation de sa personnalité, à une construction, non seulement de son style ou même de sa pensée, mais surtout de son caractère.

Vous voyez que vous vous rencontrez avec d'autres amis de l'enfance quand, à propos de centres d'intérêt, vous écrivez : « Les entretiens d'une même période — semaine, quinzaine, mois — sortiront d'une idée centrale intéressante qui est capable de solliciter par elle-même l'attention, la curiosité de l'enfant ». Si un intérêt réel se porte sur le but et suscite l'effort spontané, toute technique, même la plus ardue est tôt ou tard dominée. Favoriser l'élan qui porte l'enfant vers ce qui réalise sa personnalité,

voilà proprement le rôle de l'école. Au sens strict du terme, je ne pense pas, toutefois, qu'on puisse « créer » une aptitude. Les aptitudes en germe, les tendances, les instincts profonds sont là. Le tout est de les développer, d'en favoriser l'épanouissement dans la force et dans l'équilibre. N'est-ce pas là, essentiellement, le programme de l'École active ? Vous le pensez comme moi. Mieux ! vous montrez comment on peut le réaliser à l'école dans l'enseignement de la composition française. A mon humble avis, vous y êtes admirablement parvenu. Pour la cause même de l'enfance, de l'humanité de demain, je vous en remercie.

Ad. FERRIÈRE,

Docteur en sociologie,

*Directeur adjoint du Bureau International
d'Éducation de Genève.*

Chronique Française

L'action des groupements économiques, politiques et syndicalistes.

L'Union des Intérêts Économiques est un organisme économique et politique, très riche, qui, a exercé une forte influence sur les élections politiques en France. Au cours de l'été 1927 ce groupement d'extrême-droite, qui n'a rien de vraiment désintéressé et finance largement pour le maintien de toutes les injustices sociales, ouvrait un concours, doté de 80 prix d'une valeur totale de 25.000 francs, entre les instituteurs et institutrices publics de France, sur le sujet suivant :

« Comment, par votre enseignement et par l'autorité dont vous jouissez auprès des populations au milieu desquelles vous vivez, pouvez-vous contribuer à enrayer l'exode rural ? »

A l'aide des 1283 réponses qui lui ont été fournies, l'Union des Intérêts Économiques a publié une brochure : « L'École publique contre l'Exode Rural ».

Cette brochure, remplie de banalités, ne nous apporte vraiment rien de neuf. Il est évident que l'Union des Intérêts Économiques a soigneusement écarté tout ce qui pouvait gêner ses buts intéressés de propagande.

Parmi les lauréats de ce concours, nous avons eu la surprise de trouver notre ami C. Freinet, dont la sévérité envers les pédagogues bourgeois

désintéressés a été signalée à maintes reprises en cette Revue.

Ce premier concours de l'Union des Intérêts Économiques semble n'avoir eu d'autre but que d'amorcer le suivant qui a pour objet la rédaction d'un « Livre de lecture de l'écolier français ».

Il est évident que M. Billiet et les adhérents de son groupement voudraient utiliser l'école dans l'intérêt du conservatisme social.

Le *Redressement Français* est également considéré comme réactionnaire par les organes pédagogiques de gauche (*Revue de l'Enseignement et École Emancipée*). Cependant, si les tendances pédagogiques et sociales de ce groupement peuvent être discutées, il est incontestable : 1° qu'il exerce une grosse influence, parce que contrôlant une partie de la presse provinciale; 2° qu'il a su grouper une élite; 3° que les Cahiers qu'il a consacrés à l'Éducation nationale offrent un réel intérêt.

Le *Redressement Français* veut rapprocher des hommes de partis politiques différents pour un travail d'organisation et des efforts de réalisations pratiques. Son instrument doit être l'élite qui, dit M. Mercier « ne comprend pas seulement les favorisés de la naissance ou de la fortune : ce sont tous ceux qui s'imposent à leurs pairs par leur travail, leur intelligence, leur expérience, leur valeur morale, élite intellectuelle, élite professionnelle, patronale et ouvrière ».

Quatre Cahiers du Redressement Français sont consacrés à l'Education Nationale. Les rapports qu'ils contiennent ont été préparés et adoptés au sein d'une Commission qui comprenait plus de vingt membres parmi lesquels nous ne trouvons qu'un seul Instituteur, dont nous ne connaissons d'ailleurs aucun travail pédagogique. Ajoutons qu'aucun Inspecteur primaire ne faisait partie de cette Commission qui comprenait, par contre, plusieurs Industriels.

Certes, dans cette commission, il y avait des personnalités d'une valeur indiscutable, MM. G. Bertier et Paul Desjardins par exemple, mais elle avait à étudier, entre autres choses, une proposition de loi sur l'organisation de l'enseignement national. Or, en ce domaine, la coopération de l'élite de l'enseignement primaire (Instituteurs et Inspecteurs) est absolument indispensable si l'on veut aboutir à des propositions suffisamment précises, complètes et pratiques.

Le n° de janvier 1928 de l'Education — que dirige M. Bertier, membre de cette Commission — consacre de nombreuses pages au Congrès du Redressement Français et aux Cahiers. On y lit :

« On aimerait qu'un congrès de l'organisation eût présenté quelque chose de mieux organisé...
... Quand on a un peu mis en ordre ces matériaux, on éprouve une assez grosse déception, car ils ne sont qu'une étude préparatoire et générale et cette étude est incomplète. »

Ceci est la confirmation de ce que nous venons d'écrire. Si l'on veut sérieusement réorganiser l'Education Nationale — et elle en a grand besoin — il est indispensable d'obtenir la collaboration de l'élite des primaires aussi bien pour la préparation des réformes que pour leur application.

Nous relevons aussi que les membres du Redressement Français veulent que « des représentants de toutes les grandes forces vives de la nation » soient appelés à siéger au Conseil supérieur. Mais si M. René Hubert justifie ceci en ajoutant : « Les producteurs ont tout autant droit et intérêt à faire connaître leur opinion sur les problèmes relatifs à l'éducation nationale que les membres de l'Institut » ; si, d'autre part, la proposition de loi du Redressement Français se préoccupe des attributions des Chambres de Commerce, d'Agriculture, etc., il ne semble pas que l'on ait songé à la collaboration des organisations ouvrières.

M. Paul Hunziker écrit : « Les études critiques supérieures doivent rester le propre d'une

élite restreinte; elles ne doivent pas descendre, de l'enseignement supérieur, dans le secondaire, ni à plus forte raison dans le primaire. Or, à l'heure actuelle, on constate que les idées de l'école sociologique ont pénétré dans les écoles normales où se forment les instituteurs; et que la morale y est représentée, non comme un ensemble de notions indispensables à l'homme social, mais comme la science toute relative des mœurs, variables d'une époque à l'autre. On juge des ravages que causent ces idées dans les esprits qui n'ont ni le temps ni la possibilité de corriger par des études supérieures, par la moralisation qu'apportent avec elles de profondes réflexions, la brutalité de ces révélations antisociales. Il faut rendre, certes, hommage à la généralité des instituteurs, mais il faut les préserver d'une demi-science et de ses dangereux prestiges. »

Cette appréciation des instituteurs doit être sans doute celle de la majorité des dirigeants du Redressement Français, sans quoi ils eussent fait une place un peu plus large aux primaires dans leur comité.

M. Paul Hunziker écrit ailleurs : « Actuellement, les méthodes et l'esprit, à tous les ordres d'enseignement, sont ceux de l'Enseignement supérieur, et il n'est pas d'erreur plus déplorable. On n'enseigne pas à l'enfant, on propose à son jugement des idées, alors que, par son âge, il est incapable de choisir. On veut l'habituer à juger par lui-même, alors que son esprit n'est pas formé et que personne ne s'est préoccupé de le former. Il faut, avec l'enfant, être dogmatique, il faut lui dire que les choses sont comme cela, et il l'accepte, et il les retient. »

Cette dernière citation permettra à nos lecteurs de constater que M. Paul Hunziker emploie avec les membres du Redressement Français cette méthode dogmatique qu'il recommande pour les élèves des enseignements primaire et secondaire. Douterait-il de leur esprit critique? Elle prouve ainsi que notre censeur a omis d'observer les enfants, et de se livrer à des études, même élémentaires, de psychologie et de pédagogie.

