

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Troisième numéro consacré au V^e Congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle à Elsenør.

Mme ALICE JOUENNE : *Nécessité d'une reconstruction de l'école.*

Mlle E. FLAYOL : *Comment améliorer la préparation intellectuelle et morale des éducateurs.*

D^r RENÉ LAFORGUE : *Les mécanismes d'auto-punition.*

Mme A. COIRAULT : *De l'observation des enfants.*

Mlle E. FLAYOL : *Les coopératives scolaires françaises dues à l'initiative de M. Profit.*

Mlle BÉATRICE SCALA : *L'enseignement de l'arithmétique élémentaire.*

Mlle A. HAMAÏDE : *Comment rendre l'enseignement du calcul intéressant et vivant.*

GEORGES BERTIER : *L'École nouvelle en face des programmes et des examens officiels.*

La question des examens (conclusions de la Commission).

Mme JOOSTEN : *Le premier congrès international Montessori à Elsenør.*

Liste des publications du congrès.

Dernier Bulletin du Bureau International d'Éducation.

Nouvelles diverses.

Livres.

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

8^{me} Année.

DÉCEMBRE 1929

N^o 53

Prix de ce Numéro : en France, 4 fr. français ; à l'étranger, 1 fr. 50 or

Administration : Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V^e)

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

SECRETARIAT GENERAL :

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

COMITE EXECUTIF INTERNATIONAL :

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

REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE ET SUISSE ALLEMANDE : DAS WERDENDE 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.

FRANCE ET SUISSE ROMANDE : POUR L'ÈRE NOUVELLE. M. Ad. FERRIÈRE, 10, Chemin Peschier, Genève (Suisse).

BULGARIE : SVOBODNO VASPITANIE (L'Éducation 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.

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PORINOT, Oct. PICALAUSA, F. DUBOIS, CÉROUX-MOUSTY.

HOLLANDE : VERNIEUWING. M. J. H. BOLT, Schaepmanlaan, 11, Amersfoort.

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

ITALIE : L'EDUCAZIONE NAZIONALE. M. G. LOMBARDO RADICE, 2a, Via Ruffini, Rome (149).

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Dr José REZZANO, 3159, Humberto 1, Buenos-Ayres.

ROUMANIE : PENTRU INIMA COPIILOR (Pour le Cœur des Enfants). M. J. NISPEANU, Strada Manu Bantla, 79, Bucarest.

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL. Mlles Ester EDELSTAM et Marion MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVÉ SKOLY, Dr Otokar CHLUP, Sirotci ul., 7, Brno.

TURQUIE : FIKIRLER (Des idées). Mustafa Rahmi bey, Collège américain, Smyrne.

YOUgoslavIE : RADNA SKOLA (L'École 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, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

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

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

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

4. — Elle compte : 1° des membres individuels ; 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 international.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Administration : Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V^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* : Mme J. HAUSER, Paris, n° 697-92.

Chèque postal suisse : FERRIÈRE, Vevey, II b 189

(Prix réduits sur demande)

V^e CONGRÈS INTERNATIONAL D'ÉDUCATION NOUVELLE A ELSENEUR

Travaux présentés aux divers groupes de travail par des conférenciers de langue française (1)

Nécessité d'une reconstruction de l'école

par Mme Alice JOUENNE

L'Humanité est entrée dans une civilisation nouvelle et les idéals d'hier sont périmés. Cependant, l'armature sociale est encore basée sur des lois et des idées anciennes qui ne répondent plus aux devoirs nouveaux.

Les jeunes ne comprennent plus très bien ceux qui vivent encore dans un passé périmé; ils cherchent autre chose.

Il faut agir par une éducation nouvelle qui fera de nouveaux êtres capables d'élever et de protéger l'humanité. Mais l'école ne doit plus, pour accomplir ce grand devoir, demeurer à l'écart de la vie sociale, et elle doit rejoindre la famille et jeter un regard sur le monde.

LE RÔLE SOCIAL DE L'ÉCOLE

L'école doit connaître la Société où évolue l'enfant pour se rendre compte de ses besoins et connaître les œuvres sociales qui doivent le protéger dans sa santé, sa moralité, son éducation, son travail, son avenir.

Elle doit préparer la réconciliation des peuples, la paix du monde.

Moyens pratiques : échanges d'enfants, livres de lectures, sorte de Bible internationale, correspondances internationales enfantines, messages de paix collectifs, services sociaux à l'école.

CONDITIONS SOCIALES ACTUELLES

QUI S'OPPOSENT A L'ÉDUCATION NOUVELLE

A. — L'humanité basée *économiquement* sur le profit individuel, c'est-à-dire tous les rapports de la vie privée et collective, n'est pas prête réellement à accepter une véritable coopération, une fraternité intégrale (idée étroite de la patrie, acceptation de la guerre encore possible, exploitation économique qui crée des classes).

B. — Ceux qui détiennent les privilèges de l'argent ne désirent point l'instruction égale pour tous, car l'ignorance des tra-

(1) Rappelons que notre numéro 50 contient le rapport présenté à Elsenaur sur les examens en Suisse romande; le numéro 51, les discours d'inauguration des trois membres du Comité exécutif de la Ligue, la Conférence de Mme Montessori et une chronique du Congrès; le numéro 52, les mémoires

présentés au groupe « Psychologie individuelle et types psychologiques ». On trouvera plus loin la liste des résumés de conférences mis en vente à Elsenaur. Enfin, le volume officiel du Congrès, en anglais, sera en vente dès janvier, dans nos bureaux, pour le prix de 50 francs français, prix de souscription.

vailleurs, dont ils bénéficient, leur est nécessaire et ils redoutent une juste sélection et une orientation professionnelle qui changeraient la face d'un monde qu'ils dirigent selon leurs appétits et leur propre profit.

C. — Il y a conflit entre la raison, la pensée libre et un néomysticisme qui s'introduit dans tous les domaines et qui nuit à la recherche de la vérité.

D. — Complicité des parents qui, victimes des préjugés ancestraux, tiennent encore au travail routinier et prolongé, aux distinctions, au labeur ingrat (travail-châtiment), et sont rebelles à l'École active, joyeuse et libre.

E. — Conditions matérielles (taudis, mauvaise hygiène, etc.), qui ne favorisent pas une éducation nouvelle, ni les concepts nouveaux.

L'ÉCOLE PEUT ÊTRE UN CENTRE SOCIAL ET LES PARENTS PÉNÉTRER À L'ÉCOLE

Les parents peuvent pénétrer à l'école, à la condition expresse de ne contrarier en aucune manière l'action pédagogique du maître.

Ils y pénétreront par le canal des services sociaux scolaires, de comités de patronages, d'Amis de l'école, etc. En France, un Ministre de l'Instruction Publique a émis l'idée des Conseils d'École où seraient représentés l'administration officielle, les groupements professionnels, les parents. Ces conseils d'école seraient chargés de « gérer les intérêts moraux et matériels » de l'école.

Entre l'époque nouvelle et l'ancienne, et pour une transition, il est nécessaire, à notre avis, de fonder un service d'aide sociale au sein de toute école, afin :

1° D'avoir des renseignements précis sur les antécédents familiaux .

2° D'ouvrir les yeux sur les lois de protection sociale et la nécessité d'un apprentissage sérieux.

3° De favoriser par tous les moyens toutes les transformations sociales.

4° De veiller à une hygiène rigoureuse par la fréquentation des offices publics d'hygiène sociale.

5° De veiller à l'observation des prescriptions médicales.

6° De créer une amitié et une atmosphère qui favoriseront les nouveaux courants de pensée.

Ainsi l'enfant sentira le monde dans l'école et l'école dans le monde.

L'ÉCOLE DE DEMAIN SERA-T-ELLE LIBRE, MONOPOLISÉE OU NATIONALISÉE

Libre, elle favorise des ingérences et des directives qui peuvent être néfastes et gêner la pensée libre, malgré une apparence de liberté.

Monopolisée, elle sera ce que seront les gouvernements et, tour à tour, opprimée, libérale ou cléricale.

Nationalisée, elle sera sous le contrôle à la fois de délégués des organisations officielles, des familles, des groupements professionnels et des associations scolaires (Projet Daladier en France).

Cette nationalisation sera, selon l'expression d'un éducateur français, Marceau Pivert, une organisation qui permettra de livrer un service public à la communauté et de faire fonctionner ce service pour la communauté.

C'est une grave question qui mérite toute l'attention de ceux qui veulent une éducation nouvelle pour tous les membres de la grande famille qu'est l'Humanité.

Comment améliorer la préparation intellectuelle et morale des éducateurs

par Mlle E. FLAYOL

Préparer des éducateurs est, en tous pays, le problème primordial et le plus difficile. Si on lui trouvait une satisfaisante solution, tous les autres se résoudraient presque d'eux-mêmes. Je n'en envisagerai ici qu'une partie, d'ailleurs l'essentielle. Les nécessités du langage m'obligent à désigner par deux mots : intellectuel, moral, le but que je vise. En réalité, il est un : l'âme compréhensive vivante et rayonnante qu'il s'agit de décou-

vrir, de nourrir, d'enrichir pour « préparer » un éducateur a besoin d'une activité et d'une nourriture intellectuelle de haute valeur, pour donner toute sa valeur à sa générosité et à son dévouement ; et sa richesse de vie, qui doit éveiller et activer la vie chez les autres, n'est digne d'être éducative que si elle est dirigée et éclairée par une raison lucide et éclairée : tout se tient dans l'âme humaine.

De cette œuvre complexe, je laisserai de côté tout ce qui est préparation spéciale : apprentissage professionnel, connaissance des méthodes, etc., pour chercher seulement comment on pourrait traiter et instruire la jeunesse enseignante, pour conserver et augmenter en elle ce qui est l'essentiel de l'éducateur, cet essentiel, c'est une âme vivante avide d'action, ambitieuse d'élévation, mais aussi communicative, rayonnante, douée pour éveiller la vie chez les autres et désireuse de nourrir et d'élever cette vie. Vertus de jeunesse que l'éducateur doit conserver toute son existence, appuyées sur la confiance dans les forces qui dorment en tout être humain et l'exigence dans ce qui fait la valeur humaine.

Le problème est complexe et doit être posé dans toute son ampleur. Il ne nous faut pas quelques centaines d'éducateurs exceptionnels, chargés d'élever une élite, mais des dizaines, des centaines de mille, à qui confier toute la jeunesse dans chaque pays. Et ces futurs éducateurs, on ne peut espérer les « faire » par une éducation appropriée ; il y faut une aptitude naturelle, un goût qu'on doit découvrir : le problème de la préparation pose celui du recrutement.

A toutes ces questions, des réponses pratiques ont été données déjà dans presque tous les pays civilisés. Nulle part, elles ne donnent entière satisfaction, soit que la préparation ne touche qu'une partie des éducateurs, soit qu'elle se révèle incomplète, inefficace ou entachée d'erreur.

C'est ce que nous faisons en France pour les instituteurs de l'enseignement primaire qui servira de point de départ à mes suggestions d'améliorations.

RECRUTEMENT

Actuellement, deux éléments jouent le rôle essentiel dans le recrutement ; l'un devrait disparaître, l'autre ne devrait pas rester seul : ce sont la situation de fortune et la capacité intellectuelle. Les jeunes gens de famille très pauvre ne se présentent pas à l'École Normale, bien que les élèves y soient boursiers, parce que les familles ne peuvent attendre qu'ils aient vingt ans pour leur faire gagner leur vie. D'autre part, dans la classe aisée, les enfants vont au lycée, qui ne prépare pas à l'École Normale.

Le concours d'entrée est conçu de façon à n'ouvrir les portes de l'école qu'à ceux dont l'intelligence et le savoir paraissent suffisants pour y faire leurs études. Une garantie morale, sous forme d'enquête des inspecteurs et de rapports des chefs d'établissement complète la garantie intellectuelle du concours. Ces diverses exigences limitent, les unes fâcheusement, les autres heureusement, l'éten-

due du recrutement aux enfants d'une bonne intelligence appartenant à des familles modestes.

Il est facile de voir qu'il manque, à cette sélection, l'élément le plus important : l'aptitude et le goût naturels de l'éducation. Reconnaissons qu'à l'âge du concours (16 ans), ce goût n'a pas toujours eu l'occasion de naître et de se manifester. Une amélioration considérable se produirait sur ce point si les habitudes de vie scolaire et les méthodes d'enseignement devenaient autres qu'elles ne sont. La substitution d'une discipline autoritaire, sinon sévère, de « self-government » ; la pratique des coopératives scolaires, du scoutisme, qui donne aux enfants des occasions d'activités diversifiées, d'entraide, de collaboration feraient naître, pour le maître comme pour l'enfant, les occasions où naît et se révèle « la vocation ». On y peut voir ceux qui ont des dispositions altruistes, le goût d'instruire les autres, ceux qui savent se faire écouter, qui ont de l'influence et de l'intuition psychologique. Un travail scolaire moins « réceptif » laissant plus de place à l'initiative, à la recherche personnelle, à la création, à la collaboration (travail par groupe de M. Cousinet — travail libre de Mme Montessori et de M. Decroly, etc.), montrerait ceux qui aiment à aider les autres, qui savent communiquer leur savoir ou leur capacité, qui sont vivants et progressifs. Ainsi le choix de la profession d'éducateur pourrait, dans une mesure beaucoup plus large, être déterminé par les aptitudes.

Il le serait aussi si, mieux rétribuée, mieux estimée, libérée des contraintes qui y étouffent les initiatives, la profession d'éducateur pouvait tenter, dans toutes les classes sociales, tous ceux qui sont faits pour elle. Question de mœurs, question d'argent. Elle sera résolue lorsque l'homme aura la sagesse d'estimer les forces de vie plus que celles de destruction et le bon sens de consacrer son « budget de défense » à ses véritables adversaires qui ne devraient plus être ses semblables, mais qui sont et resteront toujours les instincts brutaux et l'ignorance.

La valeur de la sélection intellectuelle actuelle pourrait, certes, être aussi améliorée. Elle le serait déjà si programmes, méthodes et vie scolaire étaient modifiés, dans les écoles préparatoires, dans le sens de la pédagogie nouvelle. La pratique du travail personnel, une latitude raisonnable laissée aux élèves de s'appliquer à certaines études plus qu'à d'autres ; l'habitude de lier la connaissance à son utilisation, la diversité et l'activité d'une vie scolaire plus proche de la vie réelle, tout cela pourrait permettre de donner

au « livre scolaire » ou mieux à la fiche pédagogique des aspirants une confiance et une importance qui affaiblirait celle du « concours » et lui servirait de contrôle. Celui-ci, qui participe de tous les vices des examens actuels, pourrait être amélioré par l'adjonction des tests, par la sélection sévère des « examinateurs ». Les épreuves pourraient être conçues de façon à donner moins de prix aux connaissances verbales et aux capacités d'assimilation, et davantage aux possibilités d'utilisation du savoir, de recherche personnelle.

PRÉPARATION MORALE

Les jeunes aspirants ainsi choisis, que faire pour les aider à devenir des éducateurs toujours anxieux du mieux et capables de perfectionnement illimité ? Valeur professionnelle et valeur morale se confondent presque ici et l'homme le plus « humain » semble devoir être le meilleur éducateur. Pourtant, on lui souhaite moins peut-être une sorte de perfection réalisée, statique, pour ainsi dire, qu'un élan soutenu et toujours renouvelé d'amélioration. C'est un adulte qui doit rester toujours jeune et dont les forces de vie devront s'enrichir sans cesse au lieu de s'appauvrir au cours de l'existence. Et aussi un être rayonnant, avide de contact avec ses semblables, plus généreux que replié en soi, plus épris de réalisation que de critique, mais dont le rayonnement et la générosité émanent d'une haute spiritualité à la fois confiante et exigeante au sujet de tout ce qui constitue la valeur humaine.

Que faire pour entretenir, enrichir, élever cette flamme de vie ? Y a-t-il quelque chose à faire ou doit-on laisser à « la vie » seule le soin d'éduquer les éducateurs ?

En France, on ne l'a pas cru et les organisateurs de l'enseignement primaire ont voulu que les Ecoles Normales fussent non seulement des « écoles » et des « maisons d'apprentissage », mais encore des « maisons d'éducation ». Ils ont donné une large place à la culture morale. L'étude de la sociologie, des principes généraux de la science et de la morale, a pour résultat d'éclairer les jeunes gens sur les causes de leurs actions, de les habituer à les juger, à les comparer, de leur donner le goût et l'ambition d'un idéal de plus en plus élevé. Elle prépare des consciences claires et des esprits libres ; elle favorise, par l'habitude de la réflexion, l'autonomie morale. Cette culture rationnelle qui n'a peut-être nulle part ailleurs son équivalent, a une valeur qu'on ne doit pas sous-estimer, et à laquelle nous ne sommes pas près de renoncer. Mais il faut reconnaître qu'indispensable, elle n'est pas suffisante, parce que si elle éclaire et par là dirige les acti-

vités supérieures, elle reste trop souvent sans effet sur les mobiles obscurs qu'il ne suffit pas de connaître pour les faire jouer.

Son action serait autrement forte si ses indications se trouvaient favorisées et mises en pratique dans la « maison d'éducation » où elle est donnée.

Celle-ci, en effet, peut n'envisager qu'un « dressage » plus facile à réaliser et qui n'exige pas un personnel de haute valeur communicative. Elle peut imposer des croyances et des manières d'agir, au lieu d'éveiller des âmes indépendantes. On lui reproche d'isoler de la vie, et de n'avoir par là qu'une influence éphémère plus déprimante qu'expansive. Elle semble, sous ses formes les meilleures, plus apte à favoriser le scrupule que l'élan, et la vie contemplative (par réaction : l'agitation aveugle) que l'action généreuse et éclairée.

