

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 de Psychologie de l'Enfant
à l'Université de Bruxelles

SOMMAIRE

ALFRED ZANDER : *Carnet de notes d'un jeune pédagogue suisse.*

R. DUTHIL : *Une Ecole active en France dans le cadre d'une Ecole Primaire Supérieure de Jeunes Filles.*

La Formation du corps enseignant.

Un débat sur l'Instruction Publique à la Chambre des Députés.

Une méthode directe, globale et synthétique d'enseignement du français.

Nouvelles diverses.

Livres et Revues.

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

9^{me} Année.

MAI 1930

N^o 58

Prix du numéro : en France, 4 fr. français ; à l'étranger, 7,50 fr. français ou 1,50 fr. suisse

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. 1. (Miss Clare Sopra).

COMITE EXECUTIF INTERNATIONAL :

Directeurs : Mrs. Beatrice Enson (Angleterre). — Miss Elisabeth Rottien (Allemagne). — M. Ad. FURUBERG (Suisse).

REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE et SUISSE ALLEMANDE : DAS WERDENDE ZEITALTER, Mlle E. ROTTIEN et Dr. KARL WILKER, Wienersstrasse 44, Brno A. 1. (Allemagne).

ANGLETERRE et ECOSSE : THE NEW ERA, Mrs. B. ENSON, 11 Tavistock Square, Londres, W. C. 1.

FRANCE et SUISSE ROMANDE : POUR L'ÈRE NOUVELLE, M. Ad. FURUBERG, 10, chemin Pasquier, Genève (Suisse).

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PONDROT, Oct. PICALAURA, F. DUBOIS, Céroux-Mousty.

BULGARIE : SYBODNO VASPITANIE (L'Éducation libre), Dr. KATZAROFF, 13, rue Balchokiro, Sofia.

CHILI : LA NUEVA ERA, M. Armando HAMPEL, Casilla 3603, Santiago.

DANEMARK : DEN FRIE SKOLE (L'École libre), Dr. S. NARSGAARD, 14, Rosengården, Copenhagen.

ESPAGNE : REVISTA DE PEDAGOGIA, M. Lorenzo LUXURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid, 6.

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 REEZO, 3189, Humberto I, Buenos Aires.

ROUMANIE : PENTRU INIMA COPILOR (Pour le Cœur des Enfants), M. J. NISPERANU, Strada Manu Bana, 79, Bucarest.

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL, Miss Ester ERLIATAN et Marion MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otakar ČELUP, Siroclí ul., 7, Brno

TURQUIE : FIKIRLER, Mustafa RAEMİ Bey, Colège International, Smyrne.

YUGOSLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active), M. Yov. S. JOVANOVITCH, Yanitchovo Sokatché 10, Belgrade.

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 le Comité 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. — Pour six mois, respectivement 15 fr. et 25 fr. français ou 5 fr. suisses.)

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7,50 fr. français, 1,50 fr. suisses, ou leur équivalent. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au Chèque postal français : Mme J. HAUSER, Paris, n° 607-02.

Chèque postal suisse : FERRIERE, Vevey, 11 b 180

(Prix réduits sur demande)

Carnet de notes d'un jeune pédagogue suisse

par Alfred Zander (1)

Introduction.

Ces notes ont été prises à l'École Nouvelle de Hof-Oberkirch, en Suisse. Le directeur de cette école, M. Tobler, sait introduire un ardent esprit d'initiatives pédagogiques dans son institution. L'auteur de ces lignes a travaillé pendant trois ans, jusqu'en automne 1928, dans la section primaire de l'École Nouvelle. Ces notes ne décrivent pas la « Méthode de Hof-Oberkirch », car cette école est beaucoup plus riche en moyens d'expression, elle possède autant de manières de travailler que d'instituteurs et elle se développe constamment. Que l'on se garde bien de vouloir transposer purement et simplement les modes de travail mentionnés ici dans des écoles opérant dans des conditions différentes ou de s'en inspirer pour construire un programme. Je ne tiens qu'à montrer quelques-unes des possibilités de l'éducation, dont la réalisation a contribué à me faire aimer ma vocation de plus en plus.

•••

Un sort bienveillant et un directeur aux vues larges m'ont donné la précieuse possibilité de diriger la section primaire de l'école avec une indépendance presque illimitée. C'est après trois ans que j'ai réuni mes notes. Ces trois ans peuvent être regardés comme les années d'apprentissage d'un pédagogue. Je me suis mis au travail, sciemment, sans

aucune idée préconçue. Je voulais tout trouver par moi-même, ou pour mieux dire : toute ma manière d'enseigner et d'éduquer devait se développer d'elle-même. Tout en cherchant et surmontant en prenant conscience de ce que je découvrais, j'avais une quantité d'auxiliaires précieux : ceux qui me critiquaient. J'avais besoin d'amis et d'adversaires pour me rendre compte de ma façon d'agir.

L'esprit scolaire.

Je crois que l'esprit qui règne dans une classe est l'éducateur le plus fort, car il éduque continuellement. Lorsque je commençai mon travail, je me proposai les buts suivants : créer une atmosphère saine et gaie dans la salle d'école, telle que la classe fût elle-même capable de vaincre mes erreurs de méthode et afin que toute mon inexpérience, mes incapacités et mes tentatives ne pussent porter préjudice au bon développement psychique de mes enfants. A ce moment, je croyais encore que je pourrais découvrir de nouvelles méthodes d'enseignement (par exemple pour rendre les leçons plus vivantes). Mais je trouvai bien vite que ma tâche principale serait toujours de discerner, d'encourager et de développer le désir d'apprendre, de créer une atmosphère saine entre écoliers et instituteur. La méthode n'est qu'un but secondaire. Une méthode surannée dans une atmosphère de travail et d'accord parfait profite davantage que la méthode la plus raffinée et la plus « scientifique » dans une atmosphère fastidieuse. Cette certitude m'encouragea beaucoup. Elle me fit abandonner l'espoir de « découvrir » un nouveau