Il est cependant un des Cahiers du Redressement Français qui mériterait une longue étude. C'est le deuxième — le quatrième est également intéressant. Ce deuxième cahier renferme des rapports sur une enquête internationale menée de décembre 1926 à fin mars 1927.

« Notre enquête, écrit M. Paul Desjardins, a été guidée par le Bureau International d'édu-

cation, à Genève, et par la *Ligue internationale pour l'Education nouvelle*.

« Remerciements nominatifs à Pierre Bovet, à Adolphe Ferrière, à M^{lle} Marie Butts, à M^{me} Guéritte, et d'abord à Robert Nussbaum, notre ami et conseiller. »

De nombreuses écoles ont été visitées : en Grande-Bretagne, aux Etats-Unis, en Suisse, en Belgique, aux Pays-Bas, au Danemark, en Italie, en Allemagne et en Autriche.

Par contre il n'y a pas eu enquête en Russie et c'est à notre avis fort regrettable. La Russie est un vaste champ d'expériences dans le domaine de l'Education et de l'Enseignement et quelque opinion préconçue que l'on ait sur les buts et les résultats de l'effort pédagogique russe, on ne peut nier qu'il mérite d'être étudié. Les dirigeants soviétiques sont plus avisés lorsqu'ils se documentent de leur mieux sur les méthodes en usage dans les pays capitalistes.

Malgré cela ce deuxième Cahier présente un réel intérêt et nous en recommandons la lecture à tous ceux qui s'intéressent aux Ecoles nouvelles.

Le *Syndicat National des Institutrices et Instituteurs Publics* de France et des Colonies groupe la grosse majorité des institutrices et instituteurs — plus de 70.000 adhérents. Ce groupement adhère depuis peu d'années à la Confédération générale du Travail (C. G. T.) ; il fait partie d'une Fédération Générale de l'Enseignement qui vient d'être constituée ; enfin il est l'un des principaux groupements du tout récent « Secrétariat professionnel international du personnel enseignant de la Fédération Syndicale Internationale ».

En 1927, son Congrès, après un large débat, s'était prononcé contre le monopole de l'enseignement, mais pour la nationalisation. Le Congrès de 1928 avait à étudier : « L'aménagement de la Nationalisation de l'Enseignement ». Toute la presse française de droite a attaqué vivement les décisions qui ont été prises en ce dernier Congrès. Que veut le Syndicat National ?

Non pas le monopole. Des particuliers ou des groupements pourront créer des écoles où il sera possible d'innover des systèmes pédagogiques en dehors des directives « officielles ».

Mais « Tous les établissements d'enseignement seront nationalisés. En conséquence il ne pourra plus exister d'écoles privées non soumises au contrôle tripartite ». De plus, toutes les écoles existantes devront avoir un personnel laïque et un enseignement laïque ; l'enseignement religieux restera libre, mais il ne pourra être donné par

les familles ou les ministres des cultes qu'en dehors des locaux scolaires et des horaires prévus par l'enseignement général.

Par contrôle tripartite il faut entendre celui de l'Etat, des techniciens et des usagers, « les délégués des usagers comprendront une majorité de représentants des organismes des travailleurs vraiment indépendante et représentative ».

Cette nationalisation vivement attaquée par toute la presse de droite « réalisera, dit Boulanger, une transformation profonde, rationnelle et vraiment démocratique d'un organisme vieilli dont le prolétariat se doit de conquérir la gestion et le contrôle ».

L'opposition entre les propositions du Redressement Français et celle du Syndicat National est complète. Pour l'un, la gestion sera assurée, en partie, par les groupements capitalistes ; pour l'autre, par les groupements prolétariens. M. Hunziker conçoit « un régime où le ministre du culte pourrait pénétrer à l'école, s'asseoir à la table du maître et donner pendant les heures de classe l'enseignement religieux... » et le Syndicat National poursuit un but absolument opposé.

Pour juger objectivement les propositions du Syndicat National, il est nécessaire d'ajouter que l'enseignement dans les écoles dites libres est la plupart du temps donné par des maîtres insuffisants, les directeurs d'écoles privées ayant le droit d'employer des maîtres sans diplômes. Enfin le recrutement de ces écoles se fait souvent à l'aide de pressions et de menaces sans souci de la liberté réelle des familles.

En son dernier Congrès, le Syndicat National ne s'est pas seulement occupé de la nationalisation de l'enseignement. On y a discuté aussi de la création d'une Revue pédagogique. C'est une discussion qui dure depuis longtemps déjà sans aucun résultat. Certains membres du Syndicat National constatent que la Fédération des syndicats de l'Enseignement, dont les effectifs représentent seulement le dixième de ceux du Syndicat National, a sa Revue depuis dix-neuf ans.

Cette Fédération des syndicats de l'Enseignement, qui fêtait cette année son vingt-cinquième anniversaire, est un groupement révolutionnaire rival du Syndicat National. Malgré la faiblesse de ses effectifs, ce groupement a pu non seulement créer une revue pédagogique hebdomadaire : l'École Emancipée, mais encore il publie depuis quelques années des petites brochures mensuelles destinées aux enfants ; il a édité l'an dernier un manuel d'histoire de France pour les enfants et doit publier incessam-

ment un ouvrage destiné aux maîtres et relatif à l'enseignement de la langue.

Avant le Syndicat National il a créé un organisme international : l'Internationale des travailleurs de l'Enseignement, qui a son bulletin mensuel.

En son dernier Congrès, la Fédération des travailleurs de l'Enseignement s'est occupée de la formation des maîtres. Parmi les vœux exprimés notons : le désir « d'encourager au travail libre et au travail collectif, qui développent seuls l'esprit d'initiative et le goût des recherches » ; et : « Le Congrès pense en outre que la formation des maîtres sera incomplète s'ils ne fréquentent pas les milieux ouvriers : Syndicats, Bourses du travail, Unions locales, etc. ».

La Fédération des travailleurs de l'Enseignement comprend un bon nombre de jeunes instituteurs actifs et désireux de rénover leurs méthodes, soit en s'efforçant d'introduire dans leurs classes des méthodes imaginées par des pédagogues bourgeois (voir par exemple dans l'École Emancipée l'essai d'application de la méthode de Decroly, par Faure) ; soit en allant emprunter ses exemples à la pédagogie russe ; soit en innovant (comme exemple nous pouvons citer l'imprimerie à l'école, imaginée par C. Freinet).

Conclusions.— L'action de l'Union des Intérêts Economiques est trop intéressée pour nous intéresser. Celle du Redressement Français est trop hâtive et ne se soucie pas assez de l'élite de l'enseignement primaire, comme aussi de l'élite ouvrière, pour pouvoir aboutir à une réorganisation satisfaisante de l'enseignement. Les militants du Syndicat National qui cherchent un appui auprès des pédagogues bourgeois (près de l'Association française pour l'avancement des Sciences, par exemple) sont trop peu nombreux par rapport à leurs troupes. Ceux de la Fédération de l'Enseignement qui veulent s'inspirer de la pédagogie soviétique ont au contraire des troupes trop réduites mais plus actives.

L'idéal nous semblerait être la concentration des efforts de l'élite *désintéressée* des membres des trois derniers groupements que nous avons cités. Nous disons *désintéressée* car le désintéressement de certains membres du Redressement Français nous paraît douteux. Nous ne nous faisons pas d'illusion cependant : les éducateurs de droite et de gauche resteront longtemps encore des adversaires, au grand dommage du progrès.

E. DELAUNAY.

Nouvelles diverses

Les Ecoles nouvelles.

Voir la fin de la notice sur les Ecoles nouvelles à la campagne dont le début se trouve p. 210 du n° 42 et dont la dernière partie avait été omise.

SUPPRESSIONS.

Ecole des Yvelines-en-Brie (France). Le D^r Castagnol est décédé en 1927.

Orphelinat rationaliste. (Bruxelles) a cessé, depuis le départ de M^{lle} Alexander-Deschamps en 1927, d'être une école expérimentale.