Pourtant, elle paraît la seule institution capable, si on sait l'utiliser, de réaliser les conditions favorables au progrès moral : la vie est brutale et aveugle, et ses leçons, sans l'interprétation d'un esprit supérieur, sont souvent inefficaces et même démoralisantes pour les jeunes. Mais il la faudrait autre qu'elle n'est : non pas seulement plus hygiénique, plus aimable, plus confortable et mieux pourvue de tout ce qui est nécessaire à la vie physique, intellectuelle et morale des élèves, mais encore débarrassée des lourdes traditions conventuelles et militaires qui pèsent sur nos internats. La vie intérieure y devrait être calquée sur la vie de famille et la vie sociale réelle au lieu de s'en distinguer et d'y rendre étrangers par des pratiques qui ont perdu leur sens (se mettre en rang ou en groupe compact pour aller d'une pièce à l'autre, être parqués dans une salle, etc.) Elles devraient abriter et non pas isoler : non seulement les élèves devraient en sortir facilement, ainsi qu'ils le font d'ailleurs le plus souvent, pour les conférences, les visites, les promenades, les concerts, le théâtre, mais encore elles pourraient être largement ouvertes à d'autres personnes qu'aux professeurs, à des individualités intéressantes et à des jeunes gens d'autres écoles ; surtout les élèves devraient être associés à des organisations, à des œuvres (scoutisme, patronages, dispensaires, etc.) qui les plongeraient dans la vie sociale réelle de manière active et expérimentale.

Il faudrait aussi que le régime intérieur fût plus résolument, plus généralement et plus profondément un régime d'auto-éducation et d'activité collective libre. La pratique des coopératives, de la discipline assurée par les élèves, des œuvres (scoutisme, sports, patronage, bibliothèque, sociétés ar-

tistiques, de bienfaisance, etc.) organisées et dirigées par eux, ne crée pas seulement un contrepois efficace à la vie trop uniquement (et cela ne veut pas toujours dire très intensément) intellectuelle des élèves, mais encore elle entretient en eux l'intérêt, le goût de l'action, l'esprit d'initiative, elle les instruit des nécessités de l'existence et des réactions des enfants et des hommes. Elle permet et favorise l'habitude de donner aux autres un peu de son temps, de ses pensées, de son effort et peu à peu de son cœur. Agréable aux élèves qui y trouvent plaisir et fierté, elle les attache à leur « maison » et à leurs « maîtres » et décuple par là l'efficacité de leur influence.

C'est cette influence qui fait la valeur à peu près irremplaçable de la « maison d'éducation ». Mais elle est fonction de la valeur des maîtres et du régime de vie. Si l'existence y est étroite et chaude, elle énerve les énergies, exalte les sensibilités : il en sort d'insuffisants éducateurs, impropres à l'action de la vie réelle, trop vite découragés à son contact.

Froide et sans intimité entre élèves et maîtres, elle à d'autres inconvénients. L'éducateur qui connaît les jeunes gens de manière superficielle et presque exclusivement intellectuelle, devient facilement un critique sévère, parfois moqueur qui ignore les efforts, les intentions, sauf pour en souligner les insuffisances. Il décourage plus qu'il n'inspire et ne favorise pas les recherches et le désir d'élévation. Les jeunes gens subissent de dangereux refoulements, se ferment à tout idéal ou cherchent ailleurs ce qui pourra nourrir leur vie.

Trop différente et étrangère même par la supériorité du milieu où elle vit et se recrute, la maison d'éducation perd toute efficacité, soit que ses élèves s'insurgent, en leur âme, contre l'action qu'elle exerce sur eux, soit que, l'ayant subie, ils découvrent à leur sortie qu'elle a fait d'eux des êtres impropres à la vie réelle et incapables de fraterniser avec leurs semblables, révoltés, martyrs ou victimes.

Quelle qu'en soit la forme, la maison d'éducation pose le délicat problème d'un personnel de haute valeur morale, d'instinct éducatif et de force rayonnante dont l'exemple et les directions, même si elles restent invisibles, entretiendront et fortifieront parmi les jeunes les hautes ambitions morales, l'activité de la vie spirituelle, le goût et le désir de l'action toujours plus élevée en son but, plus parfaite en ses moyens.

EDUCATION INTELLECTUELLE

Un des éléments essentiels de cette influence est, en France surtout, la valeur in-

tellectuelle. Nous ne concevons guère une haute spiritualité sans une haute intellectualité qui la contrôle et la dirige. C'est pourquoi la préparation intellectuelle des maîtres paraît chez nous de si grande importance. Une réforme de notre éducation nationale qui s'accompagnerait d'une diminution du niveau intellectuel du personnel enseignant prendrait figure de régression. Déjà se manifeste, parmi nos instituteurs, l'ambition d'être formés aux disciplines de l'enseignement supérieur et il faudra tenir compte de ces aspirations. Certes, il est excessif de ne tenir compte, pour le recrutement des maîtres, que de leur capacité intellectuelle, plus fâcheux de mesurer surtout « leur savoir », mais il n'en est pas moins nécessaire de maintenir de plus en plus hautes les exigences de valeur intellectuelle des maîtres.

Cette ambition existe en France, on la proclame, on essaye de la réaliser, mais programmes et méthodes lui sont mal adaptés. Préoccupés d'enseigner aux jeunes gens tout ce qu'ils doivent enseigner — et naturellement en quantité plus grande, — on néglige trop de persévérer et d'augmenter le goût du savoir, on n'a pas le temps d'initier les jeunes gens aux pratiques du travail personnel. Parce que tout est intéressant et utile à connaître, les programmes vont toujours grossissant, au point de tuer la culture, et même d'aboutir à l'ignorance.

Résolument, il faudrait, en toute catégorie de connaissances, se résigner à limiter l'étude à quelques sujets seulement, et donner comme but au travail scolaire moins l'acquisition du savoir que l'apprentissage du travail intellectuel personnel, l'habitude de se servir des outils de la recherche (livres, bibliothèque, observations, fiches, instruments scientifiques, etc.), l'exercice des activités intellectuelles de la recherche, de l'assimilation, de la critique ; la connaissance et l'usage des moyens scientifiques qui servent à enregistrer et à communiquer le savoir (formules, rédactions, graphiques, etc.) Tout cela aboutirait, certes, à une acquisition du savoir, car l'esprit ne travaille pas avec rien, mais viserait surtout à mettre l'élève en état de s'instruire lui-même, au fur et à mesure de ses besoins. Au lieu d'être des conférenciers, les maîtres, aussi bien ceux de lettres que de sciences, seraient des directeurs de travail. Ils pourraient — ce que l'enseignement verbal collectif rend à peu près impossible, — laisser aux élèves une grande liberté dans le choix de leurs études et le temps à leur consacrer : seul moyen de maintenir vivant le goût du travail intellectuel et de permettre que chacun consacre

à une acquisition le temps que nécessite la forme de son esprit.

Les programmes aussi pourraient être modifiés dans un sens plus favorable à la conservation et à l'excitation de l'activité intellectuelle. Si l'on perdait l'ambition de tout enseigner, il serait possible de pousser davantage les études qui préparent plus directement le maître à sa tâche d'éducateur : toutes celles qui l'éclairent sur lui-même, sur l'enfant, sur l'homme, sur la société (physiologie, psychologie, méthodologie, sociologie, géographie humaine, etc.) Et aussi on pourrait lui laisser le loisir de s'exercer suffisamment aux techniques d'expression par lesquelles il pourra aider l'enfant dans son développement intellectuel et moral (musique, dessin, modelage, travaux manuels, parole verbale et écrite).

Encore faudrait-il que dans l'étude des diverses sciences, les futurs maîtres fussent orientés vers un travail qui les mette en contact avec la réalité vivante, plutôt qu'avec

son expression abstraite. Ils devraient connaître les plantes du jardin plus que les classifications botaniques, les mœurs des animaux plus que leur anatomie, le fonctionnement des institutions vivantes et le comportement d'enfants réels, d'adultes et d'eux-mêmes plus que les descriptions qui en ont été faites. Car c'est sur des êtres vivants qu'ils auront à agir et c'est dans la réalité concrète qu'ils travailleront. Qu'ils en aient le goût et la connaissance.

Naturellement ces travaux et cette méthode exigeraient une transformation profonde de l'organisation scolaire : presque plus de cours ; de longues heures consécutives de travail personnel, la liberté de s'occuper selon ses besoins à la bibliothèque, au laboratoire, à l'atelier, etc., de sortir de l'école pour des visites, des enquêtes, etc. Et cela serait parfaitement en accord avec la discipline et une vie scolaire plus souples et plus libérales.

Les mécanismes psychiques d'auto-punition

d'après la Conférence du Docteur René Laforgue

faite au Congrès de l'Éducation à Elsenør, Danemark, Août 1929

L'heure semble venue de mettre à la disposition de l'éducateur une documentation psychanalytique jusqu'à présent inutilisée en pédagogie et susceptible de conduire à des solutions réelles.

Non seulement chez les névropathes, mais chez les sujets réputés normaux, certaines particularités de caractère apparaissent au psychanalyste sous leur vrai jour. Tels sont les symptômes de mécanismes que nous avons dénommés *d'auto-punition*, capables d'entraver l'épanouissement de la personnalité, mais efficacement traitables selon les méthodes déjà consacrées par l'expérience. Combien, alors, le traitement psychanalytique n'eût-il pas été plus rapide et plus économique, appliqué pendant la période plastique de l'enfance ou de l'adolescence !

Le moyen le plus sûr de mettre à la disposition de l'éducateur la technique psychanalytique serait évidemment de le soumettre lui-même à l'analyse : la résolution de ses propres complexes lui ferait incomparablement mieux saisir la réalité du problème et le sens exact des interventions nécessaires. Sans doute la longueur du traitement, susceptible en certains cas de s'étendre sur deux années, rend-elle difficile dans

l'état actuel des choses, une application immédiate de ma suggestion ; celle-ci représente pourtant la voie à suivre. La conviction des intéressés une fois acquise, seul subsiste à mes yeux le problème correspondant d'organisation sociale. Lorsqu'il sera résolu, le rôle de l'éducateur s'élargira considérablement. Mais j'arrive à l'exposé du mécanisme d'auto-punition, que j'ai choisi comme exemple particulièrement fréquent et significatif.

Il importe de se rappeler d'abord l'insuffisance du témoignage de nos sensations lorsqu'il s'agit de déterminer avec exactitude ce qui se passe en nous ; elles sont en effet de simples apparences (telle la rotation visible du soleil autour de la terre), qui exigent une interprétation. Et nous devons nous considérer en outre comme une plante sauvage sur laquelle aurait été greffée notre personnalité sociale.

La psychanalyse désigne par le terme de *Soi* notre première personnalité profonde, dont les tendances doivent, pour se faire jour, composer avec la conscience. Cette dernière, surimposée comme une *censure* par l'influence du père et de la mère, et prépondérante dans la famille et le milieu, devient créatrice d'habitudes persistantes :

c'est ainsi que certains soldats, longtemps après avoir quitté la caserne, continuent sans nécessité à saluer militairement. Ces habitudes, variables selon les individus, constituent ce que le psychanalyste a nommé le *surmoi*, dont la contrainte, exercée sur le *soi*, se traduit par des révoltes particulières : psychonévroses, maladies, ou comportements sociaux. — indices divers du conflit profond qui déchire l'individu, et dont l'issue, — établissement d'un nouvel équilibre, ou désagrégation psychique... — reste incertaine.

La cause de semblables réactions pathologiques n'est pas la tendance naturelle de l'organisme à réagir par la révolte, mais bien, d'une part, l'établissement par l'entourage (famille, église, école), d'une censure parfois excessive au cours de l'enfance ; et, d'autre part, l'atmosphère issue de conflits surgis entre les parents eux-mêmes, créatrice de réflexes indissolubles, intégrés dans la personnalité psychique de l'enfant, et susceptibles même de devenir organiques et héréditaires.

Une rigidité pathologique du *surmoi* a donc son origine, autant que dans l'individu lui-même, dans le comportement des éducateurs, entre eux aussi bien qu'à l'égard de l'enfant. Les moyens de coercition, ou l'emploi de la peur pour assurer le refoulement des tendances du *soi* devant le *surmoi*, imposent à l'enfant soit l'angoisse, soit toutes sortes de pratiques d'auto-punition, d'auto-humiliation, de confession, d'expiation, — d'où, hors même de la présence des parents, naît une sensation permanente de culpabilité, de remords, de crimes imaginaires. Et, lorsque l'angoisse atteint une certaine intensité, le sujet se réfugie dans l'acceptation à la souffrance, dans la sollicitation de la souffrance, expiatoire à ses yeux, libératrice et protectrice, compensatrice de crimes passés ou futurs proscrits par le *surmoi*. Il importe de souligner ici que la souffrance ainsi cherchée peut prendre la forme de maladies, non seulement psychiques, mais bel et bien organiques, comme d'échecs sociaux qui assurent au sujet le droit de vivre et le bénéfice de jouissances individuelles, qui sont autant de sources d'orgueil ou d'illusions de liberté, fondées sur la destruction même de l'organisme.

Dans la période éducative en particulier, la souffrance édue par l'inconscient peut ne pas être une maladie organique (comme par exemple une tuberculose dont le médecin ordinaire ignore la cause), mais bien d'ordre social (échecs répétés dans les examens malgré des études brillantes, impopularité, persécution par les camarades, situations de

culpabilité apparente à l'égard des professeurs, ou, dans les cas les plus graves, crimes qui ne sont pas à eux-mêmes leur fin, mais qui constituent des moyens de souffrance ultérieure.

Le chemin à parcourir est encore long, avant que ces notions pénètrent dans la conscience collective et inspirent une réforme de notre droit criminel. Je me contente de vous signaler l'existence des ouvrages d'Alexander : *Der Verbrecher und seine Richter*, et de Reick : *Geständniszwang und Strafbedürfnis*, qui nous ont décisivement orientés.

Le nombre des sujets qui ont dû lutter contre des réactions analogues à celles qui nous occupent, est en fait considérable ; et seule la psychanalyse peut révéler le lien profond entre les incidents variés (bégalement auto-punitif, fracture d'un bras, puis d'une jambe, puis échec à un examen, choix d'une profession impossible, puis mariage nécessairement malheureux), qui reproduisent indéfiniment chez un même individu donné la même situation infantile.

En examinant de plus près ces pratiques expiatoires et le problème du masochisme qu'elles illustrent, on constate, à la suite des géniales études de Freud, qu'elles ne sont pas seulement un moyen d'éliminer l'angoisse, mais qu'elles comportent une jouissance proprement sexuelle, obtenue par le névrosé soit directement, soit, hors même de toute réalisation sexuelle normale, en se représentant par exemple la flagellation d'autrui. L'orgasme ainsi obtenu équivaut à une sorte de masturbation ; parfois la recherche de cette volupté aboutit à des châtements corporels infligés par les maîtres connus pour avoir recours à de pareils moyens.

Ce serait une erreur de croire que les sujets qui nous révèlent en eux de tels mécanismes, les subissent de façon accidentelle : il s'agit là d'obsessions irrésistibles : seules de telles représentations peuvent déterminer en eux une véritable jouissance, car elles constituent le seul compromis possible entre les tendances contradictoires du *soi* et du *surmoi* qui dans l'inconscient se disputent l'hégémonie : le *moi* accepte de souffrir pour acheter le droit de jouir, pour créer le prétexte de la révolte au cours de laquelle il méprisera les exigences du *surmoi* pendant les quelques instants de l'orgasme, jusqu'au moment où le processus recommence.

Laissant de côté les cas extrêmes pour lesquels l'éducateur sentira de lui-même l'opportunité du traitement psychanalytique, je crois bon de vous signaler, d'après mes observations chez des enfants de névrosés, les réactions d'auto-punition affectant la forme

d'un certain négativisme — soit d'esprit de contradiction dirigé contre eux-mêmes et déterminant par exemple une compréhension à retardement, par une sorte d'écrasement infligé à leur spontanéité, — soit stupidité apparente susceptible de provoquer le mépris du professeur, — soit encore la destruction même de l'intelligence, traitée en lui-même par le sujet comme moyen de réussir.

(Je ne signalerai qu'en passant le cas de maîtres névrosés qui, à leur insu, trouvent à administrer des châtements corporels, une satisfaction sexuelle, que d'ailleurs l'enfant trouve à son tour dans la souffrance du châtement même : là encore s'impose l'intervention psychanalytique.)

La bêtise apparente, des comportements irritants, la recherche du châtement, le mensonge, le vol, sont donc parfois chez l'enfant le signe du masochisme. Parfois la stupidité apparente ne s'observe que devant certains problèmes particulièrement favorables aux refoulements, pour des raisons que le professeur devra déterminer par voie psychanalytique. Ces raisons d'ordre sexuel, inexistantes peut-être pour vous, existent dans l'inconscient d'un autre : leur découverte est la con-

dition essentielle de la progression de l'enfant dans telle ou telle direction.

Cette notion de la souffrance inconsciente au cours de mainte crise psychique, deviendra nécessairement pour chaque éducateur compréhensif la source de toute l'indulgence, de la fermeté comme de la bonté nécessaires à l'égard de l'enfant, lequel est le plus souvent incapable par ses propres moyens d'expliquer ou même de concevoir son mal. Nulle préparation à cette attitude ne saurait être plus efficace que la psychanalyse.