(1) Cet article, reçu en janvier 1929, a paru en avril de la même année, en langue allemande, dans la *Schweiz. Paedagog. Zeitschrift*. — (Réd.).

système ; il y avait de bonnes écoles avant moi, et des institutrices dont les classes respiraient la joie et l'accord parfait. Je compris aussi qu'il était inutile d'étudier la littérature méthodologique de toutes les matières enseignées à l'école primaire, ce qui m'avait déjà créé bien des embarras. Je pus ainsi concentrer toutes mes forces sur le travail principal. Cette tâche fut beaucoup plus simple, beaucoup plus profonde ; ce fut un devoir psychologique, un devoir qui exigeait une âme bien disposée, de la naïveté et une observation honnête. Ce fut l'appel ardent de resserrer toujours plus profondément les liens qui m'unissaient à mes élèves. Cela ne signifiait rien de moins qu'un appel à me développer, à me perfectionner moi-même.

Il y a quelques années, lorsque je commençai d'enseigner, je donnais mes leçons d'une voix excessivement forte et il est certain que l'on pouvait m'entendre de loin. (J'aimais probablement m'entendre parler !) Après un an d'expérience, ma voix commença à baisser toujours davantage et mes explications ne furent plus que chuchotées. J'avais fait la découverte que, pour obtenir du silence dans la classe, — celui qui faisait le plus de bruit était l'instituteur lui-même, — il fallait commencer par être silencieux soi-même. Qui dérange le plus les classes au travail sinon l'instituteur, en donnant ses leçons ? Lorsqu'il parle à voix basse, il force ses élèves à écouter très attentivement ; les écoliers attentifs exigent même de leurs camarades — et cela de façon souvent très catégorique — de se tenir tranquilles. Malgré les déplacements répétés, malgré les travaux où l'on utilisait couteaux et ciseaux, et malgré que l'on s'aïdât réciproquement, le silence le plus complet régnait quelquefois, sans aucune contrainte. C'est ce que j'aimais, et souvent je rendais l'un ou l'autre des élèves attentif au charme de cette tranquillité. Ce fut pour moi un bonheur particulier de connaître le témoignage rendu par M. le Directeur Tobler sur mon système d'éducation : « A l'école, M. Zander travaille en silence et avec le silence comme auxiliaire. »

C'était vraiment amusant d'être chaque jour témoin du contraste entre gaieté et tranquillité. Un jour nous avions une visite. Un élan de joie irrésistible avait compromis la quiétude de la classe ; les enfants avaient quitté leur place et j'aurais dû user d'une voix de stentor pour maintenir mon autorité. Ce fut un instant un peu critique à cause de la personne qui observait chaque mouvement. Après dix minutes tout était tranquille dans la classe. Le visiteur s'approcha de moi sur la pointe des pieds : « Je croyais déjà que cette bande turbulente ne

pourrait plus rester tranquille », me chuchota-t-il, « Comment faites-vous ? ». Je lui donnai à peu près la réponse suivante : « Par le fait que je ne réagis pas, que je ne m'oppose pas au bruit. Quand la tempête ne trouve pas de résistance, elle passe plus loin. Cet élan de joie devait absolument pouvoir s'épancher sans résistance. J'y ai participé aussi, cela a passé et nous avons pu ensuite continuer le travail. »

Le silence ne revient de lui-même que s'il y a, corrélativement, la possibilité de pouvoir exprimer ses sentiments d'une manière toute naturelle. L'enfant ne veut absolument pas d'un silence durable ou d'une constante animation, mais de tous les deux alternativement. C'est ce rythme entre la tranquillité et la vivacité que l'école « naturelle » doit observer et employer.

Faites une fois attention aux yeux des enfants dirigés sur le visage de l'instituteur lorsqu'il entre dans la classe. Est-il gai ? N'est-il pas content ? C'est d'après cela que l'enfant ouvre son caractère ou le ferme. Il y eut un temps où je croyais que ma profession de pédagogue m'imposait l'obligation d'entrer en classe avec un visage sérieux. Je croyais devoir représenter « la sévérité de la vie » envers cette jeunesse parfois trop pétulante. Je fus frappé de voir comme ma troupe généralement si gaie était un peu paralysée durant le premier quart d'heure, et comme il était difficile de mettre le travail en branle. J'en fus très attristé et je commençai à douter de mes capacités de pédagogue. Un beau matin un de mes élèves me demanda tout naïvement, lorsque j'entraï dans la classe : « Etes-vous fâché ? ». Alors je compris de suite à quoi m'en tenir : débouter gaiement. Et depuis, je me demande toujours en entrant dans la classe : « Es-tu capable de commencer la leçon joyeusement, peux-tu toi-même apporter la gaieté nécessaire au travail ? ». Où la gaieté de cœur de l'instituteur fait défaut, les difficultés de l'éducation surgissent en masse.

Je tenais aussi à commencer à l'heure exacte. Lorsque les élèves commencèrent à me connaître et lorsque j'eus gagné leur confiance, ils me firent comprendre que ma tactique était fautive. Quelque chose d'autre était plus important que le début ponctuel de la leçon : un court moment de contact personnel. Par exemple : quand un événement occupe entièrement l'esprit d'un enfant, il a besoin de le confier à son instituteur. Si on ne lui permet pas de faire cette courte communication, l'enfant ne trouve aucun repos et s'en occupe pendant toute la matinée. Quelquefois un enfant me dit avant le commencement de la leçon : « Aujourd'hui je tiens à travailler davantage

qu'hier. » Une fois je demandai à un élève après l'école : « Pourquoi me dis-tu le matin ce que tu as l'intention de faire, ne pourrais-tu pas le faire sans cela ? Je le remarquerais bien. » Voici sa réponse : « Lorsque je l'ai dit, je l'ai promis, il faut que je l'exécute, tandis que si je ne fais que le penser, je ne tiens pas parole, dans la plupart des cas. » Il s'agit donc d'un essai timide vers la maîtrise de soi-même, que l'on doit vraiment encourager. Ces cinq à dix minutes de conversation à l'amiable furent vraiment précieuses et ont souvent réussi à assurer la tranquillité d'un élève et son zèle pour toute la journée.