Letchworth. L'ancien externat n'existe plus. Contrairement à la note du n° 42, l'école de Anandale compte actuellement des élèves externes et internes.

Le Bureau de Londres de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle (*New Education Fellowship*, 11, Tavistock Square, Londres W. C. 1.) a publié au printemps de 1928, pour le prix de six deniers, une liste des Ecoles

nouvelles privées et des Ecoles publiques rénovées, externats et internats, d'Angleterre. On y remarquera sept suppressions et beaucoup d'adjonctions par rapport à notre liste de 1925.

Au même bureau, de même qu'à Kohlgraben bei Vacha (Rhön), Allemagne, on peut se procurer la liste dactylographiée des Ecoles nouvelles allemandes, mise au point en 1928 et qui modifie sensiblement la nôtre de 1924.

Rappelons enfin que le Bureau international des Ecoles nouvelles a fusionné dès avril 1926 avec le Bureau international d'Education de Genève. Directeur : M. Pierre Bovet. Directeurs-adjoints : MM. Ad. Ferrière et Pedro Rossello. Secrétaire générale : M^{lle} Marie Butts. Secrétaire archiviste : M. Jean-Louis Claparède.

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.

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

D^r Pierre VACHET. *Remède à la vie moderne.* (Paris, Grasset, 1928, un vol. 12 × 19 de 237 p., 12 frs.

Pages bienfaisantes faisant appel aux forces saines, à

l'équilibre d'une vie simple, laborieuse, altruiste. Ce livre s'adresse aux « inquiets », victimes nées du chaos actuel, nerveux, déprimés ou déficients. Ce ne sont pas des malades proprement dits, ni des déséquilibrés proches de la folie ; non. L'inquiet est plutôt un désadapté, le plus sou-

vent un surmené. Notre système nerveux est harcelé par l'agitation de l'heure. S'y soustraire est impossible à qui doit vivre, lutter, gagner son pain... Il est superflu de dire que c'est la classe des intellectuels, plus affaiblis et vibrants, qui fournit le contingent essentiel à ce mal nouveau fait d'une rupture d'équilibre entre le psychique et le biologique. Le D^r Vachet propose le remède le plus simple et le plus complexe tout à la fois. Il dit : « Savoir vivre, c'est obéir aux lois de la vie qu'établissent la science et l'expérience... ». Et derrière la science, ne trouvons-nous pas la nature elle-même, point de départ primordial de toutes lois auxquels nous devons obéissance ?

Ces lois de la vie, ditez-vous, tous les hygiénistes en parlent : nourriture saine, alternance de repos, de travail et de délassément ; c'est élémentaire. Sans doute. Mais... y êtes-vous parvenu ? Votre travail n'est-il jamais surmenage : votre sommeil est-il réparateur ; votre alimentation répond-elle aux besoins de votre organisme individuel ; vos délasséments sont-ils créateurs de force nouvelle ? Si oui, vous êtes passé maître dans l'art de vivre.

A ceux qui cherchent et souffrent, le D^r Vachet montre le chemin. Ses préceptes sont simples et sains ; ils sont créateurs d'énergie, car ils réclament une qualité première : la volonté de perfectionnement. Et cette volonté de vivre mieux implique une charpente solide : ordre, régularité, méthode de travail, discipline de la pensée.

Le remède du D^r Vachet n'est autre qu'une adaptation intelligente de nos exigences individuelles — légitimes et nécessaires et que nous ne saurions négliger sans danger — aux exigences du milieu social de la vie contemporaine. Ne nous lamentons pas sur ce qui est — et dont nous souffrons — mais maîtrisons nos activités et ordonnons nos journées.

L'une des causes principales du déséquilibre actuel est le surmenage scolaire, affirme le D^r Vachet. Il signale en des pages pleines de bon sens l'inutilité des détails mal assimilés, le danger des études intellectuelles intensives, la nécessité du travail concret, pratique, individualisé. Son expérience médicale s'allie à celle d'un psychologue averti, d'un connaisseur d'hommes.

Et les deux dernières pages du livre sont consacrées au culte de la bonne humeur, « un instrument de santé si précieux qu'il faut y dresser les enfants dès leur âge le plus tendre... la meilleure façon de les exercer à cette joie du caractère est encore de leur en proposer un inlassable exemple... Cela revient à porter l'attention sur l'éducation que peuvent faire, eux-mêmes, de leur caractère, ceux qui n'auraient pas bénéficié, dans leur enfance, de la joie communicative du milieu familial ».

Le remède du D^r Pierre Vachet est plus qu'une saine hygiène, plus qu'une thérapeutique modèle ; il est un acte de foi : avoir un idéal de vie. Vivre pour un idéal.

Is. F.

W. KOEHLER, Professeur à l'Université de Berlin, *L'intelligence des singes supérieurs*, traduit sur la deuxième édition allemande par P. GUILLAUME, agrégé de philosophie, docteur ès lettres. (Paris, Alcan, 1927, 1 vol. 14,5 x 23 de 316 p. illustré de 7 planches et de 19 figures, prix frs. fcs. 50).

Le professeur Koehler est, avec le D^r Kurt Lewin de Berlin, un des représentants les plus connus de la nouvelle école qui a pris pour objet de ses études la *Gestalt* psychologie. Ce mot *Gestalt* est intraduisible. Le mot « structure » ne le rend pas exactement. M. P. Guillaume le définit fort bien dans sa préface en disant qu'il s'agit d'« ensembles susceptibles d'être transposés et qui présentent des

propriétés irréductibles à celles de leurs parties » constituantes. Ainsi l'organisme vivant est une *Gestalt*, mais aussi le symbole, ou encore le schéma selon lequel un individu règle ses actions dans des cas analogues, schéma dont ses actes mis bout à bout révèlent plus ou moins la nature, mais qui subsiste indépendamment de ces actes. Une bonne partie du livre de Koehler est destiné à lutter contre le matérialisme de Loeb et sa théorie mécaniste des tropismes. N'est-ce pas faire trop d'honneur à une théorie qui, si elle est un instrument de travail légitime, n'est en aucune façon une doctrine acceptable pour l'esprit ?

L'essentiel de l'ouvrage est toutefois consacré à la description minutieuse d'expériences — problèmes concrets à résoudre — faites avec neuf chimpanzés à la station de Tenerife durant les années de 1912 à 1914 et en 1916. Tous les éducateurs de jeunes enfants devraient lire cela. Tout d'abord, c'est vivant à souhait et de ce fait plein d'attrait. Et puis éminemment instructif quant aux processus psychologiques des primitifs (et les petits enfants en sont). La limite entre ce qu'ils comprennent et ce qu'ils n'arrivent pas à comprendre est parfois prévisible, parfois déconcertante. Leurs répétitions, leurs tâtonnements en certains cas, leur absence de tâtonnements dans d'autres le sont aussi. Nombreux seront les parallèles que nous pourrions tracer avec le petit enfant. Je cite ces réflexions.

« Amenez le chimpanzé pour quelque temps à une conduite qui s'accorde mal avec ses qualités natives : il faudra très vite user de contrainte pour l'y faire persévérer ; désormais non seulement la plus légère diminution de la pression fait sûrement revenir l'animal à son naturel de chimpanzé, mais, sous l'action même de la force, il arrive qu'on ne trouve plus qu'une attitude hostile ou contrainte, tout à fait indifférente au sens de ce qu'on demande ». — Chassez le naturel, il revient au galop !

« Aussi doit-on toujours partir de la fonction dans laquelle l'animal emploie l'objet ; par elle on doit comprendre ce qu'il y voit réellement ; une fois qu'on connaît les fonctions par lesquelles le chimpanzé comprend la valeur d'un objet, c'est plutôt dans ce domaine de relations simples et faciles qu'on peut étudier ce que l'animal — et l'enfant — comprend clairement et comment il arrive à ses solutions ».