Il ne saurait être question dans cette communication rapide, que d'appeler l'attention sur un sujet immense, et d'immense importance, et qu'Anna Freud et Zulliger ont efficacement exploré. Seule la collaboration entre l'éducateur analyste et le médecin analyste est susceptible de résoudre dans leur ensemble les questions soulevées. Il faut savoir que la mise en commun des recherches et des observations est dès maintenant possible, grâce aux initiatives du groupe représenté par *die Internationale Pädagogische Zeitschrift*, dont c'est mon devoir que de signaler ici l'existence.

(Notes de G. d'Hangest.)

De l'observation des enfants

par Mme A. COIRAULT

Nos écoles maternelles françaises sont ouvertes aux enfants de 2 à 6 ans, et les gardent parfois jusqu'aux environs de la 7^e année. En outre, un grand nombre de ces écoles s'annexent des œuvres variées, de nourrissons, d'hygiène de l'enfance, en sorte que l'action éducative de nos institutrices maternelles s'exerce sur le premier âge de la naissance à 6 ou 7 ans.

On est quelquefois trompé, de par le monde, sur l'orientation de notre pédagogie maternelle, par une formule que continuent de reproduire à l'envi les discours, les articles de revues, les livres à l'usage des institutrices maternelles : la méthode, dit-on, « est celle qui consiste à imiter le plus possible les procédés d'éducation d'une mère intelligente et dévouée. » Cette formule frappante, juste en partie d'ailleurs, était en 1880 une trouvaille qui révolutionnait le monde des institutrices. Aujourd'hui, elle est périmée ; on la répète sans s'apercevoir que la méthode a évolué, que le point de vue a changé, et qu'elle ne contient plus qu'un symbole incomplet : elle rend éclatante la part de l'intuition dans la pédagogie de l'école maternelle, mais elle s'en tient là.

Or, depuis bien des années, l'institutrice maternelle est plus et mieux : elle est une *pédagogue*, c'est-à-dire qu'elle applique sa réflexion aux choses de l'éducation, et elle est une *technicienne* à qui il faut un savoir que l'instinct ne remplace pas.

En second lieu, on s'est aperçu que la réunion d'un aussi grand nombre de jeunes enfants (quelle mère eut jamais 30 ou 40 enfants de 4 à 6 ans !) rendait le milieu de l'école différent du milieu familial, en ce qu'une vie collective s'y organise, avec ses caractères spécifiques, et que ce qui convient dans la famille n'est pas toujours désirable à l'école ; (ex. : les contes de fées et la peur collective). Aussi, chez nous, la maman intelligente, voire cultivée, vient souvent prendre conseil de l'institutrice, sentant, tantôt obscurément, tantôt clairement, que celle-ci, avec ses connaissances, son savoir-faire, lui est supérieure en valeur éducative.

Cependant lorsque la maîtresse débute, son savoir est encore théorique ; elle est seulement avertie, mais en pratique elle n'est qu'apprentie ; elle n'est pas encore institutrice. Elle commence à s'initier à son mé-

tier du jour où elle se trouve seule avec le petit monde des enfants ; pour apprendre, il lui faut *observer* et *expérimenter*.

Et d'abord je voudrais dire ce que ne doit pas être cette observation. Munie de quelques idées générales sur la nécessité de l'observation, ayant déjà d'ailleurs fait de rares exercices pratiques sous la direction des spécialistes, la jeune institutrice essaie de mettre en œuvre ces idées générales. Mais le plus souvent elle ne sait trop sur quoi faire porter ses recherches, et son cahier de notes n'est qu'un recueil de faits se suivant sans ordre et sans lien : menus incidents de la vie scolaire, mots d'enfants, manifestations de sentiments, traits de caractère qui l'auront frappée, ce que j'appelle de « l'observation anecdotique. » Ces notes ne sont pas, sans doute, dépourvues d'utilité ; elles montrent que l'institutrice se rend compte qu'à côté de l'instruction, il y a autre chose de plus important : l'action de la maîtresse sur la formation de la petite personnalité naissante. Ces journaux personnels ne sont pas sans charme pour le lecteur qui trouve, à leurs descriptions ou récits, plus de vérité, et parfois presque autant de talent qu'aux productions littéraires sur l'enfance, les plus réputées. Mais des faits notés au hasard, noyés dans la littérature n'instruiront pas l'institutrice, et n'influenceront guère sur sa pratique.

Ce à quoi il faut tendre, c'est à une observation *orientée* et *systématisée* : des faits d'abord, qui comporteront un enseignement, et desquels on pourra peut-être tirer quelque conclusion valable pour le milieu, mais qu'il faudra se garder de généraliser en théorie.

L'institutrice entre à l'école avec un petit bagage de principes à peu près sûrs, et un lot important de préjugés : elle a à tenir compte des uns, et à critiquer les autres. Par exemple : on nous a appris que l'enfant n'est pas un homme en réduction ; qu'il à sa manière d'être propre, son originalité psychologique. Mais, faute de savoir en quoi consistent les différences qui le distinguent de l'adulte, nous le traitons comme si elles n'existaient pas. Tout le décele : nos jugements sur lui, nos interdictions, nos ordres, les sanctions que nous lui imposons lorsqu'il agit autrement que nous le souhaiterions. Donc, tout d'abord, cherchons à nous rendre compte.

Les sujets d'études ne manqueront pas.

Il y aura ceux qui se rapportent à sa vie physique ; c'est peut-être ceux que l'institutrice connaît le mieux ; l'ensemble des faits recueillis constitue une utile documentation pour le médecin avec qui elle collabore.

Ceux qui apporteront une contribution à la psychologie générale et à la psychologie différentielle. Ceux enfin qui ont trait à la pratique journalière du métier et qui renseignent, non seulement sur l'état mental de l'enfant, mais encore sur la manière la plus efficace de l'aider à se développer.

Les œuvres créées par l'école maternelle, pour veiller sur la santé du tout petit enfant de 0 à 2 ans et dont l'institutrice est l'âme, lui fournissent une occasion de faire une recherche attentive des faits susceptibles de l'éclairer sur des affirmations traditionnelles qui, malgré des travaux nombreux, — j'allais dire innombrables, — continuent à avoir cours parmi les éducateurs.

Exemple : « L'enfant, à la naissance, est sourd et aveugle. » ou bien : « La sensation préexiste à la perception ». On parle couramment de « l'instinct » d'imitation de l'enfant, et on y *croit*, etc...

On aura donc intérêt, instituant pour son propre compte une enquête sur ces diverses assertions, à recueillir les observations, à recommencer les expériences qui y contredisent ou qui les infirment. (Un très bon modèle se trouve dans les expériences du D^r Decroly sur les réactions des nourrissons au froid, à la chaleur, à la lumière, au bruit, aux touchers légers, etc...)

De 2 à 3 ou 4 ans, la maîtresse garde les enfants six heures par jour : elle n'a pas encore à les *instruire* : la salle d'exercices n'est pas très différente de la salle de jeu ; il s'agit principalement de disposer le milieu pour le rendre attrayant et pour qu'il sollicite l'activité du petit enfant. La classe est presque un laboratoire ; il lui est loisible de recueillir tout ce qui peut la renseigner sur :

— Les états de l'affectivité de l'enfant : ses tendances, leur ordre d'apparition : ses émotions, sujet riche et insuffisamment exploré (joie, peur, colère...)

— Les états de la perception : comment l'enfant perçoit-il les formes, les couleurs, les sons, le monde sensible ?

— Les premiers processus d'attention : dès le 24^e mois, en effet, le bébé est capable de réactions spontanées lorsqu'il se trouve en présence de quelque matériel didactique (montessorien, decrolyen, ou tous autres).

— Les acquisitions intellectuelles : le langage et les formes élémentaires de la pensée.

— Les premiers processus d'acquisition des connaissances de tous ordres : les essais, la répétition, l'imitation.

— Les premières manifestations caractérielles, sujet ardu en raison du flottement de la notion de *caractère*, et de la difficulté

à discriminer les signes objectifs des déterminations.

Ainsi pourrait-on établir de petites monographies de l'état physique et de l'état mental de l'enfant.

Entre 4 et 6 ans, les activités de l'enfant s'ordonnent, se fixent des buts précis ; les types intellectuels commencent à se dessiner, si bien qu'entre 6 et 7 ans, on peut apercevoir le sens de l'évolution mentale de l'enfant. L'expérimentation prend alors une place de plus en plus importante dans l'éducation. Mais elle est précédée et accompagnée d'une observation plus que jamais attentive.

Comment s'ordonnent chez l'enfant :

— Son activité motrice (exercices physiques, occupations manuelles).

— Son activité sensorielle, spécialement des points de vue du toucher, de la vue, de l'ouïe ; comment réussit-il les exercices combinés ; observations relatives à l'adresse, la rapidité, à l'ingéniosité, etc. ; aptitude au dessin, au chant...

— Son activité intellectuelle : les éléments de son jugement, de son raisonnement ; comment emmagasine-t-il les connaissances, (mémoire, imagination), etc... Différences avec l'adulte.

De très bonne heure, en France, l'enfant manifeste un vif désir de s'initier aux techniques de la lecture, de l'écriture, du calcul. Il n'est pas rare de voir des enfants de 4 ans, qui chez leur maman, ou en classe, sont attirés par les exercices des aînés ; nous ne leur interdisons pas du tout d'y prendre part ; nous n'avons aucune raison valable de mettre une limite à leur curiosité intellectuelle ; ce n'est pas nous qui la sollicitons arbitrairement, c'est le milieu qui la crée, et l'enfant est libre de ne pas poursuivre l'expérience qui l'a tenté. Mais nous sommes à sa disposition et, soit en dessin, soit en calcul, soit en lecture et écriture, de nouvelles

séries d'observations et de contrôle des résultats se proposent ainsi à l'institutrice.

Dans ce bref résumé, je ne puis entrer dans le détail des techniques à employer. Aussi bien — quelques-unes nous sont proposées, excellentes, en même temps que les objets d'études, (Descocudres, Piaget). C'est affaire de pratique.

A titre d'exemple, Mlle Bardot, inspectrice des Ecoles maternelles de Paris, commente des dessins libres d'enfants de 4 à 7 ans, du point de vue des enseignements qu'on en peut tirer quant aux tendances de l'enfant, et je présente des graphiques sur le même objet, — mais provenant d'enfants anormaux, étude faite par la directrice de l'école de perfectionnement du Mans.

Conclusion

L'institutrice maternelle qui se sera adonnée à ces recherches méthodiques aura découvert l'originalité de l'enfant, la grande variété de ses réactions ; elle aura été frappée de ce que, pendant les quelques années qu'il lui a été confié, il ait emmagasiné une telle quantité de connaissances, que jamais plus, dans le même temps, il ne pourra en acquérir autant ; elle constatera qu'entre des enfants que leur date de naissance fait d'âge très voisin, il y a des différences que ne mesure pas le nombre de mois qui les sépare ; il est donc vain de vouloir « d'une même leçon et pareille mesure de conduite, régenter plusieurs esprits de si diverses mesures » et formes... » (Montaigne). L'enseignement collectif à l'école maternelle donne des résultats qui font illusion. Il n'y a que des groupes et des individus.

Beaucoup de nos institutrices maternelles de France, l'ayant compris, ont renouvelé leurs méthodes, et nous pouvons convier ceux qui s'intéressent à ces questions, à venir s'en rendre compte sur place.

Mme A. COIRAULT.

Inspectrice générale de l'Instruction publique.

Les Coopératives Scolaires Françaises dues à l'initiative de M. Profit

par Mlle E. FLAYOL

C'est M. Profit et non moi qui devrait vous parler des coopératives scolaires françaises. Il le ferait avec l'accent de celui qui a créé une œuvre vivante par son initiative et son effort, qui lui a consacré sa vie et a su entraîner des milliers d'éducateurs après lui. Vous n'entendez que le spectateur au lieu de l'acteur, le disciple au lieu

de l'apôtre. Le seul avantage sera de pouvoir dire librement l'œuvre magnifique de cet initiateur tenace et modeste que rien n'a rebuté et qui a refusé tout avancement qui l'eût séparé de la circonscription, cœur de son œuvre, d'où son influence a rayonné.

Ce qui est particulièrement intéressant dans ce mouvement des coopératives sco-

liaires, c'est d'abord son étendue. En moins de 20 ans, il est né en France 6.000 coopératives groupant environ 180.000 enfants. Si, comme nous le croyons, elles permettent de réaliser de grands progrès dans le domaine de l'éducation, on juge de l'importance de ces progrès, non plus limités à une école privilégiée fréquentée par un petit nombre d'enfants, mais étendus à des milliers d'entre eux. C'est peut-être un trait de notre esprit national de n'attacher qu'un intérêt médiocre à des écoles rénovées qui, ne pouvant se réaliser que grâce à des conditions toutes spéciales, limitent à quelques individus les bienfaits d'une meilleure éducation. Le progrès en cette matière ne nous paraît vraiment intéressant que s'il est général et si la masse entière de la population en peut profiter.

Un autre trait intéressant de ce mouvement des coopératives, c'est qu'il a pris naissance et s'est propagé dans les écoles primaires, c'est-à-dire populaires, et plus spécialement dans les campagnes. Il touche donc la partie de la population que l'on a coutume de considérer comme la plus lente en progrès.

Et ce mouvement est spontané ; il est né en dehors de l'administration supérieure de l'enseignement. Nulle part, les coopératives ne sont obligatoires, mais elles essaient par contagion et parce qu'elles répondent à des besoins réels. Certains inspecteurs les recommandent, d'autres les laissent former, d'autres les ignorent. Le Ministère après les avoir vivement admirées avec M. Lapie, semble aujourd'hui plus hésitant. En tous cas, et fort heureusement, le personnel garde à leur égard la plus entière liberté. Leur développement n'a donc rien d'artificiel.

Elles prennent les formes les plus variées et poursuivent les buts les plus divers et naturellement de valeur morale fort inégale. Les unes n'ont pas d'autre ambition que de créer à l'école des ressources qui permettent l'acquisition ou l'amélioration du mobilier, du matériel d'enseignement, des collections, l'embellissement de la classe, l'installation des postes d'hygiène, etc. D'autres profitent des facilités qu'elles offrent pour modifier peu à peu la manière d'enseigner : les enfants, intéressés à la vie de l'école par le rôle qu'ils jouent dans la coopérative, véritable « centre d'intérêt », deviennent capables d'un travail plus libre, où l'initiative, le choix jouent un rôle plus grand et qui les incite à des efforts plus poussés et plus fructueux. Les meilleures, poussant jusqu'au bout l'application de leurs principes, font de la coopération la loi de l'école, non seulement pour quelques résultats spéciaux, mais

pour le travail scolaire (par groupe par exemple) pour la vie scolaire (partage des charges et des responsabilités) pour la discipline (self-government) pour l'action bienfaisante (sociétés morales et philanthropiques).

Ainsi, populaires et spontanées en leur origine, rapides en leurs développements, variées en leurs intentions et leurs formes, nos coopératives sont une forme bien spécifiquement française de la rénovation des écoles.

Les traits essentiels qui se retrouvent en chacune d'elles sont les suivants : formation entre les écoliers (par la suggestion et sous la direction plus ou moins lointaine du maître) d'une société organisée qui se propose un ou plusieurs buts définis ; élection, par ses membres, des « fonctionnaires » chargés d'exécuter ou de faire exécuter tous les actes nécessaires pour atteindre ce but ; création par des moyens, dont la variété et l'ingéniosité sont un sujet d'étonnement et d'admiration pour les profanes, des ressources qui doivent permettre les réalisations ; contrôle par l'ensemble des coopérateurs de la « gestion » de ses élus qui doivent tenir les comptes, rédiger les procès-verbaux et comptes-rendus nécessaires aux vérifications et à la bonne marche de l'entreprise.

La vie de ces petites sociétés est riche de traits charmants et hautement éducatifs, autant pour les enfants que pour les maîtres. Vous en trouverez des centaines dans les deux ouvrages que leur ont consacrés M. Profit et son émule M. Cattier (1) et dans les deux publications qui leur servent d'organes (2). On y voit des enfants « démissionner » un président pour incapacité et même pour « insuffisance morale » ; on les voit créer petit à petit, sous la pression des besoins, tous les organes de nos sociétés modernes (crédit, police, etc.). Les coopératives apprennent aux maîtres, entre autres choses, que l'incuriosité et la passivité enfantines sont moins traits de leur nature qu'effets d'une vie scolaire mal adaptée à leurs besoins et à leurs possibilités.

Il faut se demander quel est le sens et la valeur de ce mouvement dont nous avons vu l'importance.

Marquons-en d'abord les limites. Jusqu'à présent, elles n'ont rien transformé dans les programmes et les horaires des écoles où elles fonctionnent ; on continue à y en-

(1) La « Coopération à l'École Primaire », par M. PROFIT (Delagrave). « Les Coopératives Scolaires », par M. CATTIER (Presses Universitaires).

(2) L'École Coopérative (M. PROFIT à Saint-Jean-d'Angely). La Coopérative Scolaire (Presses universitaires).

seigner toutes les « matières » d'un programme abstrait, conçu sans tenir compte des intérêts de l'enfant ; le temps continue à y être coupé en tranches égales pour tous, sans considération de la durée de l'intérêt, et donc de l'attention, ni de la capacité personnelle de chaque élève.

Mais, dans ces limites, d'ailleurs assez étroites, les coopératives scolaires permettent et réalisent déjà un certain nombre de progrès, elles en font espérer d'autres pour demain.