Après nous être salués, nous avions une manière particulière de commencer la leçon. Le livre « Les plus beaux contes du monde » procurait à tous un plaisir si grand, que l'on décida de se raconter réciproquement deux contes chaque matin. Pendant un certain temps, on écouta des poèmes récités par des élèves ; ou, sur le désir des enfants, l'instituteur racontait pendant dix minutes quelque histoire de l'Ancien Testament. Aussitôt après s'être dit bonjour, c'était le silence complet : les enfants attendaient avec impatience la lecture des contes, etc. Cette manière de commencer la journée avait la valeur d'un recueillement intérieur et extérieur. J'avais toujours le sentiment que notre communauté intime s'affermissait à nouveau chaque jour. Après cela chacun allait de son côté et reprenait son travail individuel.

Une personne qui nous fit visite pendant deux jours me dit après : « Savez-vous ce qui m'a particulièrement fait plaisir dans votre classe ? C'est le caractère distinctif de votre école : le fait qu'il est permis à l'élève de ne rien faire ; il ne se cache pas quand il est un moment inactif. Cela donne à votre école quelque chose de fortement humain, une atmosphère de vie libre. Vous-même, Monsieur Zander », ajouta-t-il en riant, « vous regardiez tout tranquillement par la fenêtre. J'ai pu observer partout que l'on exige davantage des enfants que des adultes. Indiquez-moi un bureau, où chacun resterait tranquille durant des heures entières ! Si l'on ne parle pas, on saisit cette occasion pour nettoyer ses verres de lunettes ou faire quelques pas inutiles vers la corbeille à papier. Tout ceci est absolument compréhensible ; or on l'interdit à l'enfant ! Cette contrainte artificielle, qui ne produit que de l'hypocrisie, ne pèse pas sur vos élèves. Ici, n'existe pas cet esprit sévère de discipline scolaire ; on a le sentiment de se trouver parmi une société humaine et libre d'enfants travailleurs. »

Martin (8 ans) vint un jour vers moi en

me disant : « Aujourd'hui je n'ai tout simplement pas envie de travailler. »

« — Désires-tu rentrer à la maison ? »

« — Non, pas cela. »

« — Bien, tu pourras rester tranquille à ta place, je ne te dérangerai pas. »

Fier comme un roi, Martin se mit sur son banc et croisa les bras. Tout d'abord je me demandai : « Ton assentiment n'est-il pas trop risqué ? » Occupé par d'autres écoliers, j'oubliai complètement notre Martin. Après une heure environ, il s'approcha de moi en me priant de lui corriger son travail. Je ne lui dis pas un mot, mais fis les corrections en silence. J'ai obtenu la conviction que les enfants normaux n'abusent que rarement de cette spontanéité laissée à leur travail, car l'instinct d'activité est trop fort en eux. Lorsqu'un enfant ne veut ou ne peut pas travailler, nous savons tout de suite qu'il souffre d'un mal physique ou psychique, pour lequel un traitement spécial est cent fois plus efficace que tous les travaux scolaires.

Le mode de travail.

Orientation : Ma classe contenait les six degrés primaires. J'avais 12 à 14 élèves (j'en aurais préféré le double). Trois écoliers, même cinq parfois, durent apprendre l'allemand avec moi. Nous avions suffisamment de place. Les tables furent préférées aux pupitres. Les caisses de sable, les seaux d'argile, le pupitre à outils (ciseaux, couteaux, colle, etc.), ainsi que le casier à papiers et l'armoire aux livres étaient toujours à la disposition des élèves. Nous disposions également des parois (décorations par les élèves) et de vitrines (pour expositions et collections). Durée de l'école : le matin, deux heures avant et après la récréation de 30 minutes (une seule récréation). Chaque jour, un quart d'heure de gymnastique en plein air ; l'après-midi était réservé au travail du jardin et au jeu (une heure et demie chacun).

Durant les premières semaines d'école, je donnais des leçons, minutieusement préparées pour chaque classe. Il me fallait imaginer un plan d'études détaillé, afin que chaque classe fût occupée. Ce programme journalier m'embrouillait parce qu'il ne fonctionnait jamais tel que je l'avais établi. Or, un jour, il m'arriva ceci : Un beau matin, après une préparation minutieuse, je commençai : « Attention, sixième classe ! Nous voulons parler aujourd'hui du Canton de Schwyz. » Je ne rencontrai que des regards indifférents. Tout à coup, je me dis : « Mais tu mens ! Pourquoi dis-tu « nous voulons » ? Ce « nous », alors que tu es tout seul ! Et ce « voulons » n'est qu'imagina-

tion ! » Combatant ces réflexions saugrenues, je réussis à terminer la leçon. Ce fut un naufrage complet. J'aurais pu maudire ma sensibilité. Pourquoi ai-je donc toujours de telles arrière-pensées critiques ? Que le ciel me préserve des hésitations intérieures, qu'il m'accorde plus d'insensibilité et l'attitude sévère d'un maître d'école ! Les leçons doivent être données tout simplement. N'en ai-je pas appris le système à fond ? Des centaines d'autres maîtres d'école se présentent devant leurs classes en disant : « Aujourd'hui nous parlerons de ceci et de cela. » Ils obligent d'une voix sévère chaque élève à redoubler d'attention. Un instituteur expérimenté m'avait appris une fois : « Il n'y a qu'à tenir tout l'attelage ensemble par la bride, et tout va très bien ; les enfants doivent d'abord nous craindre. »