Sur l'imitation, sur les modes passagers chez les singes, sur leur goût de la perrure et de la perrade, sur la danse, sur leur attitude en présence d'un miroir, il y a dans ce livre, pour le psychologue, des pages admirablement captivantes. Il est un exemple par la probité des expériences faites, par leur ingéniosité, par la pénétration des analyses par lesquelles l'auteur en interprète la signification. C'est là une belle leçon de psychologie génétique. L'éducateur qui en a compris le sens — compris au point de pouvoir adopter l'attitude pratique de l'expérimentateur avisé — ne peut pas ne pas voir s'accroître chez lui-même son talent de pédagogue.

Ad. F.

Marguerite EVARD, *La femme suisse éducatrice* dans la famille, l'école et la société. (Zurich, Orell-Füssli, 1928, 1 vol. 16 x 23 cm, de 75 p., 6 illustr., 2 fr. 50 suisses).

En une élégante brochure, éditée pour l'exposition nationale Suisse du travail féminin à Berne, M^{lle} Marguerite Evard, D^r ès lettres, professeur à l'École Normale du Locle et vice-présidente de la Commission d'éducation nationale de l'Alliance de Sociétés féminines suisses, expose de manière concise et fortement documentée le rôle de « La Femme Suisse Educatrice dans la famille, l'école et la société ».

D'après les statistiques fédérales, l'auteur donne le nombre exact de femmes mariées, mères, chefs de ménage, éducatrices de carrière. « La famille, l'Etat et l'Eglise sont les trois corps sociaux auxquels incombe l'Education... De l'avis des psychologues et éducateurs les coefficients de cette influence sur les jeunes entre 0 et 20 ans se ramènent à ceci : 72 % pour la famille, 12 à 20 % pour l'Ecole, 1 à 2 % pour l'Eglise, auxquels on pourrait ajouter 8 à 11 % d'influence sociale, exercée dès l'âge de 15 ans par les relations nouées dans la vie extérieure ».

Le monde inerte des chiffres nous fait saisir ici la place énorme que tient dans une nation le monde vivant par excellence qu'est l'enfance, et dans l'enfance, la place que tient la famille. La mère, axe de la famille, a sur celle-ci une influence prépondérante. Dans le chapitre II, l'auteur cite des pensées émouvantes de grands hommes à la mémoire de leur mère.

Mais dans toute femme éducatrice ne trouve-t-on pas une mère ? Ne donne-t-elle pas à l'enfance la plus grande part de sa vie et la meilleure ? Pour protéger la faiblesse des petits, que d'énergie morale et physique la femme ne sait-elle déployer !

Après la famille, l'école. Les seules têtes de paragraphes : « La vocation, L'apostolat de l'éducatrice, Dignité professionnelle de l'éducatrice, La bonté maternelle, La maîtrise de soi, La vie intérieure », sont révélateurs de ce qu'est une âme d'éducatrice. C'est dans l'amour de l'enfant, dans l'instinct maternel que l'éducatrice puise les trésors qu'elle répand.

M^{lle} Evard fait œuvre de science : l'éducatrice est femme. Ses imperfections, ses faiblesses sont aussi relevées, non dans le but de les critiquer, mais de les corriger.

Plusieurs pages mentionnent les nombreux groupements d'institutrices et d'éducatrices. Si leurs moyens d'action, leurs méthodes et leurs conceptions diffèrent, s'opposent même parfois, il n'en reste pas moins que tous sont unis par la collaboration à la grande œuvre humaine qu'est l'éducation.

Quelques pages encore sont consacrées aux salaires et aux heures de travail demandées aux divers degrés de l'enseignement. L'Instruction publique relevant de l'autorité cantonale, on trouve des écarts très sensibles d'un lieu à l'autre.

Le dernier chapitre — et le plus suggestif peut-être — traite de « La Femme éducatrice dans la Société ».

C'est à travers 161 groupements que l'Alliance de sociétés féminines suisses répand des œuvres éducatrices admirables, œuvres humanitaires au premier chef venant en aide à la famille, à l'enfance, à la société.

« Les lacunes constatées dans l'éducation féminine actuelle, écrit M^{lle} Evard, ont amené les éducatrices et les mères conscientes du noble idéal de l'éducation spécifiquement féminine à émettre les vœux suivants : une transformation profonde de l'enseignement dans le sens de « l'école sur mesure » et de l'Ecole active, l'éducation féminine étant remise à des femmes techniquement préparées, mais aussi de valeur morale profonde; l'introduction dans les écoles moyennes et supérieures de l'enseignement ménager et de la préparation maternelle obligatoires, avec un enseignement post-scolaire analogue, obligatoire et gratuit pour les autres jeunes filles; la formation civique aux grandes questions nationales et internationales pour toutes; l'éducation pacifiste, la préparation à la vie politique, une initiation assez poussée à la vie sociale et à l'œuvre philanthropique, selon les méthodes modernes, ainsi qu'une culture morale basée sur la psychologie, la philosophie; une formation plus complète du caractère, une élévation de la dignité

féminine selon un idéal très élevé; une culture affective qui fasse des femmes plus maîtresses d'elles-mêmes, meilleures éducatrices au foyer familial, dans l'école et la société. Comparée à celle d'il y a 30 ou 40 ans, l'éducation actuelle contraind moins la vie intellectuelle et surtout la vie affective des jeunes filles; elle permet davantage l'initiative et la spontanéité, et c'est en ce sens en effet qu'il s'agit de l'orienter par toutes les innovations de la discipline scolaire et familiale : coéducation, autonomie, école active, joyeuse et sereine, pour amener chaque personne à sa propre auto-éducation et à l'esprit de service, si indispensable dans la vie sociale ».

De l'idée naît l'action.

De ces « vœux » naîtra tôt ou tard l'action vivante d'une éducation adaptée aux fins dernières de la femme : le foyer, l'enfant.

Is. F.

Gymnase, Ecole supérieure des jeunes filles, Ecole normale de la Chaux-de-Fonds, Travaux présentés à l'Exposition nationale suisse du travail féminin, à Berne du 26 août au 30 septembre 1928 (La Chaux-de-Fonds, Imprimerie coopérative, 1928, une brochure 15×22 de 7 pages).

Nous tirons de la Notice explicative les passages suivants : « Les Ecoles secondaires de La Chaux-de-Fonds, Gymnase, Ecole supérieure des jeunes filles, Ecole normale, cherchent à généraliser l'emploi des méthodes de l'école active dans les diverses branches de l'enseignement. — La suppression des manuels a obligé les élèves à fournir un travail plus personnel. Les résumés de cours sont abondamment illustrés par le dessin; à l'Ecole supérieure le dessin est complété par le découpage et le collage de papier.

« Travaux manuels. — (Cartonnage, vannerie, reliure, etc.) — Les diverses techniques ne sont pas enseignées comme des notions d'apprentissage; elles doivent développer, avec l'habileté manuelle, l'ordre, la précision et l'esprit d'observation. — Une partie des leçons se donnent en corrélation avec l'enseignement des mathématiques, de la biologie, de la géographie.

« Ecole normale. — Les élèves-maîtresses sont initiées aux méthodes nouvelles ».

Un des buts des travaux manuels est l'application de ces techniques à diverses disciplines de l'enseignement primaire (jeux éducatifs, travaux groupés autour d'un centre d'intérêt, illustrations de leçons, etc.) ».

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

V. A. C. HENMON, Director, School of Education, A French Word Book based on a count of 400,000 running words, University of Wisconsin, (Bureau of Educational Research Bulletin, Septembre 1924, Madison, Wisconsin, un opuscule 15×23 de 84 p.).

L'Europe vit encore de la qualité. L'Amérique vise à la quantité. D'aucuns, chez nous, s'en offusquent. Ne nous y trompons pas : l'élément quantitatif doit précéder et fonder l'élément qualitatif de l'avenir qui en sortira comme l'arbre sort de la graine. Voici, lecteur français, le dernier cri du quantitatif américain et il nous concerne. Donnons la parole à l'auteur.