Tout d'abord, elles constituent en elles-mêmes un gros et effectif effort d'adaptation de l'école à l'enfant. Avec la coopérative, l'école n'est plus la maison — étrangère un peu — où l'on va passer chaque jour quelques heures assez moroses, occupé à des tâches sans grand intérêt, dont on ne saisit pas bien l'utilité, qui vous sont imposées dans leur forme et leur durée, et auxquelles on se résigne plus qu'on ne s'associe. Elle tend à devenir la « maison de l'enfant » où la vie et les occupations sont partie intégrante de son existence enfantine, parce qu'il y déploie ses activités propres, s'y occupe à des travaux qui sont « ses affaires » et s'y exerce à des acquisitions dont il sent le besoin.

Sans doute, il n'est pas tout à fait libre de choisir le travail auquel il désire s'occuper, mais il découvre, en participant à la vie de la coopérative, la nécessité des travaux auxquels on le soumet et ainsi ils deviennent pour lui intéressants.

Si l'instruction, l'éducation ne sont plus toutes entières imposées du dehors, les efforts qu'elles exigent sont déjà, en partie, voulus par l'enfant qui participe et s'intéresse à son propre développement. C'est que la coopérative scolaire permet en bien, des cas de mettre l'activité spontanée à la base du « travail scolaire ». Pour faire des commandes, pour tenir des comptes, pour rédiger les procès-verbaux, correspondre avec les autres coopératives, il faut apprendre à compter, à résoudre des « problèmes », à rédiger des lettres, à dire clairement et même agréablement ce que l'on a à dire. Les exercices scolaires les plus traditionnels deviennent par là plus intéressants et la vie scolaire moins passive. Les initiatives déployées pour faire vivre la coopérative ne peuvent manquer de s'introduire dans la classe et de la vivifier.

Même, et cela paraît impossible, si l'existence de la coopérative scolaire n'influait pas heureusement la vie scolaire, elle aurait au moins l'avantage de compléter et de consolider l'œuvre morale de l'école au point de vue social. Les petits coopérateurs appren-

nent par l'usage la valeur de l'entraide ; ils s'exercent, dans un but utile, à l'organisation et à la division du travail ; leur petite société, créée à l'image d'une démocratie, leur enseigne à choisir des « fonctionnaires », à contrôler l'« exécutif » ; à discuter et à voter des résolutions. Ils apportent, le plus souvent, à cette « vie politique » un sérieux et une conscience que les adultes pourraient leur envier. Les revues de la coopération scolaire fourmillent de traits curieux, amusants et riches d'espoir, de bonne volonté, d'ingéniosité, de discipline, d'exigence morale et pratique. Tout ce que la « Guerre des Boutons » de J. Renard nous avait révélé chez les enfants de possibilités sociales, nous le retrouvons dans les coopératives, mais orienté vers un but moral et non brutal.

Voilà, certes, bien des avantages à l'actif des coopératives, mais elles me semblent encore plus riches d'espérances que d'actuelles réalisations. Elles révèlent aux maîtres, qui souvent ne s'en doutent pas, que la plupart des difficultés et des insuffisances de l'éducation actuelle ne sont pas inhérentes à la nature des choses et des enfants, mais imputables, dans une large mesure, à la défectuosité de nos méthodes. Elles montrent que les enfants sont presque tous capables d'efforts, de recherches, de progrès, de discipline sur soi, lorsqu'ils souhaitent atteindre un but et réaliser quelque chose, et que tout l'art de l'éducation est d'utiliser à des fins éducatives et de fortifier ces possibilités et ces aspirations de développement. Les coopératives pourraient bien bouleverser notre vie scolaire en substituant au travail que le maître impose, dans ses formes, ses buts et sa durée, celui dont les enfants sentent la nécessité et qu'ils désirent pour la satisfaction de leur curiosité enfantine et la réalisation de leurs buts enfantins. Le maître devient ainsi un inspirateur, un pourvoyeur et un modèle, plus qu'il ne serait celui qui décide, ordonne, règle et arrête les activités.

Si elles permettent d'espérer une plus exacte adaptation des méthodes aux besoins et capacités des enfants, elles pourraient bien aussi réaliser un peu partout cette mise de plein pied de l'école et de la vie qui est partout désirée et si difficile à obtenir. La pratique coopérative, non seulement donne à l'école une physionomie très étroitement apparentée à celle de la société actuelle (collaboration, activité, démocratie), mais encore met les enfants en contact constant avec l'extérieur. Les ressources du pays, leurs limites, les institutions économiques, les personnes capables de leur apprendre ce qu'ils ont besoin de savoir, les autorités civiles,

politiques ou administratives auxquelles ils ont affaire, tout cela peut être pratiquement connu grâce aux nécessités de la vie coopérative. Et comme il est alors facile au maître d'élargir ce cercle de relations jusqu'à la curiosité et à la sympathie internationales. Déjà presque toutes les coopératives scolaires entretiennent des correspondances, font des échanges avec des écoles étrangères. L'activité scolaire entretenue vivante par le contact de l'ambiance immédiate, l'éducation sociale complétée et élevée par l'amitié internationale, cela aussi, les coopératives scolaires peuvent l'assurer.

La rapidité de leur développement, leur nombre impressionnant, leur caractère spontané, la participation toute volontaire du

personnel permettent de croire que ces espoirs ne sont pas des utopies.

Au Congrès pour l'Avancement des Sciences qui se réunissait en 1928 à la Rochelle, la section pédagogique adoptait un vœu par lequel elle proclamait que les coopératives scolaires étaient la forme française des Ecoles nouvelles. Nul ne peut et ne doit limiter l'avenir, mais si l'on croit que la plus sûre et la meilleure réforme pédagogique sera celle qui aura son point de départ dans les initiatives du personnel enseignant, il est permis de penser que les coopératives scolaires contiennent actuellement le plus grand et le plus solide espoir de rénovation de l'Ecole française.

L'enseignement de l'arithmétique élémentaire par la méthode orthopédique et le matériel Alessandrini

par Mlle Béatrice SCALA

« Dans l'action est la vie », dit Anna Alessandrini. Cette vérité est à la base de la Méthode Orthopédique dont on pourrait, si l'on voulait, trouver l'origine première dans les exercices d'orthopédie mentale pour anormaux d'Alfred Binet. Mais celui-ci ne dit-il pas lui-même (Les Idées modernes sur les Enfants, E. Flammarion, Ed., Paris) que « ...la méthode dont ces exercices sont inspirés n'est point une méthode spéciale, pour quelques inattentifs, débiles et abouliques, c'est une méthode qui conviendrait à tous les normaux, je dirai même, plus ambitieusement : c'est la méthode unique de tout enseignement... »

C'est la seule, en effet, qui réponde au besoin d'agir, inné chez l'enfant, et respecte en lui l'autonomie de l'esprit humain.

(1) Ce Matériel a été exposé au V^e Congrès de la Ligue pour l'Education Nouvelle, à Elseneur, août 1929. Il se compose tout d'abord de « chevalets » servant aux premiers exercices de numération (concrétisation d'un nombre, exercices de lecture, contrôle d'opérations effectuées mentalement, etc.). Ces exercices sont d'ailleurs eux-mêmes précédés d'une période préparatoire durant laquelle l'enfant, à l'aide de dessins et de constructions géométriques, mais sans l'emploi des nombres, se familiarise avec divers concepts fondamentaux tels que celui du plus et du moins, etc. L'élève, complètement dépendant, au début, du monde concret, représentera un nombre donné en suspendant au « chevalet » les boules à cet effet ou des objets de son choix en nombre égal à celui des éléments entrant dans la composition du nombre proposé. Il s'affranchira partiellement de cette dépendance et fera un premier pas vers l'abstraction, lorsqu'il en arrivera à faire usage des « boules symboliques », diversement colorées selon la va-

leur du nombre qu'elles représentent (1 boule rouge = 1 unité, 1 boule blanche = 1 dizaine, 1 boule verte = 1 centaine, etc.).

L'apprentissage des symboles graphiques se fait à l'aide d'un premier « plateau » où, dans des encastres, l'enfant peut disposer la figuration concrète d'un nombre (jusqu'à 10) et sa représentation graphique.

Viennent ensuite le « clavier » servant à la résolution d'additions et de soustractions dans les limites de 20, et toute la série des « plateaux » (cette série est soigneusement graduée et chaque « plateau » résout un groupe de difficultés), qui va de la soustraction avec retenue et de la multiplication (ou division), avec multiplicateur (ou diviseur) à un seul chiffre à la multiplication (ou division) d'un nombre fractionnaire par un entier.

Tous les élèves d'une même classe peuvent participer au travail, divisés en groupes selon leurs capacités.

chaîne —) les différents stages d'évolution de l'esprit humain : stage concret, stage du symbolisme concret, stage abstrait.

On ne saurait trop insister sur l'importance du symbole, en matière d'éducation, comme trait d'union normal et naturel entre le concret et l'abstrait. Il suffit d'ailleurs de jeter un coup d'œil en arrière et autour de soi pour s'apercevoir du rôle énorme que joue le symbole dans la vie de l'esprit humain. Il est manifeste dans toutes les religions où l'idée de divinité réside dans les représentations les plus diverses, dont le nombre va décroissant à mesure que le concept en devient plus abstrait. Tout ce qui est expression, l'art, par conséquent, à un haut degré, est symbole. Allons jusqu'au bout : la nature qui nous entoure et les lois qui la régissent ainsi que nous-mêmes, que sont-elles, que sommes-nous, sinon l'expression, sinon le symbole de la plus haute abstraction qui soit : Dieu.

L'enfant vit constamment dans un monde symbolique : pour lui une table n'est pas une table, c'est une maison, c'est un bateau, c'est une automobile, c'est un aéroplane... L'usage que l'on peut faire du symbole en tant qu'instrument d'éducation est si évident que l'on s'étonne qu'il ne soit pas plus répandu.

Grâce à lui, j'ai vu de jeunes enfants dans les classes d'Arithmétique de Mlle Alessandrini, se mouvoir dans les abstractions du calcul mental ou des réductions de fractions avec l'aisance joyeuse et l'agilité de poissons dans l'eau.

Le Matériel pour l'enseignement de l'Arithmétique a été utilisé, avec un succès constant, dans les Classes Préparatoires que di-

rige Mlle Alessandrini au Collegio alla Querce de Florence, ainsi que dans sa classe spéciale pour anormaux et diverses écoles de la Ligurie et de la Vénétie.

Les résultats sont encore plus frappants lorsqu'il s'agit d'enfants retardés ou anormaux ; ils tiennent parfois du prodige. On a vu de ces enfants se présenter aux Examens de l'Etat et remporter des succès supérieurs à ceux obtenus par des enfants normaux ayant reçu l'enseignement ordinaire.

Mais, pour moi, la valeur de ce matériel s'accroît d'une qualité... toute symbolique (puisqu'aussi bien il s'agit de symboles !) : dans sa belle simplicité, que j'ai merais qualifier de latine, il est l'expression même de la personnalité de Mlle Alessandrini dont la vie, toute d'austérité, d'humilité, de sacrifice absolu de soi-même — mais joyeux, mais serein — est bien celle d'un disciple de Saint-François, de l'ordre duquel elle fait partie, et dont le sourire d'amour anime toute son œuvre. L'enseignement, pour Mlle Alessandrini, ce n'est pas une carrière, c'est un apostolat, et elle y apporte en offrande toutes les ressources d'un cœur chaud et vibrant, d'une sensibilité exquise, alliées à celles de l'intelligence pénétrante et scrupuleuse d'un esprit rigoureusement scientifique.

Beatrice SCALA.

N. B. — Mlle Alessandrini a publié différents ouvrages sur l'éducation, entre autres « La Ricerca di Sé. Linee di Metodo Ortopedico-con prefazione di G. Lombardo Radice », Vallecchi Ed. Florence. A paraître prochainement, « Didattica ».

Comment rendre l'enseignement du calcul intéressant et vivant

par A. HAMAÏDE

Le Docteur Decroly divise les branches d'enseignement en s'appuyant sur le mécanisme de la pensée chez l'enfant.

L'intérêt déclenche l'attention portée d'abord sur les choses, les êtres, les faits et leur relation entre eux et avec l'enfant.

L'observation est à la base de tout le centre d'intérêt. A l'observation se lie étroitement le besoin de comparer et de mesurer. Et les exercices de mesure donnent des occasions nombreuses de faire des problèmes et du calcul intelligent.

C'est de ce calcul mesure que je vais vous

entretenir car il constitue certainement une des parties les plus intéressantes de la méthode employée à l'Ecole de l'Ermitage.

Pour arriver à ce résultat il faut que le calcul soit intimement rattaché à l'observation. La compréhension doit précéder les exercices de mécanisation. On s'efforce au début de l'enseignement du calcul de tirer parti de la fonction de comparaison, c'est-à-dire qu'on favorise les rapprochements entre les objets présentés et nouveaux avec les objets familiers et connus.

Et à la comparaison se lie alors étroite-

ment les exercices sur les quantités continues et discontinues qui donnent lieu à des exercices de calcul proprement dits.

Nous savons que le calcul, dans la vie, a pour but de préciser des rapports. Il se base sur des unités établies et choisies par un accord préalable. Ces unités sont les mesures conventionnelles telles que le mètre, le kg., le litre, etc. Mais ces unités conventionnelles n'ont été adoptées que depuis peu et dans certains pays seulement. Autrefois on se servait — et ailleurs on se sert encore — d'unités naturelles ou minaturales et mi-conventionnelles (pied, pouce, cuillers). Même là où l'on a adopté les mesures conventionnelles (système métrique), on utilise encore dans la vie courante un grand nombre de mesures naturelles (poignée, brassée, verre à goutte, verre à vin, etc.).

Avant de faire employer par les enfants les mesures conventionnelles adoptées par une partie de l'humanité, pourquoi ne pas employer alors les mesures naturelles ? Celles-ci intéresseront davantage les enfants parce qu'elles recourent à des moyens que la nature met directement à leur disposition pour résoudre les comparaisons les plus communes.

Et c'est ainsi que les tout petits utiliseront leurs mains, leurs pieds, la longueur de leur corps, la brassée, la coudée, pour mesurer des distances. Mesures intéressantes et commodes, puisqu'elles font partie intégrante de leur individu. Ont-ils à mesurer la longueur de leur table, de la cour, de leur jardin, les voilà aussitôt actifs. Leur intérêt est si grand et si persistant, qu'à chaque instant on voit des enfants continuer leurs exercices de mesurage tout seuls. Peu à peu ils arrivent d'eux-mêmes spontanément à la notion que tous les pieds, toutes les mains, tous les corps sont différents et découvrent la nécessité de prendre comme point de repère le pied moyen, la main moyenne et la nécessité d'avoir une longueur toujours la même pour mesurer. De là à la compréhension de l'utilité des mesures conventionnelles il n'y a qu'un pas. Pour les surfaces, volumes, capacités, il utilisera aussi des moyens de comparaison naturelle. Il en sera de même pour les mesures de poids. L'enfant récoltera lui-même son matériel à la leçon d'observation, matériel qui comportera des marrons, des glands, des pommes de pin, des haricots et tout ce qui pourra servir à peser et à faire des exercices de comparaison.

Combien la petite souris qui vient de naître pèse-t-elle de haricots ?

Combien gagne-t-elle de haricots chaque jour ?

Combien de marrons pèse le petit cobaye ?
Matériel peu coûteux, facile à se procurer, facile à manier, intéressant. Si intéressant que tout est pesé par l'enfant pendant ses heures de liberté. Grâce à cela, il fait une quantité d'exercices, de répétitions qui lui font acquérir les notions de nombre avec une grande facilité. Petit à petit après avoir manié, soupesé, comparé ces différents objets, l'enfant arrivera de lui-même à la notion que les mesures employées ne sont pas toujours semblables, qu'elles peuvent perdre en poids, qu'elles ne sont pas toujours exactes. Et alors surgira dans ce petit cerveau, toute sorte de procédés ingénieux.

Il y a quelque temps un des petits de sept ans, après avoir constaté que les marrons, après quelques jours, perdaient une partie de leur poids, en fut très tourmenté. Il apporta bientôt à l'école une pierre demandant si cela ne pouvait pas remplacer les marrons. « La pierre n'a pas d'eau à perdre, dit-il, elle aura donc toujours le même poids ». Et il se mit à confectionner toute une série de mesures fixes correspondant au poids de ses marrons. Il entraîna ses compagnons qui ensemble mirent sur pied un système de mesures des plus intéressants. De là à la compréhension de la notion du kg. il n'y eut qu'un pas.

Et la notion de temps ? Comment faire acquérir cette notion si compliquée ? Y a-t-il rien de plus abstrait pour un enfant que cette notion ?

Un objet quelconque attaché à une corde de 98 cm. de longueur peut y aider aisément. Combien de balancements pour enlever sa bottine, pour manger une poire, pour écrire une phrase, pour transporter un objet et même pour obtenir un moment de silence.

Quelle joie, quelle activité, quel intérêt, pendant que ce pendule bat. Spontanément il demande combien cela dure. La notion de seconde est fixée ; puis 60 secondes ou un minute, 30 secondes ou une demi-minute, 15 secondes ou un quart de minute.

Ces notions sont suffisantes pour donner à l'enfant le désir de compter, de mesurer la durée de tout ce qu'il fera.

C'est aussi une occasion de faire calculer avec les fractions, car les enfants parlent de demi, de quart de minutes avec la plus grande aisance. Quelle activité provoque ce tout petit instrument qui peut prendre toutes les formes et est capable de développer la rapidité, la concentration, l'intérêt ! Un pendule dans une classe, mis en branle par l'enfant, pourrait à mon avis révolutionner tout l'enseignement du calcul.