Mais non ! Je ne pouvais pas penser de cette manière ! Est-ce que je ne m'étais pas promis de chercher toujours un chemin naturel, et surtout de réfléchir aux possibilités de développement et de liberté psychique des enfants ? « Tes pensées actuelles trahissent et annihilent ta foi la plus profonde en l'importance de l'individualité et en la chose précieuse qu'est toute âme enfantine ! Non, cela ne doit pas se faire. Plutôt un chaos à l'école qu'un endurecissement de l'âme. Il faut que je renonce à cette manière de donner mes leçons. Les leçons sont rarement données dans l'intérêt des écoliers. Tout est artificiel, cela marche d'après un modèle fixe au lieu de se soumettre au besoin vivant. Pourquoi faut-il aussi cesser brusquement un travail parce qu'une autre leçon est marquée à l'horaire ? Qu'est-ce qu'on fait quand il s'agit d'adultes ? On leur donne des renseignements, des explications et on discute, mais on ne donne pas de leçons, on ne parle pas le même matin du triangle, de la grenouille, du Lac Léman et de la bataille de Morgarten ! »

Donc, que faire ? Quand je repris l'école après les vacances, qui avaient suivi de près cette expérience, je ne le savais pas encore. J'en éprouvais de l'anxiété. C'est dans cette situation difficile que vint me surprendre l'aimable réception que mes élèves m'avaient préparée. Leur amitié et leur attachement me donnèrent de nouveau du courage et de la foi. Comment pouvais-je me tourmenter à propos de questions purement méthodiques ? Les sentiments de mes enfants et les miens n'étaient-ils pas beaucoup plus importants ? Est-ce que tout ne doit pas bien finir, si l'on débute avec amour et galté ?

Les enfants désiraient pouvoir écrire des compositions sur les événements de leurs vacances, afin de pouvoir les lire ensuite à tour de rôle. La plupart voulaient même

orner leurs compositions de dessins. Je les laissai faire. Deux élèves voulurent savoir quelle fraction du livre d'arithmétique nous parcourerions pendant le trimestre. Ils calculèrent combien d'opérations ils devraient exécuter chaque jour. Les autres les imitèrent. A partir de ce moment-là, chacun sut ce qu'il avait à faire quotidiennement. En général, les élèves commençaient par le calcul et dès que leurs travaux étaient prêts et corrigés, ils continuaient leurs compositions (brouillon et mise au net), puis ils faisaient des illustrations ou la couverture en couleurs de leur « Cahier de vacances », ou encore regardaient des cartes de géographie, afin de pouvoir mieux décrire leurs voyages. Ce qu'il y avait d'étrange, c'est que personne ne réclamait de leçons. Quel fut donc mon travail de maître ? Je passais d'un élève à un autre, je m'asseyais près d'eux, je corrigais, j'expliquais ce qui me paraissait nécessaire. Un collègue qui désirait me parler resta longtemps sur le seuil de la porte à me chercher. Il me dit : « Tu disparais complètement ; au commencement j'ai cru que tu n'étais pas là. » Vraiment, l'instituteur avait disparu. Souvent, je m'asseyais à mon pupitre et les enfants pouvaient venir vers moi, pour me poser des questions au sujet des corrections, etc. Une mère qui nous rendit visite me déclara : « Votre pupitre est un véritable bureau de renseignements. »

Durant la troisième semaine, les compositions terminées furent lues. C'est un jour que je n'oublierai jamais. Les deux écoliers du dernier banc se placèrent devant, pour mieux entendre, et, à mon épouvante, toute la classe se mit en mouvement ; en un instant, tous les élèves s'étaient groupés autour du camarade qui lisait. Ils m'offrirent aussi une place au milieu d'eux. Maintenant la lecture pouvait commencer. C'était le récit d'un voyage à la mer avec toutes sortes de choses incompréhensibles pour les enfants (flux, reflux, etc.). Lorsque la cloche de midi sonna, le tableau était rempli de croquis, et les écoliers et le maître pleins d'enthousiasme. Je pouvais presque des cris d'allégresse : « J'ai trouvé, j'ai trouvé : je sais maintenant comment tenir ma classe ! » Mes élèves m'en avaient montré le chemin. Un mode de travail s'était développé tout naturellement vers la fin de la première année, qui avait comme caractère distinctif l'alternance entre le travail individuel et le travail exécuté en commun.

Travail individuel.

Chaque élève est assis à sa place et travaille tout à fait indépendamment de ses camarades ; il travaille à son sujet et à son allure

propres. Le groupe est décomposé en travailleurs individuels. Le rôle de l'instituteur est d'être à la disposition de chacun. Un instituteur qui nous visita pendant quelques heures me fit cette remarque : « A vrai dire, on ne peut pas le regarder longtemps, on se trouve affreusement inutile, on préférerait pouvoir travailler avec eux. » J'acceptai tout de suite cette proposition. Comme les questions posées affluaient de tous côtés, nous pouvions travailler tous les deux sans crainte que le travail manquât. Souvent même j'aurais dû être à deux endroits à la fois. C'est alors que les élèves les plus âgés me vinrent en aide. Avec fierté et plaisir, ils corrigeaient les devoirs des plus petits. Souvent et intentionnellement, j'envoyais un faible en calcul de la 5^e classe dans une salle à côté avec un élève de la 3^e pour l'aider à apprendre la table de multiplication. Ceci donnait l'occasion à l'élève plus âgé d'apprendre à mieux calculer et d'aider en même temps un de ses camarades. Les élèves pouvaient s'entraider pour chaque genre de travail. Cette manière de s'aider réciproquement eut de charmants effets. Un élève me déclara une fois : « Il faut faire beaucoup plus attention, si l'on veut montrer quelque chose à un de ses camarades et l'on remarque tout de suite s'il y a quelque chose que l'on ne sait pas très bien soi-même. » Beaucoup de visites ne pouvaient pas résister au besoin d'aider, de participer au travail. Un membre de la Commission d'Inspection passa la moitié du temps de sa visite, le couteau et le pinceau à la main. Voici un exemple de notre mode de travail. Un certain jour, à 9 heures, la classe offrait le tableau suivant :

Georges : calcule.

Chris : écrit son « Roman d'aventures ».