« Dans une enquête dirigée par le « Latin Inquiry Committee of American Classical League », écrit-il, enquête relative à l'influence de l'étude du latin sur l'étude du français, on a très tôt remarqué qu'il serait utile de connaître

quels sont les mots latins aidant le mieux à apprendre le français. Pour cela il faut savoir quels sont les mots employés le plus souvent en français. Une enquête sérieuse a montré qu'il n'existait pas, en français, de liste de fréquence de vocabulaire comparable au « Häufigkeitswörterbuch » de KAEDING, en allemand, ou au livre : « The Teachers Word Book » de THORNDIKE, en anglais. L'avantage qu'il y aurait à avoir une liste des 1000 mots les plus courants de langue française, non seulement pour déterminer quelles sont les racines latines les plus utiles à l'étude du français, mais pour bien d'autres buts encore, nous a engagé à faire ce travail. Grâce à l'appui du Comité, soixante instituteurs ont été engagés pour élaborer ces listes de mots. Cela fait donc 300.000 mots. 100.000 autres mots ont été comptés par l'auteur et deux de ses étudiants. Pour la compilation finale de ces listes, l'aide financière est due en grande partie à l'« American Classical League Committee ».

« Une très vaste matière a servi à dresser nos listes. Les sources sont les suivantes :

Textes à l'usage des écoles . . .	80.000	mots
Philosophie	20.000	»
Articles de revues	50.000	»
Articles de journaux	30.000	»
Auteurs français modernes . . .	140.000	»
Poésie	15.000	»
Articles et essais politiques et militaires	25.000	»
Lettres et télégrammes	15.000	»
Contes et légendes populaires . .	25.000	»
	400.000	»

« Le nombre total des différents mots, réduit à la forme de dictionnaire, était de 9.187. Parmi ceux-ci, 3.901 se sont présentés cinq fois ou plus. Ils sont imprimés dans ce livre, d'abord par ordre de fréquence, puis par ordre alphabétique.

« Il est intéressant de constater que les mots se présentant 5.000 fois ou davantage forment un quart du discours continu. Il y a 655 mots qui se répètent au moins 50 fois. Cette partie de la liste a une grande valeur comme moyen empirique de contrôle des cinq dernières séries de 5.000 mots. Il y a peu de changement dans l'ordre de fréquence. La liste baisse assez régulièrement jusqu'aux fréquences d'au moins 25 mots. Cela ajoute 595 mots aux 655, donc un total de 1250. Nous publions cependant la liste complète des 3.901 mots, dans l'espoir qu'elle pourra servir de base à une étude future des fréquences de mots en français.

« Nous espérons que ce livre sera utile de diverses manières : aux maîtres de français, pour le choix des listes de mots dans l'enseignement ; aux auteurs de textes français pour commençants ; aux philologues et à ceux qui étudient les relations entre les différentes langues ; aux maîtres de latin, à l'intention desquels ce travail a été entrepris ; et aux étudiants en psychologie qui s'intéressent à l'élaboration de listes de mots gradués ou d'autres tests types en français. »

MM. Dean Andrew WEST, D^r Mason D. GRAY et professeur W. L. CARR du « Latin Inquiry Committee » ainsi que le Professeur C. F. GILLEN du « Romance Language Department of the University » ont prêté leur concours à ce grand travail.

Satis N. COLEMAN, Music Investigator of the Lincoln school of Teachers College, New-York, **Creative Music in the Home** (New-York, etc., Lewis E. Myers & Co,

1927, 1 vol. 20 × 26, de 408 p. et 500 illustrations, prix dollars 5.)

Dans cet ouvrage unique, M^{me} Satis N. Colman a réuni les résultats de nombreuses années de recherches, de pensée originale et d'enseignement plein de succès. Ses exposés charmants et instructifs s'adressent aux enfants et sont adaptés au niveau de leurs intérêts. Ils seront lus aussi avec plaisir et profit par une foule de maîtres et de parents, qui attendaient depuis des années la description des activités et des expériences actuelles de M^{me} Coleman dans son enseignement de la musique par une méthode récréative.

Dans les vingt-cinq chapitres de ce volume on rencontre quatre ordres de sujets captivants :

L'*histoire de la musique*, ancienne et nouvelle, celle de la théorie de la musique, présentée de façon vivante, le développement de la musique depuis ses origines, et l'*histoire des instruments de musique*.

Conformément à la théorie originale de l'enseignement de la musique de l'auteur, le lecteur apprend à *fabriquer des instruments*. Quelques-uns de ceux-ci sont construits à l'aide d'objets d'un usage courant dans le ménage, d'autres avec du matériel facile à se procurer dans la maison. On donne des conseils précis pour fabriquer vingt modèles simples ; une foule de suggestions supplémentaires contribuent à l'adaptation et à l'expérimentation individuelles. Les trois types universels : instruments de percussion, instruments à vent et instruments à cordes, sont représentés, et de simples expériences expliquent les principes fondamentaux de la construction des divers instruments de l'orchestre moderne.

« Mais la fabrication de tambours, flûtes et autres instruments nous place immédiatement devant le grave problème : « Comment se sert-on de ces instruments ? » La solution conduit tout naturellement au troisième ordre de sujets présenté dans cet ouvrage. *Les principes fondamentaux de la théorie de la musique* sont introduits simplement, logiquement, et de manière concrète, à mesure que le jeune musicien a besoin d'eux pour découvrir toutes les possibilités que lui offre son instrument. En même temps, il apprend à connaître le clavier du piano, la notation musicale et les principes élémentaires de composition.

Incidentement l'élève découvre qu'il peut jouer dans plusieurs tons — en réalité près de quatre-vingt-dix — qui sont adaptés à l'étendue plus ou moins limitée de ces instruments faits à la maison, et aux capacités du commençant. Ce répertoire de tons simples est précieux. M^{me} Coleman a inventé — peut-être après J.-J. Rousseau — et emploie dans plusieurs chapitres, une notation en chiffres simplifiés ; la notation musicale conventionnelle n'apparaît que plus tard. Un chapitre qui présente un intérêt tout spécial est celui dédié à la musique des oiseaux et qui contient une collection de plus de cinquante chants d'oiseaux familiers aux Américains !

C. OM.

Ralph P. TRUITT, M. D., Lawson G. LOWREY, M. D., Judge Charles W. HOFFMAN, William L. CONNOR, Eibel TAYLOR, Fanny ROBSON KENDEL, *The Child Guidance Clinic and the Community*, a group of papers written from the viewpoints of the clinic, the juvenile court, the school, the children welfare agency, and the parent. (New-York, The Commonwealth Fund, Division of Publications, 1928, 1 vol. 15 × 23 de 106 p.)

Depuis plusieurs années, le « Commonwealth Fund » s'intéresse vivement au mouvement en faveur des « enfants difficiles » (*problem children*). Ce terme est appliqué à des

enfants qui, sans être intellectuellement inférieurs à d'autres (leur intelligence peut être normale ou même supérieure), mènent une vie malheureuse et inutile, en raison de l'influence néfaste de facteurs très divers, tels que : hérédité, milieu, conformation physique ou mentale. Des recherches sociales ont montré avec certitude que ce genre d'enfants est la source des cas exagérément nombreux de criminalité infantile et probablement aussi de criminalité chez les adultes, d'incapacité et de désordres mentaux.

L'office de consultation pédagogique a été organisé ces dernières années sous forme d'une agence sociale spéciale ayant pour but d'étudier le caractère de ces enfants et leur venir en aide. Elle représente un effort soigneusement conduit pour « apercevoir l'enfant dans sa totalité », pour étudier, par les méthodes combinées du médecin, du psychologue, du psychiatre et de l'agent social, la santé physique de l'enfant, son intelligence naturelle, son hérédité, sa famille, son ambiance scolaire et sociale, bref toute sa personnalité en tant que modifiée par ces forces; et enfin, elle veut leur aider par un traitement approprié et appliqué de manière rationnelle.

Les résultats obtenus par plusieurs années d'expériences faites dans ces offices, en de nombreuses grandes villes, ont montré la possibilité d'établir ces offices de consultation pédagogique comme une organisation de la communauté. Se basant sur de nombreuses expériences pratiques, faites au cours du travail journalier de cette institution, les six auteurs de cet ouvrage montrent l'utilité de ces offices pour la communauté dans son ensemble, pour les écoles publiques, les tribunaux de l'enfance, les bureaux d'assistance publique et les parents.