Et il en est de même pour faire acquérir

Toutes les notions de calcul, notions si mal comprises, si mal assimilées par la plupart de nos enfants. Associez les notions de nombre et les opérations à l'observation de la

nature, profitez du besoin d'activité des petits et l'acquisition de toutes ces notions ne sera plus qu'un jeu.

A. HAMAÏDE.

L'école nouvelle en face des programmes et des examens officiels

par Georges BERTIER

Le Congrès de la New Education Fellowship a été précédé par le Jamboree de Birkenhead : j'apporte à votre Congrès le salut des Boy Scouts du Jamboree. J'aurais aimé donner comme objet à ce rapport les relations entre le scoutisme et l'éducation nouvelle et vous montrer comment notre but, en tant que scouts, est le développement intense de la personnalité de l'enfant, par la liberté, dans la grande et bonne nature, suivant le sens de ses énergies intimes ; comment tout ce qu'enseigne le scoutmaster est adapté à l'intérêt et aux besoins du garçon, comment le service social et finalement la paix entre les hommes sont, chez les scouts comme ici, les buts derniers de l'éducatons morale.

Nous avons été très émus d'apprendre là-bas que notre chef, Baden Powell, venait de recevoir la pairie et qu'il comptait prendre comme titre : lord Baden Powell of Pax. C'eût été trop beau sans doute et de traditionnelles exigences l'obligeront à prendre le nom d'une terre, mais ce vœu même est significatif : à Birkenhead comme à Helsingör, nous voyons l'avenir se bâtir sur l'amitié fraternelle entre les jeunes.

Le sujet que je vais traiter devant vous est malheureusement plus restreint et plus terre à terre : je dois parler de l'attitude de l'Ecole nouvelle vis-à-vis des programmes officiels.

Je parlerai presque uniquement de la France, mais cet exemple vaudra sans doute pour d'autres, car je crois bien qu'on peut rendre à mon pays cette justice (dont je ne le loue aucunement, d'ailleurs) d'avoir organisé pour ses enfants les examens les plus difficiles.

Pourquoi donc l'a-t-il fait ?

Pour respecter une tradition qui oblige la France à continuer la lignée spirituelle de la Grèce puis de Rome, et nous reconnaissons volontiers que cette tradition a sa grandeur, et qu'il y a, chez un Français cultivé, une distinction d'intelligence et une vigueur de raisonnement, un « esprit de géométrie » doublé d'un « esprit de finesse » pour parler comme Pascal, qui valent la peine qu'on s'est donnée pour les former. Le danger d'une telle formation c'est, pour le corps, le surmenage et, pour l'esprit, l'abus de l'abstraction et l'idéologie.

Il y a aussi, à cette intensité de l'effort intellectuel du petit Français, une autre raison qui paraît minuscule, mais n'en est pas moins réelle et effective, c'est l'influence qu'exerce, sur tout notre enseignement secondaire, l'Ecole Polytech-

nique : elle couvre de son ombre toutes les études de nos fils car, pour tout père français, un fils est, par nature, un futur candidat à l'Ecole Polytechnique. Je pourrais vous citer maint exemple amusant de questions posées par des pères qui m'amènent un garçon de 10, de 8 ans : « Monsieur le Directeur, pourriez-vous le préparer un jour à l'Ecole Polytechnique ? » Les mamans elles-mêmes s'en mêlent et pensent à l'Ecole de leurs rêves quand elles n'ont pas encore sevré leur nourrisson. Je n'exagère rien : le fait m'est arrivé l'an dernier et dans une famille célèbre dans le monde international...

Les programmes de l'enseignement secondaire sont donc soumis à cette condition qui les alourdit terriblement : faire que tous les élèves soient capables, s'ils le désirent, d'entrer dans la classe de mathématiques spéciales, préparant à l'X (l'X, c'est le surnom de Polytechnique).

Que va faire l'Ecole nouvelle en présence de ces programmes difficiles ?

Il y a une première attitude possible : les négliger tout à fait et vivre en les ignorant. « L'élève de l'Ecole nouvelle, disait Demolins, en fondant l'Ecole des Roches, se libère de l'esclavage des examens d'Etat. » Il est très certain que les élèves ainsi formés par nous dans les premières années de l'Ecole ont reçu une formation très souple, bien adaptée aux problèmes du temps présent et immédiatement orientée vers l'action.

Mais dans bien des circonstances, nos premiers élèves ont dû, pour gagner leur vie, rechercher des situations qui leur plaisaient, auxquelles les préparaient leurs capacités naturelles et où cependant ils se voyaient préférer de jeunes hommes peut-être d'une valeur réelle moindre, mais qui apportaient la preuve de leur science grâce au parchemin d'une grande Ecole d'Etat et, en tous cas, grâce au diplôme secondaire du *baccalauréat*.

Comme cette fâcheuse expérience se répétait souvent, nous avons dû, pour les « bien armer pour la vie », préparer nos élèves aux diplômes, aux Universités, aux Instituts techniques, et, en premier lieu, à l'examen officiel de fin d'études secondaires.

Ici, nous rencontrons une autre difficulté. L'Université qui trace les programmes d'examens oblige en même temps les établissements qui dépendent d'elle, à suivre des horaires, des méthodes, des livres, une division du travail par

classes qui laissent assez peu de place à l'initiative d'un chef d'établissement, assez peu de marge pour des expériences, assez peu d'opportunités pour développer les facultés créatrices de l'enfant. Forcé nous est de reconnaître — et avec infiniment de regret — que la plupart des écoles nouvelles françaises se croient obligées, par ce fait qu'elles préparent au baccalauréat, de suivre l'Université dans tous les détails de l'éducation intellectuelle. Elles laissent entièrement de côté les nouvelles méthodes, et croiraient tromper la confiance des familles si elles faisaient la moindre retouche à l'organisation officielle des études. Elles veulent être nouvelles par la vie familiale en pleine campagne et dans une atmosphère de liberté, de confiance et d'amitié, par le souci constant de la formation du caractère, mais dans la vie de l'esprit, elles n'éprouvent aucune humiliation à être de vieilles écoles.

Nous ne pouvons accepter une pareille attitude : l'éducation nouvelle est un tout dont on ne peut prendre une partie et rejeter les autres. Il faut choisir : être ou ne pas être.

De même qu'il est faux de la réduire à la pure formation de l'intelligence, en négligeant le reste, corps, cœur, volonté, de même il est impossible d'admettre qu'une école se dise nouvelle et laisse hors du champ du progrès toute l'éducation intellectuelle.

Nous voici donc acculés à cette antinomie : maintenir les principes des *new schools* dans le domaine des études, et, en même temps, préparer aux examens universitaires. Je vais essayer de vous montrer que l'antinomie est moins dramatique qu'elle ne paraît au premier abord et qu'on peut lui trouver une solution.

Quels sont, en France, à l'heure actuelle, les examens officiels.

1° *Le certificat d'études primaires* que l'enfant de nos écoles communales passe vers l'âge de 11 ou 12 ans ;

2° *Le certificat d'études primaires supérieures*, placé vers la 15^e année ;

3° *Le brevet élémentaire*, vers 16 ou 17 ans ;

4° Enfin, *le brevet supérieur*, couronnement des années d'école normale primaire et dont les candidats ont 18 et 19 ans.

Dans l'enseignement secondaire (lycée des grandes villes, collèges des petites villes, collèges libres, écoles nouvelles) nous trouvons deux examens qui portent le titre de *baccalauréat* (vulgairement nommé le *bachot*, plus vulgairement encore le *bac*). Le premier baccalauréat se passe à la fin de la classe de première, alors que le collégien a de 16 à 17 ans ; le second est la conclusion de la classe de Mathématiques ou de celle de Philosophie et se passe à 17 ou 18 ans.

Je parlerai peu de l'enseignement primaire qui n'est pas de mon rayon, bien que j'aie été pendant 5 ans examinateur aux deux brevets. J'ai l'impression que les programmes officiels gênent peu le cours élémentaire et le cours moyen de nos écoles qui doivent apprendre à lire, à écrire, à compter et qui doivent donner les éléments des sciences de la nature et de l'hygiène, un peu d'histoire et de géographie,

du solfège et enseigner quelques travaux manuels assez simples.

Les difficultés réelles surgissent lorsqu'on aborde le programme des brevets, programme très chargé qui donne une part considérable à la mémoire et aboutit à des épreuves où l'initiative intellectuelle du candidat a bien peu d'occasions de faire ses preuves. Je dois reconnaître pourtant que les compositions des brevets, particulièrement en langue française et en sciences, constituent plus souvent qu'autrefois des tests d'intelligence et non pas seulement de connaissances mnémoniques ; l'épreuve d'histoire naturelle au brevet supérieur, est particulièrement remarquable à cet égard ; elle s'inspire des meilleures traditions de notre enseignement supérieur français, où la personnalité de l'étudiant peut si souvent s'épanouir.

Les auteurs des programmes actuels de l'enseignement primaire et primaire supérieur remarquent, dans la préface qui précède le détail des matières à enseigner, que l'initiative des professeurs et des élèves est beaucoup moins gênée du fait des cadres tracés par l'Université que du fait des auteurs de manuels ou des interrogateurs d'examens. Bien souvent en effet, les instructions officielles disent : n'exposer que les grandes périodes, les faits principaux, les auteurs qui apportent au monde une idée neuve, les lois essentielles. Mais les manuels viennent qui luttent entre eux par le luxe des détails, des dates, des noms ; puis les examinateurs renchérissent encore et obligent, par leurs questions, les professeurs à introduire constamment dans les programmes des compléments, suppléments, et surcharges de toutes sortes.

Cette remarque ne vaut pas seulement pour l'enseignement primaire, mais pour toutes les études françaises — peut-être pour les études de tous les pays. Cette année même, un professeur de l'École Polytechnique nous disait : « Nos programmes d'entrée sont fort raisonnables, mais ce qui ne l'est plus du tout, ce sont les exigences des examinateurs et les rivalités des auteurs de manuels. »

Tant il est vrai que ce qui doit être changé, c'est moins la lettre du programme que l'esprit même de l'enseignement.

Il ne nous faut pas seulement convaincre les ministres et les directeurs responsables et obtenir d'eux qu'ils permettent le libre jeu des intelligences enfantines et des initiatives professionnelles ; il faut persuader les maîtres que leur devoir est d'user de cette liberté qu'on leur donne et de viser non à emplir les mémoires, mais à former des esprits.

Voyons maintenant l'enseignement secondaire. Ici, une remarque très importante. L'enfant qui entre très jeune dans un établissement d'enseignement secondaire (à 7 ou 8 ans par exemple), peut y rester jusqu'à l'âge de 16 ans *sans passer aucune espèce d'examen*. De sorte qu'une école nouvelle, comme l'École des Roches, qui suit les programmes secondaires, est entièrement libre de ses horaires, de ses méthodes, du choix même des matières enseignées jusqu'aux deux dernières années où se place nécessairement l'examen. Sans doute, il faut y aboutir, et par suite, y penser

dès longtemps, mais en 8 ou 9 ans, l'enfant a largement le temps de voir et même de revoir les matières du programme officiel et peu importe à l'examinateur que telle ou telle matière ait été vue en telle ou telle classe, ou suivant telle ou telle méthode.

L'essentiel est que l'enfant sache et sache exposer ce qu'on lui demande : l'essentiel est de réussir et c'est possible sans entorse et sans dommage, sinon pour les programmes officiels, du moins, pour l'intelligence enfantine.

En fait, un directeur d'école nouvelle en France a donc devant lui un magnifique champ de liberté : Dieu sait que pour ma part, je ne crains pas d'en user et avec quelle joie ! Un seul exemple vous permettra d'en juger, les programmes officiels viennent d'être entièrement remaniés en 1923 et 1925, et l'organisation du baccalauréat très sensiblement modifiée. Chez moi, je n'ai eu à peu près rien à changer. J'ai maintenu le système des deux cycles d'enseignement, l'un qui va du jardin d'enfants à la classe de 4^e, (12-13 ans), l'autre de la 4^e à la fin des études secondaires.

Dans le premier, nous donnons une grande importance aux nouvelles méthodes (Montessori, Decroly en particulier), et au développement de l'esprit d'observation, des divers sens, de l'intelligence réaliste et inductive. Une nouvelle direction d'études a été créée pour le jardin d'enfants et les classes de 10^e, 9^e, 8^e, et confiée à une dame qui est pleine de l'esprit de la nouvelle éducation, qui connaît, aime et pratique les méthodes que vous recommandez cette Conférence.

La 7^e qui vient ensuite, est dirigée suivant les mêmes principes et confiée à un professeur qui a fait un stage chez Mlle Hamaïde, à qui je redonne une fois de plus mon admiration et ma gratitude.

En 6^e et 5^e, nous commençons le latin (du moins pour la majorité des élèves). L'enseignement devient plus logique et plus abstrait ; les techniques indispensables sont enseignées en français et en mathématiques, un vocabulaire abondant s'acquiert dans la langue maternelle, la langue latine et les langues étrangères. Technique et vocabulaire font partie des besoins de l'enfant à cet âge là : nous devons en profiter, car nous ne retrouverons plus, dans les années suivantes, des intérêts identiques. La méthode d'observation et d'induction continue d'ailleurs, parallèlement à cet enseignement plus abstrait, à former l'esprit de l'enfant : c'est à ce moment en particulier que se place une étude très active des sciences naturelles particulièrement des animaux et des plantes : les herbiers, l'élevage de nombreux petits animaux, l'observation des oiseaux sont parmi les occupations préférées.

En 4^e, commence un nouveau cycle, où toutes les matières d'enseignement sont groupées autour de la géographie et de l'histoire. M'est-il permis de rappeler que l'Ecole des Roches a été la première à établir ce programme d'études et qu'il pourrait justement s'appeler « le plan des Roches » ? Il m'a été inspiré, voici bientôt 26 ans de cela, par mes études de Science Sociale avec mon beau-frère Melin d'abord, puis avec Edmond Demolins. Il part de l'étude du milieu

contemporain (géographie physique, économique et humaine), pour induire l'étude de l'histoire, suivie elle-même de celle de la littérature. On recherche donc ce qu'est un pays à l'heure présente, mettons, si vous le voulez, la Grèce ; on expose ensuite son histoire, puis sa littérature, puis élèves et maîtres lisent ensemble les plus belles pages des auteurs français (ou anglais, ou allemands, ou espagnols), qui concernent la Grèce. De même pour l'Orient, de même pour Rome. Chaque classe a ainsi un objet déterminé et vers lequel convergent tous les efforts, un centre d'intérêt qui reste le même pour les diverses disciplines et les différents maîtres (ceux-ci sont d'ailleurs aussi peu nombreux que possible, et nous tenons en particulier, à n'avoir qu'un professeur pour tout l'enseignement dit « littéraire » : géographie, histoire, français, latin).

La classe de 4^e aura pour objet l'étude de la Grèce, de l'Orient et de Rome. Celle de troisième, le Moyen âge. La classe de seconde, les Temps modernes ; nous rejoignons ainsi en première le programme du baccalauréat. Le professeur principal de chaque classe doit s'entendre avec ses collègues pour que leur enseignement marche de pair avec le sien ; il doit se faire des collaborateurs du professeur de dessin et des professeurs de travaux manuels. S'il veut s'en donner la peine, toute la vie intellectuelle de l'enfant est dirigé dans un même sens ; chacune des notions acquises dans une discipline se fortifie par l'apport de la discipline voisine ; au lieu de la dispersion des programmes couramment enseignés, nous trouvons une concentration extrêmement utile non seulement à la force et à la durée des acquisitions intellectuelles, mais à la formation de l'esprit lui-même. Je connais peu de remèdes meilleurs à l'inattention des élèves d'après-guerre, inattention dont nous avons tous à souffrir ; cette unité d'objet discipline les intelligences, calme l'agitation de la recherche et oblige à creuser les questions, à penser en profondeur et non pas en surface. J'ajoute qu'elle permet l'emploi des méthodes modernes, en particulier du Dalton, plan qui peut admirablement s'associer au programme d'études que j'ai essayé de vous exposer.

Nous avons donc pu, sans aucune difficulté, transformer de fond en comble les programmes littéraires ; nous avons pu maintenir, même aux latinistes de la section A', l'enseignement de deux langues vivantes ; nous avons pu donner à l'enseignement des sciences de la nature une importance plus grande que celle qu'elles trouvent dans l'enseignement officiel.

Reste l'objection de l'examen lui-même. Comment faire face, sans fatigue et sans déformation intellectuelle, aux cinq compositions écrites de la classe de première, à la surcharge actuelle de la classe de Mathématiques élémentaires, au programme, trop abstrait et si peu adapté à une intelligence d'adolescent, de la classe de Philosophie ? Reconnaissons loyalement qu'il y a surcharge et que tous nos efforts doivent tendre à la diminution des programmes d'examens. Pourquoi d'ailleurs ne pas espérer le succès ? La campagne des écoles nouvelles françaises et

tout particulièrement de l'Ecole des Roches contre l'obligation du grec à tous les élèves de l'enseignement secondaire a été pleinement victorieuse ; désormais, apprend le grec qui veut. Commençons une autre campagne contre le surmenage des classes d'examens. Montrons qu'il est impossible d'exiger de tous les candidats des lumières sur toutes choses : laissons le droit aux aptitudes individuelles de s'épanouir chez des jeunes gens de 17 et 18 ans. Disons à nos ministres que tout enseignement fécond repose sur un choix préalable ; en aucune discipline, on ne peut tout enseigner et, malgré Pascal, les faits et les idées ne sont pas si étroitement enchaînés les uns aux autres qu'on ne puisse choisir, même en géométrie. L'esprit se forme comme les poumons et comme la conscience, en vivant sur les sommets.