Pierre : fait une liste et une description des animaux de l'île de Robinson.

Eric : dessine un plan de l'île de Robinson.

Dana : modèle une pyramide.

Léon : coupe un carton pour y fixer les corps modelés.

Adolphe : tresse un signet.

Annemarie : s'exerce en calligraphie.

Marc : calcule.

Martin : cherche des feuilles de formes diverses dans le jardin.

Walter : dessine une image pour orner sa composition.

Etc., etc....

Travail en commun.

Nous sommes tous assis en cercle, si possible dehors, dans le pavillon. Nous lisons tous un livre (par exemple Robinson). L'élève

de la 2^e classe s'assied à côté d'un camarade de la 6^e. Un élève lit à haute voix. Nous discutons sur ce que nous avons entendu. Un enfant étranger ne comprend pas une expression. On cherche à la lui faire saisir aussi bien que possible. Les plus petits élèves demandent quelque chose que les grands ont laissé passer sans y faire attention. Dans la mesure du possible, c'est toujours un élève qui doit répondre. Ceci occasionne souvent de vives discussions. Il arrive souvent qu'aucun ne peut donner de renseignements, de sorte que l'on doit consulter des livres. C'est dans ce travail en commun que l'on remarque l'avantage des classes à plusieurs degrés. Par l'existence de différentes classes d'âge, le stimulant réciproque est beaucoup plus fort, tout le travail devient plus actif.

Quelquefois toutes les classes participaient à un travail collectif, par exemple au rapport sur notre excursion de trois jours dans le Canton d'Appenzell. Chaque élève décrivit une partie du voyage. On rassembla les dessins, les photographies et d'autres images. A la fin tous les travaux furent brochés, on en fit un véritable livre. — A la première partie « littéraire », vint s'ajouter une partie « scientifique ». Elle contenait des compositions (conférences) d'élèves sur la géographie du Canton d'Appenzell, sur les habitants de la grotte de Wildkirchli, la « Landsgemeinde », des habitants de ce Canton et leurs occupations, etc., et une quantité de comptes relatifs aux frais du voyage. Chaque élève était fier d'avoir collaboré à une œuvre pareille.

Souvent deux, trois ou quatre élèves se réunissaient pour faire un certain travail, par exemple pour faire des collections, pour publier des journaux, etc. Tous ces travaux exécutés en commun m'ont prouvé que la différence d'âge n'est pas du tout un obstacle au travail collectif. On sait qu'il y a toujours des risques quand on laisse les enfants travailler en commun, mais il faut les encourager, car c'est là la meilleure éducation du sens social. Il va de soi qu'il n'est pas possible de raconter ici tout ce qui a été traité en parlant et en travaillant ensemble, mais il est certain qu'il n'y a pas un aspect de la vie de tous les jours que nous n'ayons touché d'une façon quelconque. Le sujet était simplement : la vie, le monde. Tout représentait des variations de ce thème.

La vie naturelle n'est-elle pas exposée à un changement constant ? Une alternance entre l'emploi des forces et la relâche, le travail et le repos, le fait de prendre et celui de donner ? Ce n'est que par l'alternance des choses que la vie véritable existe. Dans la mesure du possible, le mode de travail à

l'école devrait être toujours une alternance entre :

Travail individuel et travail en commun ;
Conscience des forces personnelles et de ce qu'on peut réaliser en commun ;

Plaisir qu'on éprouve après avoir effectué un travail personnel et plaisir de travailler ensemble ;

Indépendance et stimulant réciproque ;
Recueillement et communication avec autrui ;

Travail mental et travail manuel ;
Salle d'école et école en plein air ;
Être assis et être debout ;

Vie réglée à la maison et ébats libres en excursion ;

Silence et mouvement ;
Sévérité et gaieté ;

L'élève qui donne, et l'instituteur qui donne ;

Subordination et direction responsables (fonctions).

J'ai essayé de soumettre l'école à l'effet de ces alternances. C'est en elles que je crois voir se manifester cette réalité humaine qui fait naître spontanément l'esprit scolaire naturel. L'école, comme telle, doit se développer en une vie véritable. Si l'enfant doit pouvoir se développer et s'instruire, il doit pouvoir vivre à l'école de tout son être, de toutes ses forces et mettre en action tous ses bons instincts.

Il n'est pas besoin pour cela de fortes organisations ou de grands moyens extérieurs, car cette école naît du dedans au dehors. Son action, son plan se réalisent spontanément chaque jour, et chaque jour d'une façon nouvelle, avec richesse et abondance, comme d'ailleurs la vie elle-même.

Alfred ZANDER.

(Traduit de l'allemand).

Une Ecole active en France dans le cadre d'une Ecole Primaire Supérieure de Jeunes Filles

Par cet article nous voudrions répondre à deux objections qui nous sont trop souvent faites lorsque nous préconisons les méthodes actives : « La législation scolaire française est trop rigide pour permettre de prendre avec chance de succès de telles initiatives ; citez-nous donc, non pas des exemples anglais, belges ou suisses, mais des écoles françaises où les méthodes actives aient été introduites. »

Comme on le voit, ces deux objections sont liées, et c'est au fond pour expliquer notre retard en matière d'éducation nouvelle qu'on invoque la rigidité de notre législation.

Or, cela est faux. L'exemple que nous allons citer et étudier prouve que l'organisation scolaire en France ne paralyse nullement les initiatives ; mieux, que les encouragements officiels vont parfois au delà des possibilités immédiates de réalisation.

D'ailleurs les 6.000 coopératives scolaires existantes, la centaine d'écoles primaires pratiquant l'imprimerie à l'école, les expositions de dessins d'enfants, le mouvement Cousinet, n'est-ce pas déjà la preuve de ce que nous avançons ?

L'école dont nous allons retracer « l'aventure » est sise dans l'Est, dans une vieille maison prévue pour 150 élèves, alors qu'aujourd'hui l'effectif est de 600. Mais le bon ouvrier se plaint rarement de ses outils ; la directrice actuelle est un bon ouvrier. Le secret de son succès tient à notre avis en trois mots : elle veut, elle sait, elle expérimente.