C. OM.

Cadeton W. WASHBURNE et Myron M. SEARNS, **Better Schools**, A survey of Progressive Education in American Public Schools (New-York, the John Day Company, 320 p. Prix : dollars 2.50).

Les parents et les instituteurs, qui croient que seule l'école privée pouvait conduire à un perfectionnement de l'éducation, trouveront dans ce volume une lumière nouvelle.

L'auteur a étudié sur place, dans un grand nombre de villes américaines, des écoles publiques, où l'on applique avec succès les méthodes nouvelles. Il décrit et critique avec bienveillance les maîtres, les écoles, le travail théorique et pratique de systèmes complets. Son but est de présenter des suggestions pratiques aux instituteurs et aux directeurs d'écoles. L'auteur montre aussi que les parents ont un grand intérêt à ce que leurs enfants reçoivent une bonne instruction, que les contribuables ont un intérêt au rendement et à la valeur des écoles publiques, et il leur indique les moyens de comprendre et d'améliorer leur situation.

C. OM.

• **Lebendige Schule** • Zur Erziehung und Schulung junger Mädchen. Par un groupe d'instituteurs et institutrices de l'École supérieure de Jeunes Filles de la ville de Zurich (Zurich et Leipzig, Orell Füssli, 1928, 1 vol. 14 x 21 de 198 pages, prix : broché Fr. suisses 3.80, relié Fr. s. 4.80).

Ce volume contient des séries de chapitres, écrits par des instituteurs et institutrices de Zurich sur l'éducation et l'instruction des jeunes filles. C'est un devoir — agréable du reste — qui incombe aux pédagogues avancés d'intéresser les parents et les amis de l'instruction aux tentatives

scolaires modernes. La première exposition suisse du travail féminin, qui vient d'avoir lieu à Berne, a été un encouragement spécial aux éducateurs s'occupant des écoles de jeunes filles. Ce coup d'œil général sur ce que la femme suisse fait actuellement, aidera à montrer comment doit être préparée la femme de demain. L'ouvrage des pédagogues de Zurich fait voir les efforts tentés dans les écoles de jeunes filles pour aider à la femme à se libérer des entraves habituelles et à acquérir une activité indépendante. Chacun sait que l'école d'aujourd'hui a élargi ses buts et approfondi son travail; qu'elle cherche à rendre les élèves indépendants, à les comprendre dans leur totalité et à développer leur personnalité. Plus que l'école d'autrefois, elle voudrait tenir compte des qualités spéciales inhérentes à chaque sexe; les écoles de jeunes filles ont donc pour devoir de briser les liens étroits qui les ont ligotés si longtemps et de faciliter aux jeunes filles le développement complet de leurs dons et de leurs facultés. Elles doivent être en contact direct avec la vie et en même temps vivre de leur propre vie. Développer ce sujet dans le cadre général de l'école de jeunes filles, tout en touchant à une quantité de problèmes de détail — voilà quel est l'objet de ce volume. Il sera certainement apprécié de tous ceux qui s'intéressent à l'éducation des jeunes filles et à l'école moderne.

C. OM.

OUVRAGES REÇUS

O. DECROLY, **Essai d'application du test de Ballard dans les écoles belges**, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, L'Année Psychologique (Paris, Librairie Félix Alcan, 1926, un opuscule 14x22, de 93 pages).

O. DECROLY, **Les Eléments fondamentaux du caractère et l'Orientation professionnelle**, communication à la IV^e conférence internationale de Psychologie appliquée, Paris, 10-14 octobre 1927 (tirage à part de 8 pages).

O. DECROLY, **Le Rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement**, extrait de : « Bulletin et Annales de la Société Royale des Sciences Médicales et Naturelles de Bruxelles », 1927, n° 4-5-6-7 (Bruxelles, Imp. F. Peeters-Biex, 1927, une brochure 16 x 24, de 79 pages).

Elie REYNIER, **La Géographie à l'École primaire**, L'Emancipation, Drome-Ardèche (Bulletin spécial, juin 1928, une brochure 16 x 24, de 32 pages).

Hélène ALTSZYLER, docteur de l'Université de Paris, **La Genèse et le Plan des Caractères dans l'œuvre de Balzac** (Paris, Librairie Félix Alcan, 1928, 1 vol. 14 x 23 de 246 pages).

Georges OTTLIK, **Annuaire de la Société des Nations 1928**, deuxième année (Edition de l'Annuaire de la Société des Nations S. A. Genève, dépositaire général : Librairie Payot et C^o, Lausanne et Genève, 1 vol. 13 x 19, de 753 pages, prix 12 fr. suisses).

D^r Antonio SAGARNA, Ministre de la Justice et de l'Instruction publique de la Nation Argentine, **Le Panorama de l'Enseignement national** (Buenos-Aires, Editorial Franco-Argentina, 1927, un opuscule 16x25 1/2 de 65 pages).

Michèle d'ASARO, **Sta in te combattere e vincere** | Estratto dall' *Annuario Scolastico* 1926-27 del R. Ginnasio-Liceo Cirillo-Bari (Bari, Tipografia Cressati, 1928, 1 vol. 17 x 24, de 69 pages).

Raul GOMEZ (Da Associação P. de Educação) *Missão, e não Profissão* (Carlylba, Empresa Graphica Paranaense, 1928, 1 vol. 16 x 23, de 183 pages).

Alvaro V. DE LEMOS, *Professor da Escola Normal Primária de Coimbra, A Modelação Escolar*, (Coimbra, Edição do Autor, 1928, 1 vol. 13 x 18, de 97 pages).

Alvaro V. DE LEMOS, *Professor da Escola Normal de Coimbra, A Educação nova no Congresso de Locarno, e na reunião da cidade de Genebra do Centro Internacional de Educação* (Separata da Seara Nova, Lisboa, 1928, 1 vol. 12 x 18 1/2, de 59 pages).

C. SGANZINI, *Pestalozzi Vermächtnis und die pädagogischen Strömungen der Neuzeit, Separat-Ausgabe aus: « Erziehung und Weltanschauung », Vorträge, gehalten am 1. Zentralen Fortbildungskurs des Bernischen Lehrervereins vom 28. September bis 1. Oktober 1928 in Bern* (Bern, Paul Haupt, 1928, 1 brochure 16 x 23 de 31 pages).

REVUES D'ÉDUCATION NOUVELLE

Das Werden des Zeitalter, juillet-août 1928, public entre autres: J. H. WILD « L'École internationale de Yokohama ». — M. WINTERNITZ « L'École de Rabindranath Tagore à Santiniketan ». — Des articles de KILPATRICK, Paul O'LETT, SMOLA et un article d'Elisabeth ROTTEN sur « les tâches de la coopération internationale », dont nous détachons les lignes suivantes:

« Des générations prospèrent et meurent; des religions élèvent les hommes et se ligent en dogmes; des systèmes politiques viennent et disparaissent. La quantité constante, c'est l'enfant. Pour le bien de l'enfant il est nécessaire (nous supposons que c'est là ce que William Lottig a voulu dire) d'avoir de la religion, — car cela signifie vivre dans le temps à l'aide de l'éternité; pour le bien de l'enfant il est nécessaire que nous fassions de la politique — car cela signifie, pour nous, rendre la terre confortable pour chacun et créer la solidarité humaine. Partant de l'enfant, le courant éternel de la vie vient à nous, en nous rejuvenissant, et partout où nous le laissons pénétrer, il est un lien entre les temps, les peuples, les sexes. »

A noter au sommaire de la *Revista de Pedagogia* de septembre 1928: Giuseppe LOMBARDO-RADICE « El folklore y la educación de los niños en Italia ».

Dans son numéro de juillet-septembre 1928, la revue *Progressive Education*, publie les articles suivants: Stanwood COBB « The 1928 Conference ». — John DEWEY « Progressive Education and the Science of Education ». — Elisabeth ROTTEN « The Advancement Movement in German Education ». — William Heard KILPATRICK « Promising Educational Experiments in the Far East ». — Lucy L. W. WILSON « The New Schools in New Russia ». Nous espérons pouvoir donner à son prochain le tableau des écoles nouvelles vues par W. H. Kilpatrick au Japon, en Chine et aux Indes.