Mais puisque, temporairement — espérons-le du moins — nous sommes obligés de présenter nos élèves à des examens très lourds, comment les supportent-ils ?

Infiniment mieux que l'ensemble de leurs camarades des lycées et collèges.

Ici, se passe le même phénomène que nous voyons à Bruxelles, où les « Decroliens » ont la haute cote à l'Université et aux grandes écoles.

Cette année, au milieu des hécatombes générales (on a vu des classes de 1^{re} refusées en bloc à l'examen), les Rochoux, qui étaient 28 à se présenter au nouveau baccalauréat, comptaient 21 admissibles et 19 reçus définitivement. Je ne crois pas qu'il y ait dans toute la France des moyennes supérieures à celle-là et, à l'Université où nos élèves sont examinés, l'Ecole des Roches arrive régulièrement en tête, à chaque session d'examen.

Comment expliquer ce phénomène ?

Une école qui n'a pas pour but spécial l'examen y réussit mieux que les lycées et les collèges et beaucoup mieux que ces entreprises de « chauffage » vulgairement appelées « boîtes à bachot ».

Ceux qui connaissent l'Ecole Nouvelle seront unanimes à répondre avec moi : nos élèves réussissent parce qu'ils sont en pleine santé, parce qu'ils ont des globules rouges dans le sang ; des digestions légères, des poumons qui fonctionnent, un cerveau bien arrosé. Ils réussissent parce que leurs cours, placés à des heures bien choisies (le problème de l'horaire a une importance capitale), sont faits de la manière la plus intéressante et qui captive le mieux l'attention.

Car il y a un esprit d'école nouvelle, même dans la méthode d'enseignement du latin : voyez tout ce que la méthode Bezard, comporte d'initiative intellectuelle et de constante activité.

Et notez tout ce que nos travaux pratiques de sciences, qui se font l'après-midi, apportent

d'appui fécond à l'enseignement du matin, tout ce que nos stages à l'étranger et nos classes mobiles donnent à l'acquisition des langues vivantes, tout ce que les travaux manuels eux-mêmes ajoutent de concret et de vivant aux exposés plus logiques et plus abstraits des cours.

Voyez encore le petit nombre des élèves dans chaque classe, et par suite « l'adaptation sur mesure » faite à chaque enfant, le professeur restant constamment à la disposition de l'enfant et continuant à l'enseigner dans les conversations des temps libres et même aux repas. Cette amitié entre le maître soigneusement choisi, soigneusement formé et son jeune disciple est un élément essentiel dans la culture de l'esprit.

Enfin n'oublions pas que l'Ecole nouvelle considère comme son premier souci la formation du caractère et l'amour du devoir : dès le plus jeune âge l'enfant y apprend l'habitude de l'effort et l'amour de l'action ; comme aussi la conscience dans la tâche qui lui est tracée ou qu'il s'est tracée lui-même.

À l'école nouvelle, on veut apprendre et on aime à apprendre : il n'en est pas toujours ainsi, malheureusement, dans l'école d'ancien type.

Ce sens du devoir est encore renforcé par le scoutisme, de même qu'il nous seconde dans l'entraînement à l'observation, la connaissance de la nature, l'affinement des sens, la rapidité à induire et à déduire.

Ne nous étonnons donc pas que les élèves des écoles nouvelles assimilent mieux les programmes des examens officiels et y réussissent mieux que les autres.

Je conclus :

1^o Je ne me fais point l'avocat des programmes actuels, ils sont trop chargés et souvent ne tiennent pas compte des intérêts de l'enfant ; luttons de notre mieux pour les améliorer. Mais :

2^o Les élèves des écoles nouvelles doivent cependant se présenter aux examens officiels si nous voulons vraiment les « armer pour la vie » ;

3^o Ils passent facilement ces examens, même si nous gardons l'entière liberté de nos programmes dans les classes qui précèdent l'examen et l'entière liberté de nos méthodes dans les classes d'examen elles-mêmes (par exemple en supprimant complètement le lamentable procédé des cours dictés).

Les examens actuels sont des tests médiocres, mais, tels qu'ils sont, ils peuvent prouver la supériorité des programmes et des méthodes de l'Ecole nouvelle.

J'ai essayé de le prouver pour la France : on peut le faire, je crois, pour tous les pays.

La question des examens

Conclusions adoptées par le Comité

À la dernière séance du Comité d'Enquête sur les examens, le 19 août, M. Carson Ryan a présenté des propositions dont les points suivants furent, après discussion, acceptés à l'unanimité :

Au congrès international d'Éducation nouvelle, qui a eu lieu à Elseneur au Danemark en août 1929, des rapports sur les examens ont été soumis au Comité d'Enquête sur les examens, par

22 pays différents. Quelques-uns de ces rapports étaient le résultat d'études longues et approfondies ; d'autres étaient présentés sous forme d'enquêtes moins formelles ; d'autres enfin, étaient basés essentiellement sur l'expérience et l'observation. Aussi bien dans les séances du Comité que dans les réunions publiques organisées pour les congressistes, l'opinion fut unanime à désavouer le système d'examens actuellement en vigueur dans les différents pays. La très grande majorité des délégués se rend compte que de véritables progrès dans l'éducation seront très difficiles, sinon impossibles, tant que les systèmes actuels d'examens ne seront pas abolis ou réformés. On a toutefois reconnu que les conditions varient beaucoup d'un pays à l'autre et qu'on ne peut adapter à tous un plan unique. D'une façon générale cependant, le Comité a accepté les principes suivants :

1° *La situation actuelle.* Dans de nombreux pays le système d'examens actuellement pratiqué est un sérieux obstacle aux progrès de l'éducation.

2° *Nécessité d'une enquête.* Une enquête précise et scientifique sur les systèmes d'examens en usage est absolument nécessaire. Nous attirons particulièrement l'attention sur ce qui a déjà été fait en Angleterre par la section de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, en collaboration avec des organisations d'instituteurs et nous prions instamment la Ligue internationale pour l'Education nouvelle de rassembler et de faire connaître les résultats de ces enquêtes faites dans le monde entier. M. Michael Sadler propose qu'en Angleterre, le Gouvernement ou quelque autre corps influent nomme, pour quelques années, un Commissaire chargé d'observer le fonctionnement des systèmes d'examens ; cette suggestion semble être applicable, en principe, à tous, ou presque tous les pays représentés au Congrès.

3° *Les maîtres et les examens.* L'influence positive du maître en matière d'éducation doit être prise en sérieuse considération lors de n'importe quelle réforme de système d'examens, spécialement en ce qui concerne les très jeunes enfants. Les administrateurs d'écoles modernes reconnaissent que les progrès de l'éducation dépendent largement de l'accroissement du nombre et de l'influence de maîtres compétents et dévoués, comprenant les besoins et les capacités des enfants. L'expérience montre qu'un type rigide et mécanique d'examens extérieurs entrave sérieusement un bon enseignement. En tant que personnes responsables et en contact étroit avec les enfants et la jeunesse, les maîtres devraient prendre une part active à la réforme des examens, en collaboration avec tous ceux que la question concerne.

4° *But possible de l'Enquête.* Une enquête de ce genre devrait étudier en particulier les possibilités de transformer le système actuel des examens de façon à le rendre conforme aux exigences suivantes : 1° nouvelle philosophie et nouvelles méthodes d'éducation ; 2° programme élargi de l'Instruction publique dans les divers pays ; 3° programmes d'études s'adaptant aux besoins et aux exercices instaurés ; 4° progrès les plus récents de la psychologie, en tenant compte, en particulier, des effets parfai-

tement évidents de l'émotivité que provoque le système actuel des examens ; 5° les expériences pratiques faites dans les écoles novatrices de différents pays ; 6° le mouvement actuel en faveur des mesures scientifiques qui s'efforce d'établir un nouveau type d'examens, de préciser l'usage et l'abus des tests communément appelés « tests d'intelligence », « tests de connaissances » en matière d'habileté et d'informations, et autres moyens de mesures différant de ceux qui portent sur les qualités d'ordre scolaire.

5. *Examens en tant qu'éléments de sélection en rapport avec l'âge des élèves.* Dans tous les pays on tend de plus en plus à protéger et à éduquer enfants et jeunes gens jusqu'à l'âge de 18 ans, cette action s'étendant à toute la nation au lieu d'être réservée à un petit nombre d'élus. Pour cette raison, la question de savoir quelle éducation convient le mieux aux enfants après les 5 ou 6 premières années d'école ou à tout autre âge ne devrait pas être résolue par un examen. Un développement normal au degré secondaire de l'enseignement, devrait au contraire être assuré à tout élève, ses besoins et aptitudes individuels et les besoins de la Société déterminant la nature de l'éducation qu'il devra recevoir. Pour le bien même de la Société, il faut éviter que l'Université ou tout autre institution impose un examen à un candidat qui n'en aurait pas suivi les cours.

6° *Admission aux Etudes universitaires.* En ce qui concerne les examens d'entrée aux Universités et aux Ecoles des Hautes Etudes Techniques, il sera sans doute nécessaire de recourir à des tests établissant une sélection des candidats d'une façon plus juste et plus précise qu'aujourd'hui, et déterminant combien d'entre eux devront être préparés aux hautes classes des cours professionnels. Ici encore devraient prévaloir les besoins de la Société plutôt que ceux des individus. Il serait désirable que l'Université et les autres autorités ayant le contrôle des examens d'admission considérassent les expériences récentes qui démontrent l'inaptitude de l'examen traditionnel à déterminer les capacités intellectuelles et la nécessité de s'en rapporter à d'autres procédés pour mesurer les aptitudes des candidats aux Etudes Universitaires, tels que le jugement des maîtres et le relevé des travaux faits à l'école. Les expériences faites en divers pays où l'admission aux études universitaires ne rencontre pas d'obstacles devront aussi être prises en considération car elles jettent une lumière nouvelle sur l'ensemble du problème.

7° *Ecoles Nouvelles et Examens.* La question des examens concerne tout spécialement ceux qui s'intéressent à l'Education Nouvelle, non qu'ils doivent forcément s'opposer à un examen adéquat de leurs méthodes, mais parce qu'ils reconnaissent qu'un système rigide d'examens, basé, comme c'est presque nécessairement le cas, sur les anciens programmes et anciennes méthodes d'enseignement, décourage les efforts en faveur d'un nouveau programme et d'une éducation vraiment active, créatrice, spirituelle, qui est le but de l'Education Nouvelle et l'unique, le plus pressant besoin de l'éducation d'aujourd'hui.

Le premier Congrès International Montessorien à Elseneur

par Mme JOOSTEN (Hollande)

Le cinquième congrès d'Education nouvelle à Elseneur coïncida avec le Premier Congrès International Montessorien, qui en fit partie mais à titre indépendant. Cette coïncidence a plusieurs causes. Il y a deux ans déjà que le Dr Montessori, à l'occasion de ses cours internationaux pour la préparation d'institutrices, à Londres, s'était fait l'écho d'un besoin naissant : celui d'une réunion de toutes les personnes adhérant à ses principes ou les appliquant. L'invitation adressée au Dr Montessori de prendre part à ce Congrès international, qui allait attirer des milliers de personnes de tous les coins du monde, conféra à ce désir une possibilité de réalisation. Le Dr Sigurd Naesgaard proposa d'abord d'organiser le Congrès Montessori en septembre ; puis en août même, mais à Copenhague. Mrs Beatrice Ensor demanda toutefois que les deux réunions eussent lieu au même endroit. Rendons hommage au président du Congrès Montessori, le psychologue danois Naesgaard, pour son dévouement et la peine qu'il se donna pour la réussite de ce Congrès à Elseneur. Il eut un caractère plutôt improvisé ; on n'avait pas élaboré de programme définitif. A bien des égards, il fit penser à une classe Montessorienne dans sa première formation. L'ambiance : une grande salle dans une des écoles fut « préparée » avec soin, préparée pour les besoins des adultes, parmi lesquels se trouvaient plusieurs Scandinaves et Danois qui, n'ayant dans leurs pays que des écoles maternelles Montessori, ne connaissaient pas encore bien la méthode du degré élémentaire. Tous ceux donc qui étaient anxieux de connaître les principes, la méthode de travail, le matériel et l'application de la méthode Montessori, trouvaient ici l'occasion de tout voir et de se l'entendre expliquer. On y vit des Montessoriens dévoués, désireux d'assister à cette réunion d'une manière intense, afin de pouvoir approfondir leur travail ; on vit aussi des amateurs et des curieux qui restaient plutôt à la périphérie, partageant leur temps entre le Grand Congrès et le Congrès Montessorien ; il y avait également parmi les visiteurs des enfants qui se sentaient attirés vers le matériel exposé. De la même manière que dans une classe Montessorienne en plein développement, on tâcha de connaître les désirs des visiteurs et d'y répondre. Surtout lorsque durant la deuxième semaine du Congrès, ces besoins se manifestèrent plus clairement, on organisa des réunions informelles dirigées par des instituteurs Montessori, qui fournirent l'occasion à des fructueuses discussions et d'expériences intéressantes, ce qui provoqua un beau sentiment de solidarité. Mais surtout il y avait le désir joyeux de s'instruire, comme lorsque dans une classe Montessori un groupe ou un seul enfant pose des questions. La leçon donnée dans ces conditions alimenta à nouveau le travail spontané ; de nouvelles perspectives s'ouvrent, des sources dont l'existence ne fut jamais soupçonnée commencent à jaillir.

De même que dans la petite classe la leçon est accueillie avec joie, ainsi l'attention du Congrès fut-elle pleine d'attente lorsque le Dr Montessori donna ses cours. La salle fut alors complètement remplie, environ trois cents auditeurs s'y pressaient et on y éprouva ce silence vivant, et même de temps en temps cette émotion, qui prouvaient le contact intense entre la conférencière et son auditoire. L'attitude de Mme Montessori, sa diction, ses mouvements, tout accentuait encore l'impression qu'ici un appel était fait à la personnalité tout entière : sentiments, intuition, intelligence, tout cela est nécessaire pour comprendre à fond les principes d'une méthode qui ne consiste pas seulement en un changement de méthodologie, mais demande une tout autre attitude mentale, positive et scientifique, basée sur des faits et non sur des espérances.

Bien que le Congrès Montessori, par suite des circonstances, se soit borné à n'indiquer que les grandes lignes, il a constitué, grâce à la grande participation et à l'enthousiasme de tous, un événement important dans les annales du mouvement montessorien, portant en soi des perspectives favorables pour l'avenir. On décida d'organiser le congrès suivant à Barcelone où l'on espère combler les lacunes qui se sont manifestées et par suite desquelles les congressistes demeurèrent parfois insuffisamment informés.

Durant le congrès les activités se déroulaient comme suit :

Chaque matin, pendant une heure et demie, la salle du congrès, remplie de matériel exposé et d'ouvrages d'élèves, était ouverte au public intéressé. Des institutrices de divers pays (Danemark, Allemagne, Hongrie, Autriche, Indes et Hollande) y donnèrent à tour de rôle des explications et firent des démonstrations. On a beaucoup profité de cette occasion de faire une première connaissance de la méthode, surtout après qu'on eut commencé à donner des conférences régulières sur le matériel pour les petits et sur celui du degré primaire.

Pour les membres du Congrès Montessori et pour ceux qui s'étaient spécialement inscrits pour les cours Montessoriens (un des cours d'études spéciaux du grand Congrès), il y avait, le matin et parfois l'après-midi aussi, une conférence de Mme Montessori elle-même ou d'un de ses collaborateurs.

Ainsi le Dr Montessori donna, en dehors de son allocution inaugurale, un discours sur la genèse et les principes de sa méthode, et un autre sur la préparation du corps enseignant. L'impression que son discours sur les principes de la géométrie fit sur son auditoire fut immense. La parole, éclaircie encore par le matériel, qui s'y rapportait, fit réaliser à chacun à quel point l'étude de la géométrie peut devenir inté-

ressante, si elle est basée sur l'expérience, le maniement et la comparaison. Les mathématiques qu'on prétend sèches deviennent ainsi accessibles à tous les âges ; le matériel permet même de découvrir des théorèmes soi-même. C'est une véritable activité créatrice.

Matin et après-midi ont eu lieu d'autres conférences encore, l'une faite par Claude Claremont, directeur des cours préparatoires pour instituteurs à Londres, sur « La méthode Montessori et la Science » ; une autre par Mlle Glückselig, institutrice d'une école primaire Montessorienne à Berlin sur « La Lecture et l'écriture selon les principes Montessoriens » ; d'autres encore par Mlle Roubierzk de Vienne sur « Les Principes du matériel pour les plus jeunes » et par Mme Joosten sur le matériel pour les écoles primaires. Ces dernières conférences avaient plus spécialement pour but d'initier les nouveaux intéressés ; elles n'ont pas manqué leur but, car plusieurs auditeurs furent gagnés ainsi à la méthode.