Elle veut : entendez par là que toute son activité s'alimente à la source vive d'une philosophie de l'éducation, celle de l'Ecole active telle que la définit M. Ferrière, philosophie reposant sur un psychologie sûre et sur un amour profond de l'enfance.

Elle sait : très informée, se tenant en contact avec les éducateurs de France et de l'étranger, participant aux congrès internationaux, ayant enfin derrière elle des années d'expérience.

Elle expérimente ; rien du logicien abstrait ; à la clarté de son idéal, elle ne craint pas de tâtonner, pourvu qu'elle avance, et c'est par voie d'infiltration, par vagues successives, en sachant profiter d'une occasion favorable, qu'elle a réussi à introduire peu à peu les méthodes actives dans les divers enseignements.

Il lui fallut d'abord pour cela gagner à cette cause ses collaboratrices, les convaincre ; tâche délicate, car la formation professionnelle du personnel enseignant français le prépare mal à accueillir les méthodes actives ; de plus, la pratique de celles-ci exige, on ne saurait le nier, beaucoup plus de travail de la part du personnel, puisque ne continue pas moins la préparation des élèves aux concours et examens.

La même méthode de pénétration lente lui réussit ici ; rien d'une autorité qui brusquement s'impose, mais la persuasion et surtout la foi profonde et l'exemple vivant.

Restent à consulter le Comité de Patrons (où siègent de droit : le Recteur, l'Inspecteur d'Académie, le Maire, le Président de la Chambre de Commerce) et les Parents d'élèves.

La tâche fut relativement facile.

L'Administration, nous l'avons dit, possédait à la roue plus qu'elle ne freinait ; la municipalité, les commerçants et industriels, habitués à manier des réalités, comprirent tout de suite l'esprit des méthodes actives et leur félicités ; leur aide fut à la fois morale et matérielle.

Les parents, eux, comprirent peu à peu (les élèves étant les meilleurs avocats de leur école)

que quelque chose était changé ; quelques circulaires les informèrent de ces changements ; ils vinrent nombreux demander des conseils, puis, s'encourageant puisqu'on les y encourageait, ils proposèrent d'eux-mêmes des améliorations, des initiatives : ainsi les exercices de natation dont il sera question, exercices facilités par l'existence en ville d'une piscine thermale, furent dus à leur initiative.



Suivons maintenant dans son évolution la transformation de cette école.

Dans l'esprit de la directrice, une école primaire supérieure doit assurer la formation intellectuelle, professionnelle, morale et sociale de la jeune fille, il lui faut aussi protéger cette jeune fille dans sa santé, dans son travail, dans sa vie sociale ; de là, la nécessité de créer des œuvres sociales scolaires et post-scolaires ; en un mot, l'école est à la fois le *second foyer de la jeune fille et le centre de rayonnement des œuvres créées pour sa protection et sa culture ultérieure.*

Tel est le plan. Mais, d'après ce que nous avons écrit plus haut, il ne saurait s'agir, par un coup de baguette magique, de transformer brusquement une école traditionnelle ; il faut procéder par étapes.

Un passage des Instructions ministérielles, un article d'un règlement administratif du 18 janvier 1887 (voir Annexe), voilà la charte de cette école à rénover ; le premier démontre que la voie est libre pour les initiatives, le second va fournir les moyens financiers nécessaires.

Cet article autorise la création d'un groupement d'achats en commun ; les fournitures scolaires, les achats pour les sections commerciales et industrielles laisseront un bénéfice ; c'est ce bénéfice qu'il s'agit de ristourner aux élèves sous forme d'améliorations scolaires. En 1928-1929 le nombre d'élèves adhérent fut de 550 et le chiffre d'affaires de 129.281 francs.

Mais ce groupement d'achats en commun, il faut l'intégrer à la vie de l'école ; pour cela la section commerciale organise et gère un magasin de vente et désormais le travail de cette section reposera sur des réalités.

Est-il possible d'aller plus loin et de passer du groupement d'achats en commun à la coopérative scolaire ? La Directrice en a la conviction, mais ici elle veut procéder prudemment et cela pour deux raisons : l'exiguïté des locaux actuels, l'effectif élevé de l'école ; si des écoles nouvelles à gros effectif pratiquent avec succès la coopération scolaire et le self-government qui en découle, ce serait rendre un signalé service à l'école dont nous parlons que de lui communiquer le détail de leur organisation.

La création du groupement d'achats en commun ne date que d'octobre 1928. Dès son arrivée à son poste, en octobre 1927, la Directrice avait introduit dans l'horaire des heures d'enseignement actif.

Les sciences physiques, chimiques et naturelles, l'histoire connurent dès lors les avantages de visites, de promenades et d'excursions, de monographies faites par les élèves et regroupées en travail collectif.

En 1928, ce fut le tour de la géographie, qui profita en outre de l'organisation de la correspondance interscolaire.

Le travail géographique fut en effet un des « centres d'intérêt » de cette correspondance.

Chaque correspondante eut son cahier individuel où vint se synthétiser sa correspondance : cartes, photographies, documents trouvèrent ici leur place. L'excitation fut à son comble, on le devine, lorsque l'école reçut la visite des élèves du Lycée Marie-Thérèse de Budapest et les chanteurs de Bakulé.

Maintenant on projette d'aller à son tour en visite, et notamment de se rendre à l'exposition de Liège à laquelle l'école va participer.

Ici, une ombre au tableau : les professeurs étrangers n'ont pas toujours compris l'intérêt de cette correspondance et, parce qu'ils n'y attachent pas assez d'importance, la régularité et l'intérêt des envois en pâtissent parfois. Qu'on consulte au contraire les cahiers de correspondance avec l'Italie, correspondance encouragée par M. G. Lombardo-Badice lui-même, et l'on verra ce que peut rendre ce procédé actif, tant au point de vue linguistique que pédagogique.