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Le problème de la coéducation des sexes met aux prises l'avenir et le passé, les psychologues et la tradition, la psychanalyse et les préjugés. Il est bien difficile d'en parler en toute objectivité, car les conditions premières pour parvenir à une vision impartiale des faits sont souvent défaut: l'objectivité de la pensée et la possibilité d'observer la réalité. Il faut savoir gré aux éducateurs qui ont vécu longtemps dans des écoles coéducatives (interests mixtes) de nous faire part de leurs expériences. Dans la revue *Fat et*

Vie de janvier et d'avril 1928, M^{lle} Elisabeth HUGUENIN, professeur à l'École des Roches, qui a enseigné durant trois ans et demi à l'École de l'Odenwald, étudie « La fraternité des sexes: le problème de la coéducation ». Dans le premier, elle résume l'opuscule de M. Ad. Ferrière sur « La Coéducation des sexes dans la famille et à l'école », aujourd'hui épuisé. Dans le second, elle décrit l'école de l'Odenwald où soixante garçons de 6 à 20 ans et autant de filles (aujourd'hui il y a 185 élèves des deux sexes) forment une « communauté scolaire » qui apparaît à beaucoup — et toujours davantage — comme un conte de fées. Avec beaucoup de raison, M^{lle} Huguenin montre qu'École active et coéducation vont ensemble. Au point de vue intellectuel, l'école doit tenir compte — grâce au travail par options, individuel et échelonné — des aptitudes individuelles, car il existe des différences non seulement entre garçons et filles pris en bloc, mais surtout entre individualités enfantines à quelque sexe qu'elles appartiennent. D'autre part les conditions de vie normale: hygiène physique, intellectuelle et morale, en rendant possible la coéducation, rendent possible aussi un *intercourse* normal, comme disent les Anglo-Saxons, et celui-ci rejaitill en bienfaits d'ordre physique, intellectuel et moral tant sur les jeunes filles que sur les garçons. Notre Société a besoin d'écoles où une haute spiritualité fasse contrepoids à l'attrait des sens et la subordonne à des fins élevées. « Pris par les obligations et par les attrait de la vie matérielle, écrit l'auteur, l'individu n'a plus de temps à consacrer à sa vie spirituelle, et l'amour est insensiblement redevenu ce qu'il est dans l'état primitif des civilisations, un instinct, un simple attrait des sens ». Or la sublimation des instincts « est à l'origine de tous les grands dons de l'individu à un idéal quelconque, qui profite à l'espèce au travers de l'individu unifié par un principe qui relie les énergies en un faisceau cohérent ».

La grande objection faite à la coéducation par ceux qui en ignorent les applications dans les bonnes Écoles nouvelles est celle-ci: elle aurait pour effet de viriliser les filles et d'efféminer les jeunes gens. Ceci est entièrement faux, là où la vie est faite pour favoriser ce que chacun porte en soi de meilleur. « L'homme se complait dans le domaine de la pensée calculatrice tournée vers le monde extérieur, écrit très judicieusement M^{lle} Huguenin; la femme dans le monde illimité de la vie spirituelle et de toutes les réalisations qu'elle comporte dans l'ordre de la moralité et de la charité ». A l'école coéducative, chacun, au contact de l'autre, tend pourtant à se compléter, à acquiescer ce qui lui manque, « et sans toutefois que l'esprit féminin plus assimilateur, et l'esprit masculin plus constructeur soient modifiés dans leur essence ». Le grand avantage de la coéducation — il est, à la vérité, inestimable — c'est d'être un apprentissage à l'intercompréhension et à la collaboration, « l'homme étant, dans l'ordre social, le créateur des valeurs de l'avenir et la femme la conservatrice des valeurs du passé, auxquelles, par son patient labeur qui consiste à former les mœurs, elle amalgame les valeurs du présent que l'homme lui a appris à discerner ».

Si l'on fait abstraction de quelques mots énormes dans leur exagération « antibourgeoise » et qui frisent le ridicule, on ne saurait que se réjouir de voir le *Bulletin de l'Internationale de l'Enseignement* de juillet 1928 faire cas de l'École Madero, que nous avons déjà signalées avec éloges en 1922. Le Bulletin qualifie celle-ci d'école active, où, écrit-il, « l'enfant a comme champ d'expérience les faits journaliers de la vie, les problèmes immédiats de son

alimentation, le travail, même les phénomènes embrouillés de la politique et de la sociologie ; grèves, élections communales et présidentielles, problèmes internationaux, etc.

« L'enfant commence à observer comment la vie en société demande la participation de toutes les branches sociales, et comment l'effort individuel ne vaut rien sans une coordination des efforts, sans la destruction de tout égoïsme stérile et de toute différenciation de classe, puisqu'une seule catégorie d'individus compte : les travailleurs, et un seul mérite : l'activité. » — Ajoutons : activité intelligente et fondée sur la raison.

« FIMMEN, secrétaire de l'Internationale des Transports, qui visita l'École en compagnie d'autres leaders d'Amsterdam pendant son voyage au Mexique, a dit, après y avoir passé un jour entier, que nulle part en Europe on n'avait fait une expérience pédagogique aussi intéressante et aussi riche de promesses pour la Révolution, c'est-à-dire pour la disparition de la lutte des classes et des guerres, obtenue par la destruction de l'exploitation de l'homme par l'homme. »

« Du point de vue de la réalisation pratique de ce type d'école sur le terrain économique, nous devons dire que l'école du type Oropesa peut se suffire à elle-même, grâce à la production des enfants au sein de leurs ateliers. Les ateliers doivent produire assez pour couvrir tous les besoins des enfants, et comme l'administration est assurée par eux-mêmes et que les patrons sont abolis, la production totale suffit aux besoins de ceux qui travaillent, et également aux besoins des plus petits qui ne peuvent pas travailler et qui sont entretenus par leurs camarades ; principe de solidarité. Organisées de cette façon, les écoles ne coûteraient à l'Etat que l'installation ; ensuite, rien ou presque rien ; il pourrait par conséquent consacrer le budget actuel à la création de nouvelles écoles. Du reste, on n'aurait pas à demander le concours de l'Etat, car, dans les centres industriels, la Confédération des Syndicats pourrait d'elle-même, moyennant une petite somme, construire une école, et après, en employant ses produits, chaque famille pourrait s'éviter les frais d'alimentation de ses enfants.

« A la campagne, les Ligues des Communautés agraires pourraient en faire autant, et ainsi, le problème des instituteurs ruraux serait résolu, car les enfants de la campagne deviendraient en peu de temps les instituteurs de leurs parents, ayant appris des méthodes de culture qui permettent l'augmentation de la production et une sélection positive. »

Dans un article intitulé « Les Maîtres de la Psychologie », paru dans le numéro de juin 1928 de *La Psychologie et la Vie*, le Dr Ed. Claparède présente les réflexions suivantes :

« La réforme de l'école doit prendre pour base la psychologie de l'enfance. Le ressort de l'éducation doit être non la crainte, non le désir, mais l'intérêt ; il faut créer une discipline intérieure. Respectons les étapes morales du développement enfantin, sans les brûler trop précipitamment. Développer les fonctions intellectuelles et morales plutôt que de bourner la mémoire. Que l'école

soit active et qu'elle tire parti du jeu, tout en faisant aimer le travail. Le rôle du maître devrait être surtout de stimuler, sa fonction doit être avant tout pédagogique. Il faut tenir grand compte des aptitudes individuelles, se rapprocher de cet idéal, de ce cas limite : « l'école sur mesure ». Sélectionner les enfants pour préparer une élite. Remplaçons les examens par une appréciation du travail fourni pendant l'année, et par des tests qui renseigneront sur la valeur des esprits. Ces principes, qui sont entièrement nôtres, font peu à peu leur chemin, mais on ne déploiera jamais assez de zèle pour les promouvoir. »

Le gérant : M. JEAN CRÉMIER, 11, rue de Clugny, Paris V°

S. A. Imprimerie Charentaise, 16, rue d'Arcole, Angoulême

PETITE ÉCOLE NOUVELLE

DE

M. & M^{me} CARSTENS-KULLMANN

Vésenaz-Genève

INTERNAT COÉDUCATIF

Pour garçons de 4 à 12 ans, filles de 4 à 16 ans

Éducation individuelle, préparation aux examens suisses et étrangers. Cours spécial de la langue française pour étrangers.