On entendit en outre des exposés sur l'état du mouvement Montessorien dans divers pays. Intéressant fut celui d'une institutrice des Indes sur des expériences faites là-bas (dans son école, le besoin des enfants de se livrer à des travaux de ménage s'est montré plus fort que les préjugés des castes !), et celui d'une hongroise, qui déclara modestement, mais avec confiance : « En Hongrie, le mouvement Montessorien — c'est moi ! » Il serait vraiment dommage de reproduire ici tant de discours remarquables sous une forme trop résumée. Un gentil exemple de la méthode Montessori dans la pratique, ce fut

une salle aménagée avec beaucoup de goût par une institutrice danoise, avec les petits meubles et le matériel du degré préparatoire. Durant quelques heures par jour, des petits Danois retrouvaient ici leurs petits travaux ; ils les accomplirent tranquillement et bien concentrés, malgré l'affluence continue des visiteurs qui entraient en groupes pour les observer. Cette classe de petits était un exemple vivant d'un des principes fondamentaux de la méthode Montessori : à savoir que l'activité de l'adulte ne doit pas se concentrer sur l'instruction de l'enfant, ne doit pas vouloir l'influencer, mais qu'il faut prendre soin de bien préparer l'ambiance, pour que l'enfant puisse trouver et choisir l'aliment dont il a besoin pour son développement intérieur. Un trait commun des deux Congrès fut sans doute « la recherche » et « le perfectionnement ». L'expression libre de soi-même dans le travail y fut recherchée comme la chose la plus précieuse, et le besoin d'une harmonie parfaite entre l'intuition et la science fut continuellement exprimé en plusieurs langues. Cependant une grande différence se manifesta dans le fait que, tandis qu'au grand Congrès, on discuta d'une multitude de voies nouvelles trouvées ou encore à trouver, au Congrès Montessori l'on s'efforça d'approfondir la connaissance des conditions qui, expérimentalement, ont déjà fourni la preuve qu'elles étaient capables de provoquer les phénomènes de croissance spontanée chez le jeune être humain.

Traduit d'après *Vernieuwing* par Mme C. L. de Lig Van Rossem.

Liste des publications du Congrès d'Elseneur

EN FRANÇAIS

« Purposeful activity » et l'Education, par Burton P. Fowler (Etats-Unis).

La Détermination des types psychologiques et l'Individualisation en éducation (tirage à part de l'article paru ici en janvier sur l'Enquête de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, par Ad. Ferrière (Genève).

La Communauté de nos efforts dans la Recherche de Nouvelles Méthodes d'Education, par G.-J. Arvin (Copenhague).

La « Gestalttheorie » et la Psychologie de l'enfant, par le Prof. Kurt. Lewin (Berlin).

Les Méthodes et les Buts de l'Education selon Freud, par le Dr. Prynck Hopkins (Londres).

La Rénovation de l'Ecole en Autriche, par le Dr. O. Glöckel (Vienne).

Le Développement de l'Education Scolaire en Allemagne sous la République, par le Dr H. Deiters (Cassel).

Quel est le But de l'Education Artistique Actuelle ? par le Dr. Léo Weismantel (Allemagne).

A chaque Epoque son Programme, par le Dr. Elisabeth Rotten (Allemagne), (publié ici en octobre).

Les Recherches de l'Education Nouvelle, par le Dr William Boyd (Glasgow).

La Crise de la Psychologie et la Pédagogie Moderne, par Mme Dr. E. Kohler (Vienne).

La Psychologie de l'Habitude et l'Education Nouvelle, par le Dr. R. Raup (Etats-Unis).

L'importance de l'Inconscient pour le développement de l'Individu, Dr. O. Pfister (Zurich).

Le Rêve éveillé, par le Dr G.-H. Green (Angleterre).

Psychologies de l'An 1929 et Education Nouvelle, par le Dr R. Raup (Etats-Unis).

La Liberté Particulière à l'Ecole Danoise, par le Dr. E. Kaper (Bourgmestre à Copenhague).

L'Enfant croît comme la Plante, par le Dr. W. Boyd (Glasgow).

Série complète : 8 fr. — 1 Sh. 3 d. — Pour un résumé dactylographié : 0 fr. 60. — 1 de nier — (port en sus).

EN ALLEMAND

Die Psychologie der Gewohnheit und die Neue Erziehung, von Dr. R. Raup.

Gibt es eine Psychologie der Totalität, von Dr R. Raup.

Die psychologischen Theorien von 1929 und die Neue Erziehung, von Dr. R. Raup.

Die Dänischen Volkshochschulen, von H. Begtrup.

Die für die dänische Schule eigentümliche Freiheit, von E. Kaper.

Studien-Programme, von Helen Parkhurst.

Forschung und neue Erziehung, von Dr W. Boyd.

Erziehung als Wachstum, von Dr W. Boyd.

Der Tagtraum, von Dr G.-H.-Green.

Unser gemeinsames Suchen nach neuen Wegen der Erziehung, von G.-J. Arvin.

(Série complète : 3 fr. 75. — 6 deniers. — Pour un résumé : 0 fr. 60. — 1 denier. — port en sus.)

EN ANGLAIS

Fitting the Curriculum to the Changing Times, by Dr. Elisabeth Rotten (Germany).

The Crisis in Psychology and Modern Education, by Dr. E. Kohler (Vienna).

Modern tendencies in Art Training, by Dr. Leo Weismantel (Germany).

The Revival of Education in Austria, by Dr. O. Gloeckel (Vienna).

The International People's College, by G.-J. Arvin (Denmark).

The Danish Folk High Schools, by Holger Begtrup (Denmark).

Formation Theory and Child Psychology, by prof. K. Lewin (Berlin).

The Necessity of Directing Psychology to a Study of the Individual, by Dr. Ad. Ferrière (Geneva).

Our Common Search for New Ways in Education, by G.-J. Arvin (Denmark).

The Freedom of the Danish School, by Dr. E. Kaper (Denmark).

The Significance of the Unconscious in the development of the Individual, by Dr O. Pfister (Zurich).

The development of the German Educational System under the Republic, by Dr. H. Deiters (Kassel).

The Influence of the Sun on Education, by prof. V. Ruin (Finland).

(Série complète : 8 frs. — 1 Sh. 3. d. — Pour un résumé : 0 fr. 60. — 1 denier. — port en sus.)

Adresser les demandes : pour la France, à Mlle Flayol, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris V^e, — pour la Belgique, à M. Fernand Dubois, 4, avenue des Tropiques, Forest-Bruxelles, — pour la Suisse, à M. Ad. Ferrière, 10, chemin Peschier, Genève, — pour tous pays, directement à Miss Clare Soper, 11, Tavistock Square, Londres W. C. 1.

DERNIER BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

La nouvelle constitution

par Mlle M. BUTTS, Secrétaire générale

Notre Bureau a changé de constitution à la suite de notre deuxième Assemblée générale (25 juillet 1929), à laquelle assistaient une quarantaine de délégués, venus pour la plupart de l'étranger. Nous eûmes la joie d'avoir au milieu de nous, Mrs. Fannie Fern Andrews, de Boston, docteur en droit international, secrétaire de l'American School Citizenship League, auteur d'un projet de Bureau international d'éducation qui devait être étudié, dans l'automne de 1914, à une conférence diplomatique convoquée à la Haye, par le Gouvernement des Pays-Bas sur la demande des Etats-Unis, et à laquelle presque tous les grands Etats (au nombre de 18), avaient accepté de se faire représenter (voir la brochure de M. Bovet : « L'idée d'un Bureau international d'Education »).

La séance était présidée par M. Malche, conseiller d'Etat chargé du Département de l'Instruction Publique (Canton de Genève). M. Dottrens, membre du Conseil d'administration lut un rapport du Conseil sur la réorganisation constitutionnelle du Bureau. Le principal obstacle au développement du Bureau, dit-il, a été le manque de ressources financières et le Conseil, après une longue étude, est arrivé à la conclusion qu'il y aurait chance de progrès immédiats pour l'activité du Bureau, s'il venait à avoir une base juridique plus large. La Commission constituée pour poursuivre l'étude du problème a mis sur pied un projet de statuts auxquels le Gouvernement de Genève, le Ministère de l'Instruction publique de Pologne, la République de l'Equateur et l'Institut universel des Sciences de

l'Education (qui a créé le Bureau), se sont déclarés prêts à adhérer. Après la lecture des statuts nouveaux, M. Dottrens propose à l'Assemblée, au nom du Conseil d'Administration, la résolution suivante : « Considérant qu'il faut, pour que le Bureau International d'Education puisse remplir pleinement ses buts, en tant qu'organisation internationale de documentation, recherches et information, qu'il compte avec l'appui moral, technique et financier des éléments officiels et privés intéressés à l'œuvre de l'éducation ; considérant que l'acceptation de la part de l'Institut des Sciences de l'Education, du Gouvernement de Genève, du Ministère de l'Instruction publique polonais et du Gouvernement de l'Equateur, du projet de Statut que leur avait soumis le Conseil, constitue une garantie du développement et de l'essor que pourra prendre le Bureau International d'Education sous sa nouvelle forme juridique, l'Assemblée, d'accord avec l'art. 22 des statuts, décide la dissolution de l'Association sous sa forme actuelle et charge l'Institut des Sciences de l'Education (Institut J.-J. Rousseau), de transmettre à la nouvelle organisation les propriétés de l'Association. La Commission d'organisation est chargée de pourvoir à l'exécution de cette résolution. »

La dissolution de l'Assemblée ayant été votée à l'unanimité, M. Malche invita les anciens membres présents à assister, à 16 h. 30, à la signature des Statuts. Celle-ci eut lieu à l'Hôtel-de-Ville. M. Malche salue la présence de M. Radwan, délégué de la Pologne, de M. Utreras,

délégué de l'Equateur, et de M. Dottrens qui représente l'Institut universitaire des Sciences de l'Education. M. Malche dit combien il est heureux de voir aboutir aujourd'hui les longs efforts faits pour donner au Bureau international d'Education une constitution plus solide. Il exprime son sentiment, que si le départ est modeste, la base donnée au Bureau est stable et permettra à la plante naissante de germer et de pousser des racines solides. M. Malche appose sa signature au bas des nouveaux statuts au milieu des applaudissements de l'assistance, applaudissements qui se répètent à mesure que les trois autres délégués signent à leur tour le document.

M. Malche exprime toute sa reconnaissance aux deux Gouvernements et à l'Institut universitaire des Sciences de l'Education pour l'appui qu'ils viennent d'accorder au Bureau international d'Education et, accédant à la demande de Mlle Butts, il lui remet la plume qui a servi à la signature des statuts, afin qu'elle soit conservée au Bureau.

M. Utreras, délégué de l'Equateur, prend la parole pour dire avec quelle satisfaction il a pris part à cet acte en représentation du Président de la République. M. Ayora. Le Gouvernement de l'Equateur n'a pas voulu rester étranger à l'œuvre entreprise par le Bureau international d'Education, dont l'idéal humain coïncide avec l'idéal poursuivi par l'Equateur. M. Utreras fait des vœux, en son nom et au nom de son pays, pour le succès du Bureau international d'Education.

Après un échange de vues les quatre délégués des signataires, chargent jusqu'à la première réunion du Conseil du Bureau, le délégué du Gouvernement de Genève et celui de l'Institut universitaire des Sciences de l'Education de bien vouloir assurer l'administration du Bureau international d'Education.

Notre Bureau serait désolé que nos anciens membres, devenus d'après nos nouveaux statuts des *souscripteurs*, puissent en éprouver de la tristesse. M. Dottrens a eu soin de les assurer que leur collaboration continue à être désirable, et désirée. Nous sentons vivement toute l'importance qu'il y a à maintenir le contact avec les éducateurs de partout et nous y tenons

absolument. Dans la pratique, sauf le droit de vote à l'Assemblée générale, — à laquelle bien peu de nos membres pouvaient assister — il n'y a rien de changé à leur situation. Nos membres individuels (cotisation annuelle de 5 frs), continueront à recevoir notre Bulletin trimestriel, nos membres collectifs (cotisation de 20 fr.), auront droit à toutes nos publications. Nos membres à vie recevront le Bulletin leur vie durant, ainsi que les autres publications du Bureau qu'ils demanderont. Le nom ne fait rien à la chose : nos anciens membres peuvent collaborer avec nous au moins aussi activement que jusqu'ici. Dans les pays dont les Gouvernements seront membres, chacun se sentira, plus encore que par le passé, lié avec le Bureau.

Nous tenons à exprimer à notre dévoué Directeur adjoint, M. Ferrière, toute notre vive reconnaissance pour l'hospitalité qu'il a bien voulu, pendant près de trois ans, accorder à notre chronique trimestrielle dans *Pour l'Ere nouvelle*. Au début, nous ne lui demandions que deux pages, mais nous sommes devenus toujours plus gourmands et, depuis un an, ce sont 8 pages qu'il nous a abandonnées sans murmurer. Ces 8 pages ne nous suffisaient plus — notre Bulletin en contenant presque toujours 12. Comme il tend à s'accroître encore, nous avons décidé d'unifier le format de l'édition française avec celui des éditions anglaise et espagnole (32 p. en caractère plus gros) et nous disons aux abonnés de *Pour l'Ere nouvelle*, un adieu ému. Peut-être quelques-uns d'entre eux tiendront-ils à ne pas consommer la séparation et voudront-ils devenir des souscripteurs du Bureau, afin de recevoir notre Bulletin. Ce serait pour nous une grande joie. Nous leur rappelons notre adresse : 44, rue des Maraîchers, Genève. Dans tous les cas, une étroite collaboration sera toujours la règle entre *Pour l'Ere nouvelle* et le *Bulletin du Bureau international d'Education*, et les membres de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle seront les bienvenus lorsque, de passage à Genève, ils voudront bien visiter le Bureau et, en particulier, l'Exposition permanente pour l'Enseignement de la Paix et de la collaboration internationale, que nous venons d'y ouvrir.

Nouvelles diverses

FRANCE.

Pour supprimer les guerres

Une souscription est ouverte pour aider l'Œuvre mondiale « Pour supprimer ce crime : La Guerre » (siège : Paris, 130, rue de Rennes (6^e), à réaliser le Plan Henri-Demont.

Cette œuvre crée un vaste courant d'opinion universelle en faveur de la Société des Nations pour aider celle-ci à confier aux éminents juges de la Cour permanente de justice internationale ou à une Commission officielle de grands Juristes l'élaboration immédiate d'un Droit des Na-

tions et d'une constitution mondiale aux organes : 1^o Législatif, 2^o Judiciaire, 3^o Exécutif avec une police mondiale, des Commissions de contrôle et de surveillance, un Ministère de la Police internationale, etc... définis en détail dans un volume de 300 pages.

Ses missionnaires conférenciers qui se dévouent pour le bien de tous, doivent être soutenus et encouragés. Les sommes, même les plus modestes seront reçues avec reconnaissance. Les sommes souscrites doivent être adressées au Compte chèque postal « Pour supprimer ce crime : La Guerre » C. 561.97, Paris (1^{er}).

Les Barrières

Nous avons annoncé en son temps la parution d'une seconde édition de l'ouvrage si émouvant de notre correspondant en Belgique, M. Fernand Dubois, Inspecteur de l'Enseignement primaire et l'un des rédacteurs de la revue « Vers l'Ecole Active », désormais organe de la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle en Belgique. On nous prie de dire que cette seconde édition a paru chez Fernand Nathan, éditeur à Paris. Encore une fois, toutes nos félicitations.

**

SUISSE.

Enseignement par sans fil

Il existe dans le canton de Vaud, près de 200 apprentis qui ne peuvent suivre aucun cours professionnel, étant trop éloignés des agglomérations. Afin de donner à ces apprentis une possibilité de s'instruire professionnellement, des essais ont été faits depuis 1927 avec des cours d'instruction par sans fil. Le Conseil d'Etat vient de décider d'introduire définitivement ce nouveau moyen pour l'enseignement professionnel. Des appareils de radio seront installés dans les communes qui ne peuvent organiser aucun cours professionnel. Tous les apprentis répartis dans un rayon de cinq kilomètres sont tenus de prendre part à ces cours radiographiques. Les communes devront mettre des locaux appropriés à leur disposition.

**

ITALIE.

Cours Montessori

Le XV^e cours théorique et pratique de la méthode Montessori pour Italiens et étrangers aura lieu sous les auspices du Gouvernement italien, du début de janvier à fin juin 1930 à Rome. Environ 70 leçons pratiques sur l'enseignement du matériel didactique seront données sous la surveillance de la Doctoresse Montessori et de ses assistantes. Il y aura environ 50 séances d'observations et de travail individuels ; elles

auront lieu à 18 heures, de telle façon que les institutrices de Rome pourront s'inscrire au cours sans quitter leur travail à l'école. Les classes d'observations seront organisées dans les écoles Montessori de Rome. Ces cours, dont le prix est de 30 livres pour les étrangers et de 1.000 livres italiennes pour les Italiens et le corps ecclésiastique, donneront lieu, après examens, à un « diplôme de capacité selon la méthode Montessori ». S'adresser à la Raison Sociale « Opera Montessori », via Monte Zebio 35, Rome.

**

ALLEMAGNE.

Anciens élèves des écoles nouvelles

En 1929 a eu lieu au château de Bieberstein une réunion des anciens élèves des foyers d'éducation à la campagne. Le Directeur général des écoles Lietz, le Dr Andreesen, a montré ce qui fait l'unité des écoles nouvelles : l'idée de la vie selon la nature. A cet égard les différentes écoles nouvelles, même si elles sont séparées sur des points de doctrine ou de méthodes, peuvent s'unir sur le terrain pédagogique et humain. Il exprima le vœu que chaque école ait sa ligue des anciens élèves. Un des élèves de l'école de Salem a proposé qu'une fédération des anciens élèves d'écoles nouvelles fût créée avec certains devoirs précis. Les conditions d'entrée dans cette ligue seront les suivantes : 1. Sport en commun, chaque année durant quatre semaines en excluant tout poison : alcool, nicotine, etc. ; 2. participation de quatre semaines à un cours sérieusement organisé ; 3. en tout trois mois de service social par an : travail volontaire pratique dans des fabriques, etc., surtout services rendus de façon systématique. Ceci rappelle le service civil que certains opposent au service militaire pour les réfractaires pour motifs de conscience. On reprendra cette discussion l'an prochain. Même si ces projets ne sont pas adoptés, ils sont un signe des temps, réaction de la jeunesse saine des écoles nouvelles contre l'esprit de violence ou de nihilisme trop répandu de l'enseignement secondaire et universitaire en Allemagne.