En 1929, un effort de synthèse va caractériser l'enseignement. Il s'agit d'utiliser les connaissances acquises pour étudier une question sous tous ses aspects ; trois industries régionales importantes sont choisies : le fer, le sel, le cuir ; le travail de synthèse doit permettre de partir de la région, puis de passer à la nation, et, de là, au monde. L'ambition va plus loin : la production du fer, par exemple, n'est pas seulement un fait économique, elle a son aspect social voire esthétique ; il conviendra donc, par des travaux de collaboration, d'envisager les divers aspects de l'industrie choisie. Le difficile, ici, est de ne pas retomber dans un savoir livresque ; il faut que le travail actif se continue. On ne s'étonnera pas si, devant les difficultés de l'entreprise, la direction et le personnel tâtonnent, avancent avec prudence. Ce sont là les conditions mêmes de la création.



Voilà pour la formation intellectuelle, abordons la *formation professionnelle.*

La tâche de l'école est ici facilitée par le libéralisme des instructions ministérielles. « Si l'on ne va pas jusqu'à dire qu'il n'y a pas de programme réglementaire, du moins laisse-t-on aux directeurs (et directrices) de ces écoles, sous le contrôle des recteurs, le droit d'user des plus grandes libertés à l'égard des programmes réglementaires. »

L'organisation de sections commerciales autonomes était donc possible, et la présence dans le Comité de Patronage du Maire, des Présidents de la Chambre de Commerce et de la Chambre d'Agriculture de la région apporta à la direction l'aide efficace et indispensable de compétences.

Le tableau publié en annexe donnera une idée d'ensemble de cet enseignement commercial.

En novembre 1929, à la suite d'une visite de M. Quénioux, inspecteur général de l'enseignement du dessin, il fut décidé de lier cet enseignement à l'apprentissage de la broderie. On en verra à Liège les heureux résultats.

La même année, l'enseignement ménager fut organisé, malgré l'exiguïté des locaux.

Les cours sont à la fois théoriques et pratiques, collectifs et individuels, grâce aux installations prévues. Leur « motivation » la voici : beaucoup d'élèves viennent à l'école par le train et ne peuvent retourner déjeuner dans leur famille; le plus souvent elles devaient se contenter d'un repas froid, et quel repas ! Maintenant, environ cent repas chauds sont servis chaque jour à très bas prix. C'est plus que de l'enseignement professionnel, c'est du service social, et nous touchons déjà ici à la formation morale et sociale de la jeune fille.

Solidarité et responsabilité sont les bases de cette formation. Citons quelques-unes des initiatives prises : entretien par les élèves des locaux et du jardin; collaboration active, grâce à la nomination d'une assistante sociale, avec le service d'inspection médicale des écoles, des hôpitaux et dispensaires; séances de discussion sur des sujets de portée morale et sociale; chorale participant aux fêtes; formation d'une troupe d'éclairieuses (en voie d'organisation).

..

Ces jeunes filles que l'on s'efforce d'armer pour une vie large et digne, il faut les protéger dans leur santé, dans leur travail, dans leur vie sociale; diverses œuvres scolaires ou post-scolaires vont y contribuer.

C'est d'abord l'enseignement post-scolaire donné le soir dans la même école qui, on le voit, ne chôme guère.

C'est en février 1929, l'œuvre des trains, dont l'objet est d'accueillir les élèves à leur arrivée par le train, celles-ci voyageant dans des wagons qui leur sont réservés grâce à un accord avec la compagnie. Ce sont les cours de natation à Nancy-Thermal. C'est le bureau de placement de l'école, le placement étant facilité par les liens de collaboration établis entre le commerce, l'industrie et l'école.

C'est la bibliothèque circulante qui permet de donner à chacune ce pain de l'esprit : le livre qui élève, qui récré saine ment. C'est l'œuvre du vestiaire, gérée par les élèves de troisième année, et dont le but est la confection de vêtements pour les familles nécessiteuses. C'est enfin l'Association des Anciennes Élèves qui, si elle comprend bien son rôle, pourra devenir le lien actif entre les familles et l'école en conviant à des fêtes, à des expositions, les parents et le grand public.

Mais, comment, dira-t-on, les pouvoirs publics collaborent-ils activement à l'entreprise ?

D'abord par la visite d'inspecteurs généraux qui, loin de freiner, suggèrent, encouragent, stimulent.

Puis c'est l'augmentation du personnel de l'école; en 1927, il était question de supprimer un poste; non seulement il ne le fut pas, mais un poste fut créé en janvier 1928; un professeur fut autorisé à se spécialiser dans l'enseignement de la géographie; en octobre 1929 une surveillante générale fut nommée, une assistante sociale autorisée; M. Quénioux promet pour 1930 un professeur de dessin spécialisée.

Quant au Comité de Patronage, aux industriels et commerçants, aux parents, nous avons dit avec quel enthousiasme ils collaborent. Mais ce serait trahir la pensée de la Directrice que de présenter son œuvre comme accomplie; non, tout cela est sans cesse en voie d'adaptation, de remaniement; on ne voit pas écrit sur la façade de l'école: « Fermé pour cause d'agrandissement »; non, la maison, de l'extérieur, a l'air vieillotte et quelconque; mais à l'intérieur la vie, la vie intense bourdonne et, de maîtresses à élèves, s'accomplit cette seconde création qui consiste non à donner la vie, mais à rendre celle-ci digne d'être vécue.

R. DUTHIL.

ANNEXES

Extrait de l'instruction du 30 septembre 1920, jointe aux décrets et arrêtés du 15 août 1920.

« Au surplus, ce qui importe en cette matière, ce n'est pas d'établir des règlements, mais plutôt de réduire leur rôle et de laisser à chaque directeur (et directrice) la plus grande initiative, afin qu'il adapte aussi exactement que possible son école aux besoins économiques de la région. »

Extrait du règlement du 18 janvier 1887.