COURS de VACANCES

Juillet et Août

Français, Anglais, etc. Bains du Lac
Sports et excursions, etc.

"L'ÉCOLE de DEMAIN"

Journal édité par la "Petite Ecole Nouvelle". Articles et dessins faits par les enfants. — Paraît 10 fois par an.

Abonnement annuel : Suisse, 2,50 frs suisses, les autres pays, 3,00 frs suisses.

Chèque Postal : Carstens, Genève I-3618.

MAISON DES PETITS

en pleine forêt de pins, à 1 kil. de l'Océan

École active de Plain Air. — Méthodes nouvelles : Moussetori, Coutinet, imprimerie, jardinage, tissage, etc. — Enfants de toute nationalité.

L'hygiène naturaliste y est à ce point assurée que nous pouvons accepter des enfants même affaiblis.

L'œuvre réduit les prix au minimum compatible avec le confort indispensable.

Écrire à La Maison des Petits, à LESCAR (B.-Pyrenées), qui sera transférée incessamment pour agrandissement à Soulaire-sur-Mer (Gironde).

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

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 fifty cents per year; single issues seventy five cents. Reprints of former issues are available at thirty-five cents each. "Foreign Postage twenty-five cents extra".

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

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'Éducation 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.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur. »

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française,
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

Pour tous renseignements sur la Suisse
et les moyens de s'y rendre, s'adresser aux

AGENCES OFFICIELLES DES CHEMINS DE FER FÉDÉRAUX

PARIS, 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES, 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK, 475, Fifth Avenue.

BERLIN, 57-58, Unter den Linden.

VIENNE, 18, Schwarzenbergplatz,

VENTE DE BILLETS

LA NOUVELLE ÉDUCATION

Revue mensuelle de la pédagogie nouvelle en France

Articles spéciaux pour les parents - Listes de livres pour enfants

Cotisation : France 12 francs; Étranger 20 francs

Librairie Julien CRÉMIEU, 11, rue de Cluny, Paris-V^e

Fernand NATHAN, Editeur, 16, rue des Fossés Saint-Jacques, Paris

NOUVEAUTÉ

→ MÉTHODE DECROLY

Boîte n° 2

Nouveau Matériel

carte cosée de multiples.
copms et cartons et jeux
— divers en couleurs —

éducatif et sensoriel

du D^r DECROLY et de M^{lle} MONCHAMP

- ☉ Jeux d'attention visuelle. ☉☉ Jeux des rapports spatiaux.
☉☉☉ Jeux des idées générales ou d'association inductive ou
déductive. ☉☉☉☉ Jeux descriptifs et perspectifs.

La boîte n° 2 complète, comprend une dizaine de jeux variés. 29 fr.

Précédemment parue

Boîte DECROLY n° 1 JEUX ÉDUCATIFS ET SENSORIELS

⚡ Vous trouverez réunis dans cette boîte onze jeux types du D^r DECROLY, choisis par lui-même à votre intention.

⚡ Ce matériel constitue un ensemble unique, c'est le résultat de trente ans de travaux et d'expériences ininterrompues.

⚡ Voici la première tentative faite pour mettre entre les mains des petits des Jeux éducatifs vraiment gradués.

La 1^{re} Boîte complète de 11 Jeux pour 30 fr. 25

Le véritable MATÉRIEL MONTESSORI

est en vente à notre librairie. Nous demander le catalogue spécial n° 103

Nouveauté

CAHIERS HERBINIÈRE-LEBERT EXERCICES GRAPHIQUES D'ATTENTION

- | | |
|---|----------|
| I. — Exercices de crayonnage préparatoire à l'écriture. | 0 fr. 75 |
| II. — | 0 fr. 75 |
| III. — Formes, Positions, Directions. | 0 fr. 75 |
| IV. — Positions et qualité des choses. | 0 fr. 75 |
| V. — Exercices sensoriels préparatoires au calcul. | 0 fr. 75 |
| VI. — Exercices sensoriels préparatoires à la lecture. | 0 fr. 75 |
| VII. — Le livre des Maîtres pour les cahiers. | 3 fr. |

Voici vraiment une nouveauté de tout premier ordre permettant d'appliquer les procédés des méthodes de travail individuel telles que celles du D^r DECROLY, aux classes les plus nombreuses.

Bibliothèque des Educateurs

R. PAUCOT

LES FINS GÉNÉRALES DE L'ÉDUCATION
ET LE PROGRÈS HUMAIN

Un volume 13×18. Broché. 9 fr.

J. GOTTELAND

POUR L'ÉDUCATION INTÉGRALE
(Éducation intellectuelle et Éducation physique)

Un volume 13×18. Broché. 9 fr.

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne l'éducation nouvelle intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente en vue d'édition.



Envoi sur simple demande de nos Catalogues

“ A S E N ”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lalendel

de
l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descœndres

d'après M. le D^r O. Decroly
pour petits enfants et 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.

ÉCOLE NOUVELLE “ LA CHATAIGNERAIE ” sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 8 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

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.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'École 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 Sohne, 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 Briere, 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 éthiéliennes et la méthode moderniste**, Genève, Société générale d'imprimerie, 1919..... Fr. 1.—
- Transformons l'École**, Genève, B. I. E. N., 1920 (traduit en suédois et en espagnol) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoles**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (traduit en espagnol) Fr. 6.—
- Les types psychologiques**, Lausanne, L'Editeur, 1^{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'Éducation 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'Éducation en suisse, 1923..... Fr. 0.50
- L'École active**, Genève, Editions Forum, III^e éd., 1923 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien et en allemand)..... Fr. 7.50
- La Pratique de l'École 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'Éducation en suisse, Genève, Imp. générale, 1926. Fr. 2.50
- L'Aube de l'École sereine en Italie**, monographies d'éducation nouvelle. Paris, J. Crémieu, 11, rue de Cluny (Sorbonne), 1927. Fr. 2.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi**, Paris, J. Crémieu, 1927..... Fr. 1.25
- L'Éducation constructive**, Tome I : Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927..... Fr. 7.50
- Rapports du IV^e Congrès international d'éducation nouvelle**, Locarno, 1927, Paris, J. Crémieu..... Fr. 3.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle**, Paris, Flammarion, 1928..... Fr. 2.40
- La Liberté de l'Enfant à l'École active**, Bruxelles, Lamertin, 1928..... Fr. 2.70
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELOS, Une École nouvelle en Belgique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915..... Fr. 2.50
- ELIZABETH HUGGENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50
- M. BOSCHETTI-ALBERTI, L'École sereine d'Agno, Genève, Ch. Peschier 10..... Fr. 1.—
- 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))

L'ÉCOLE - FOYER

Installée pour l'année scolaire 1928-29 aux PLÉIADES-S/-BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Directeur : R. NUSSBAUM.

Téléph. Blonay 97

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération
GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : avril - juillet
Semestre d'hiver : octobre - mars

Culture féminine générale : Cours de sciences économiques, juridiques et sociales.

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

Le Foyer de l'école, où se donnent les cours de ménage : Cuisine, coupe, mode, etc., reçoit des étudiantes de l'école et des élèves ménagères comme pensionnaires.

Programme 50 cts. et renseignements par le Secrétaire,
6, rue Charles-Bonnet.

« MENS SANA »

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et Mme MULLER-LEMAIRE.

Chesîtres-sur-Orlon (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.

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Mensuel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'Ecole Unique en France et à l'étranger, une documentation étendue : exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : France 12 francs ; étranger 15 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au service du Bulletin) : 10 francs, plus majoration de 3 francs pour l'étranger.

Prix d'un numéro simple : 1 fr. 50 ; double : 3 fr. (majoration de 0 fr. 50 pour l'étranger).

S'adresser : Librairie Julien Crémieu, 11, rue de Cluny, Paris (V*).

— 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-hall 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.*