Livres

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 des essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

Paul DOUMERGUE : **Servir**, Pour une chrétienté nouvelle. (Paris, Editions Berger-Levrault, 1929, 1 vol. 14 x 19 cm., de X + 320 pages ; Prix : 12 fr. fr.)

M. Paul Doumergue estime que le trait essentiel de la personnalité de Jésus est le service de Dieu, c'est-à-dire le service du prochain, la bonté, la justice, l'action en faveur de ce qui élève l'homme au-dessus de lui-même. C'est pourquoi, considérant que ce qu'il y a de plus élevé dans chaque homme est le lieu pour ainsi dire de l'action de Dieu, la formule véritable, non seulement du chrétien, mais de tout homme, est le « service de Dieu dans l'homme ». Cette formule revient d'un bout à l'autre du livre.

M. Paul Doumergue ne s'est pas contenté de la formuler en paroles. Il a vécu cette formule lui-même tout au long d'une existence riche de bienfaits. Créateur et ~~annonciateur~~ ^{animateur} de l'Ecole pratique de service social de Paris, rédacteur de la revue *Foi et Vie*, il a initié des milliers de jeunes gens et surtout de jeunes filles à un service où la philanthropie, au sens étymologique du terme, se double de connaissances techniques modernes. Unir la technologie qui fait la gloire de notre siècle à une consécration complète au bien du prochain, tel que l'ont compris certains ordres monastiques du moyen âge, s'inspirer de ce qu'il y a d'essentiel dans la pensée du Christ, voilà ce que fut et ce qu'est encore

animateur

la vie de Paul Doumergue. On a dit de son livre qu'il est un sermon en 300 pages. On s'est étonné qu'un homme pût espérer trouver dans notre monde où la hâte et la trépidation sont le lot de chacun, des lecteurs assez patients et assez amoureux de haute spiritualité pour se vouer à la lecture d'un ouvrage minutieusement sculpté et écrit dans une langue que ni Bossuet ni Fénelon n'auraient reniée. C'est une gageure, a-t-on dit. A notre sens, l'auteur la gagnera. La trépidation moderne n'est qu'une apparence superficielle. Elle cache un besoin profond d'harmonie chez tous les êtres sains et équilibrés. Mieux encore : plus l'agitation est violente, plus le réflexe de défense, l'effort vers l'unité et la sérénité sont puissants. « Mais n'est-ce pas condamner le livre à ne prêcher qu'à des convertis, que d'en fonder les assises sur la religion chrétienne ? » demandera-t-on peut-être. Il faut répondre ceci : Le Jésus de P. Doumergue est très au-dessus des différentes confessions. Nous avons vu des spiritualistes ne se rattachant à aucune confession déterminée goûter ce livre et le trouver conforme à leur idéal profond. Mieux encore : bien des libres-penseurs, s'ils sont de bonne foi, se rattachent aux idées de Paul Doumergue, car elles sont universelles, elles sont humaines dans le sens profond du mot. Et c'est pourquoi nous annonçons ce livre dans une revue d'Education nouvelle. Notre ligue compte dans ses rangs des libres-penseurs, des spiritualistes, des chrétiens de différentes confessions. Tous s'accordent à vouloir une éducation qui mette leurs enfants en contact avec Dieu ou avec le « sens du divin ». Or, comme la vie n'est pas faite de sentimentalité vague, mais d'action et de volonté, nous estimons que c'est travailler directement à constituer une ère nouvelle, que de revenir résolument à l'idée centrale de Jésus : servir Dieu dans l'homme.

Souhaitons que l'auteur nous donne bientôt un tome deux, précisant en détail comment il entend le service social. Il en a sous les mains, peut-on dire, des centaines d'exemples concrets. Systématiser ces exemples, leur donner le relief plastique de son style savoureux où à chaque pas éclatent les paradoxes, ce serait montrer à tous de quoi la cité nouvelle peut être faite. L'âme de la cité nouvelle, la voici exposée dans ce livre. Les matériaux viendront se ranger tout autour, comme la limaille autour de l'aimant, en fonction des buts de foi et d'amour de l'âme humaine dans son œuvre constructive.

*
*
*

Wilfred MONOD. « La nuée de témoins. » (Paris, Fischbacher, 1929, 2 vol., 11,5 x 18,5 cm., de 386 et 446 pp. ; Prix : 20 fr. fr.)

Dans notre numéro de septembre 1929, nous avons signalé déjà la grande envergure de l'esprit de Wilfred Monod. Dans son ouvrage intitulé « Du protestantisme », il a élargi le sens de ce terme en l'appliquant à tous les esprits religieux indépendants qui se sont élevés, au cours de l'histoire, contre les formes plus ou moins figées de la religion dominant dans leur pays. Il avait même rangé parmi les esprits « protestants », les prophètes de l'Ancien Tes-

tament. Dans l'ouvrage que nous annonçons, il procède de la même manière. Convaincu que l'exemple des grandes personnalités a plus d'effet sur la jeunesse que toutes les dissertations philosophiques ou moralisatrices, il nous donne en une vingtaine de pages la biographie singulièrement attachante des personnages suivants :

Pour la formation de l'Eglise, quatre annonceurs : Moïse, le législateur, Esaïe le voyant, Jésus, le Messie et Paul, l'apôtre. Puis, constatant que l'esprit du Christ se trouve déformé durant les premiers siècles de la chrétienté, il nous présente quatre dénonciateurs : Jean Chrysostome archevêque, Grégoire VII pape, François d'Assise moine, et Jean Hus prêtre. Puis vient la réformation de l'Eglise, le drame luthérien (Martin Luther), le drame réformé (Jean Calvin, Gaspard de Coligny, Paul Rabaut), le drame janséniste (Blaise Pascal).

Dans le second tome nous trouvons exposée la réforme de la Réforme. Tout d'abord, trois précurseurs : George Fox, John Wesley, Frédéric Oberlin. Puis vient la transformation de l'Eglise : quatre formes de « réveil » où voisinent Félix Neff et Adolphe Monod, Alexandre Vinet et Frédéric Robertson, Elisabeth Fry et Alphonse Gratry, William Booth et François Coillard. La dernière biographie, celle de Tommy Fallot se trouve dans un chapitre qui a pour titre : « Vers une catholicité du protestantisme ». Nous avons particulièrement goûté l'allusion aux conférences œcuméniques qui, selon l'auteur, doivent préparer un retour à l'esprit vivant du Christ.

Ce qui est frappant dans cet ouvrage, c'est qu'il se tient ou s'efforce de se tenir au-dessus de toute théologie. Catholiques larges d'esprit, libres-penseurs, bouddhistes ou musulmans pourraient lire ce livre avec un égal profit, et ce n'est pas peu dire.

*
*
*

Henri PIÉRON. *Psychologie expérimentale.* (Paris, Armand Colin, 1927, 1 vol. 11,5 x 17,5 cm. de 220 pp., prix : 9 fr.)

Le professeur Henri Piéron du Collège de France et de l'Institut de Psychologie de l'université de Paris, également Directeur du Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne est l'un des vice-présidents du groupe français d'Education nouvelle. Il est connu non seulement par ses nombreux ouvrages tel « L'Evolution de la Mémoire » qui en est à son sixième mille, mais surtout par la publication de « L'Année psychologique » dès le volume XIX paru en 1912. Il est inutile de présenter longuement cet ouvrage à nos lecteurs. Il débute par une étude des processus réactionnels et des formes du comportement ; puis il expose la réaction affective et l'orientation de la conduite, la réaction perceptive et l'acquisition de l'expérience, la réaction intellectuelle et l'élaboration de l'expérience, les niveaux de l'activité et l'utilisation de l'expérience, pour se terminer par une étude des stades et types mentaux : différenciation des types naturels par sexes et races, hiérarchisation des individus et jugements de valeur (volonté, intelligence) enfin, classification analytique des individus : type, caractère, profil mental. Le tout de façon brève comme il con-

vient à un précis de petit format, mais de façon si lumineuse que le lecteur saisit pour ainsi dire l'ossature de la science psychologique. Il en résulte, comme le dit l'auteur dans sa préface « un exposé général du fonctionnement mental tel qu'il peut être dégagé des résultats obtenus jusqu'ici, synthèse provisoire qui ne laissera pas, sans doute, de paraître assez différente du tableau auquel les exposés de la psychologie classique, dont on a peine à se dégager malgré leur caractère tout à fait artificiel, nous ont habitués. »

**

Albert T. CRU, Assistant Professor of French Teachers College, Columbia University : **La Lecture expliquée.** (New-York, Silver, Burdett and Company, 1929, 1 vol. relié 14 x 20 cm. de xxiv-177 pp.)

Ouvrage destiné aux jeunes gens de langue anglaise possédant déjà des notions assez approfondies de français. Les 28 morceaux choisis qui composent cette anthologie sont divisés en deux parties. Parmi les auteurs cités, mentionnons, Mme de Sévigné, Jean-Jacques Rousseau, Fénelon, Hector Malot, Alphonse Daudet, Alfred de Musset, etc. Chaque leçon commence par une brève bibliographie de l'auteur et est

suivie de notes explicatives, d'exercices en corrélation avec le sujet et de titres pour compositions originales en corrélation avec le sujet principal.

Le dérivant : M^{lle} E. Flayol, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée Pédagogique, Paris.

ÉCOLE "Royal" KYBOURG

Directeur : R. KYBOURG
officier d'académie

4, Tour-de-l'Île, 4, GENÈVE

STÉNOGRAPHIE française, allemande, anglaise, italienne

DACTYLOGRAPHIE - LANGUES - COMPTABILITÉ

CORRESPONDANCE COMMERCIALE

Exécute tous travaux de Sténo-Dactylo

ÉCOLE NOUVELLE

(Landerziehungsheim & Freie Schulgemeinde)

Brusata près de Mendrisio

(Tessin)

pour enfants des deux sexes de 4 à 17 ans

Étude Spéciale des Langues Modernes

Ecole de dessin et de peinture
Education familiale et individuelle
Nombre limité

Séjour pour enfants sains, nerveux & convalescents
Elèves pour la seule étude des langues
de la peinture ou du ménage

Programmes par la Direction : Professeur D^r F. Grunder

Librairie Fischbacher

33, rue de Seine, PARIS (6^e)

RAYON SPÉCIAL CLASSÉ

des ouvrages de toutes provenances sur

la PÉDAGOGIE et l'ÉDUCATION

Baden-Powell, C. Baudouin, A. Binet, P. Bovet, O. Decroly,
J. Devolvé, A. Descœudres, J. Dewey, E. Durckheim, Ad. Ferrière,
F.-W. Fœrster, J. Fontègne, P. Godin, J. Guyau, A. Hamaide,
William James, P. Klein, Marie Montessori, J. Payot, J. Piaget,
E. Piczynska, F. Quérat, Dr H. Wallon, Charles Wagner, etc.

Éducation Physique et Morale

Ouvrages pour la Jeunesse et l'Enfance

Expéditions en Province et à l'Étranger

ENVOI DU CATALOGUE SUR DEMANDE

MAISON DES PETITS

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

École active de Plein Air. — *Méthodes nouvelles*, Montessori, Cousinet, 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.

Ecrire à La Maison des Petits, à LESCAR (B.-Pyrénées), qui sera transférée incessamment pour agrandissement à Soulac-sur-Mer (Gironde).

Faites de la Publicité par la revue :

POUR "L'ÈRE NOUVELLE"

Demandez à nos administrations
le tarif de nos annonces

*Vous collaborerez ainsi à une cause
grande entre toutes, celle de l'enfance*

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

Internat pour garçons seulement

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

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

L'ÉCOLE-FOYER

Les 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

REVUE DE SYNTHÈSE SPIRITUELLE

PHILOSOPHIE, ART, SCIENCE

VERS L'UNITÉ

Publiée sous la direction de M^{me} Th. DAREL, fondatrice, rédactrice en chef
et de M. le Marquis De Casa Fuerte

Mouvement philosophique, revue littéraire, art, astrologie, graphologie, physiognomonie métapsychisme, culture mentale et éducation de la pensée.

NOUVELLE SÉRIE : 5 numéros de 100 pages par an, en France : 40 frs ; autres pays : 60 frs.

6, rue Chomel, Paris VII. Compte de chèques postaux : 42.373. MAISONNEUVE, éditeurs, Paris

“ ASEN ,,

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descœudres

d'après M. le D^r O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (Suisse)

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, surintendances d'usines, infirmières visiteuses, 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 Secrétariat, 6, rue Charles-Bonnet.

“ MENS SANA ”

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et M^{me} MULLER-LEMAIRE

Chesières-sur-Bas (Vaud, Suisse), 1320 m. d'altitude.

Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du D^r Decroly. Traitement strictement individuel. Succès notables dans des cas difficiles par familiarisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile. L'enseignement complet se donne aussi en hollandais.

Référence de premier ordre. Recommandé par M. Ad Ferrière, Directeur Adjoint du Bureau d'Éducation à Genève.

PETITE ÉCOLE NOUVELLE

VÉSENAZ

(près Genève)

Internat coéducatif
pour enfants de 4 à 13 ans
et jeunes filles

Éducation individuelle

Enseignement par petits groupes

Préparation aux examens
suisses et étrangers

Vie de famille, heureuse et saine

Travaux manuels

Sports - Excursions

COURS DE VACANCES

en juillet et août

Pour prospectus et références
s'adresser à

M^{me} Alice Carstens-Kullmann

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 Citoyenne*

5 Avenue Mirabeau, VERSAILLES

Articles sur l'unité de la Morale, de l'Édu-
cation, de l'Instruction pour les 2 sexes - l'Hy-
giène, 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 ; Etranger 20 francs

Administration : Mlle LERICHE, 14, rue Mayet, Paris (VI^e)*Chèques postaux : Paris, 1286-23*

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'École nouvelle.** Genève, B. I. E. N., 1909. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Haubinda, 1901-1902.** Leipzig, Voigtlaenders, II^e éd., 1910..... (épuisé)
- La Science et la Foi.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule.** Langensalza, Beyer et Sehne, 1912. (Traduit en italien, en espagnol et en portugais.)..... Fr. 1.—
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.** Bruxelles, Misch et Thron, 1912. (épuisé)
- La loi du Progrès en biologie et en sociologie.** Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915.. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique.** Esquisse de psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E. N., 1917..... Fr. 2.50
- Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste.** Genève, Société générale d'Imprimerie, 1919..... Fr. 1.—
- Transformons l'École.** Genève, B. I. E. N., 1920. (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto.) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoliers.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- 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 (Traduit en espagnol.) Fr. 1.25
- L'Éducation dans la Famille.** Genève, Editions Forum, III^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en allemand, en grec et en hollandais.) Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique.** Genève, 1923. (Traduit en espagnol.) (hors commerce)
- La Société des Nations dans les Ecoles de la Suisse.** Genève, Société générale d'Imprimerie, 1923..... Fr. 0.50
- L'École active.** Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926. (Traduit en roumain, en espag., en italien, en allemand, en serbe et en anglais.) Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire.** Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
- Les lois sociologiques.** Genève, Feuille centrale de Zofingue, janvier 1926... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles.** Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité.** Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espagnol.) (épuisé)
- La coéducation des sexes.** L'Éducation en Suisse. Genève, Société générale d'Imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- L'Aube de l'École sereine en Italie,** monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
- L'Éducation constructive. Tome I. Le Progrès spirituel.** Genève, Editions Forum, 1927. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 7.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi.** Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927. Fr. 1.50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active.** Bruxelles, Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle.** Paris, Flammarion, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution.** L'Éducation en Suisse, Genève, Société générale d'Imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol.) Fr. 1.50
- La Pratique de l'École active.** Genève, Editions Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.) II^e édition en 1929..... Fr. 6.—
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une École nouvelle en Belgique.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 Fr. 2.50
- ELISABETH HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50
- 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 Fischbocher, 33, rue de Seine (VI^e).

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Fondé en 1921

RATTACHÉ A LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Président d'honneur : M. Paul LANGEVIN, Professeur au Collège de France.

Président : M. FAUCONNET, Professeur à la Sorbonne.

Vice-Présidents : M. BERTIER, Directeur de l'École des Roches.

M. PIERON, Professeur au Collège de France.

Docteur WALLON, Professeur à la Sorbonne.

REVUE « POUR L'ÈRE NOUVELLE ». Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

SECRETARIAT :

Secrétaire : M^{lle} E. FLAYOL, Directrice honoraire d'école normale.

Secrétaire-Trésorière : M^{me} J. HAUSER.

Muée Pédagogique : 41, rue Gny-Lussac

Paris V^e - Téléphone Gobelins 06-32

Compte Ch. Post. 697-92, 18. av. de l'Observatoire, VI^e

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Mensuel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'École 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 : M. Weber, 5, rue du Pré-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise).

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-Cérad près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 150

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 eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur.

W. GUNNING, Docteur en pédagogie,