ART. 12. — Un tableau portant le prix de tous les objets que l'instituteur est autorisé à fournir aux élèves sera affiché dans l'école, après avoir été visé par l'inspecteur primaire. (Le Conseil d'Etat a, par un arrêté du 15 mars 1912, stipulé que l'inspecteur d'Académie, peut valablement étendre le bénéfice de l'autorisation à tous les maîtres de l'enseignement primaire.)

Tableau montrant l'organisation de l'Enseignement commercial :

Section Commerciale

Créée en Octobre 1925

Réorganisée en Octobre 1928

Organisée et subventionnée par la Ville de Nancy

INSTRUCTIONS MINISTERIELLES :

ORGANISATION AUTONOME

PREMIERE REALISATION : Octobre 1926.

{ Durée de la scolarité : 6 mois à 1 an. — Nombre d'élèves : 110
 Placement des élèves : Sténo dactylographes ; Traitement de début : 300 à 450 francs
 par mois.

DEUXIEME REALISATION (actuelle) Octobre 1928

{ Durée de la scolarité : 2 ans ou 3 ans. — Nombre d'élèves : 140.
 1^{re} année : enseignement général et dactylographie ;
 2^e année } Sections spéciales ;
 3^e année }

METHODE DE TRAVAIL : ENSEIGNEMENT ACTIF.

1^o COMPTABILITE. — Centre d'intérêt : La « LIBRAIRIE » de l'Ecole.

{ Livre de comptabilité scolaire avec cahiers d'élèves.
 Livre de stock (entrées et sorties des marchandises).
 Pièces comptables, Photographies.

2^o DOCUMENTATION.

1^o Conférences hebdomadaires sur le matériel et
 l'outillage de bureau modernes ;
 2^o Création d'une bibliothèque commerciale ;
 3^o Création d'un bureau commercial ;

Secréariat Dossier des minutes
 Travaux dactylographiques et photocopies Dossiers Photographies.
 Prises de cours et conférences Dossiers d'élèves
 Organisation d'expositions et ventes de bien-
 faisance Photographies.

3^o ORGANISATION COMMERCIALE :

Premier Centre d'intérêt : La VIE de l'Ecole
 et la REGION.

Organisation générale des entreprises indus-
 trielles et commerciales y
 Visites d'usines. Comptes rendus.
 Visites de maisons de commerce.

Deuxième centre d'intérêt : La ville de N.
 et la REGION.

Essai de Monographie : « Le cuir et la chaus-
 sure »,
 Visites de Tanneries, de Fabriques de chaussures.
 Comptes rendus. Organisation d'un magasin de
 vente. Catalogues.

4^o STAGES D'ÉLÈVES :

Dans maisons de commerce.

La formation du corps enseignant

L'orientation professionnelle de l'instituteur

L'École Bernoise du 18 mai 1929 publie un rapport présenté le 13 avril 1929, au synode du district de Courtelary, par MM. Gross et Lutz. La préparation des instituteurs est insuffisante, déclarent-ils franchement ; le choix des candidats ne tient aucun compte des nécessités actuelles, des nécessités que réclame le bien de l'école ; en un mot, l'orientation de l'instituteur n'existe pas. Les examens d'admission trop superficiels doivent faire place à des examens sérieux, approfondis et portant sur un très grand nombre de points : fiches, tests, etc.

A l'avenir, il faudra qu'on use des moyens modernes qui permettent de déceler les dispositions des candidats.

Cela suppose :

1° La transformation radicale des examens d'admission aux écoles normales.

2° L'emploi de procédés modernes pour déceler les dispositions intellectuelles, morales et physiques des candidats.

3° L'élévation du niveau de la culture générale par le rajeunissement des méthodes et des programmes en usage dans nos écoles normales.

4° La création d'un stage pour l'instituteur, après l'école normale, et l'institution de cours universitaires obligatoires.

5° La suppression des examens de sortie.

Des conclusions en ce sens furent présentées par M. Hirschi et acceptées à l'unanimité.

A propos du point n°4, il y est dit : « A la fin de leurs études, les gymnasiens choisiront leur voie et les futurs pédagogues feront un stage d'un an ou de six mois dans une école modèle (nous disons : modèle et moderne) ou autre, stage au cours duquel les capacités pédagogiques seront reconnues. (Tests, fiches, visites de classes faites par une commission composée de pédagogues, de médecins ; examens pratiques, etc.). Si le stage donne satisfaction, le candidat sera admis à suivre des cours spéciaux de perfectionnement à l'Université (deux semestres). Après ces deux semestres, le candidat recevra son diplôme. »

« Nous voulons forcer le respect en faisant la preuve de notre valeur. Nous avons besoin d'un maximum de considération pour avoir le maximum d'influence sur les générations que nous éduquons. »

Ce ne sont encore que des vœux. Mais ils marquent nettement l'orientation très moderne (et modèle aussi) des instituteurs jurassiens. Nous les en félicitons. Puissent les autorités les entendre.

..

La formation sociale du corps enseignant

De M. Robert Dottrens, directeur d'écoles, Trécin, Genève : « La formation sociale du corps enseignant primaire » (*Pro-Juventute*, juillet 1929) :

Les premiers intéressés, les instituteurs eux-mêmes, qui éprouvent à leurs dépens et à ceux

de leurs élèves tout le déficit de la préparation qu'ils ont reçue, sont unanimes à demander une réforme complète de leur culture professionnelle.

Les réponses reçues des associations d'instituteurs (réponses à une enquête faite par M. Dottrens auprès d'établissements publics et privés de la Suisse), signalent les déficits à combler, les initiatives à prendre, la nécessité d'une formation meilleure de ceux qui, après eux, assumeront la responsabilité de l'éducation populaire... Les instituteurs sentent leur responsabilité à l'égard de la jeunesse qui leur est confiée et de la société qui la leur confie. Ils réclament, pour améliorer cette jeunesse et par là rendre meilleure la société, une préparation professionnelle en rapport avec les exigences de leurs fonctions.

C'est bien de cela qu'il s'agit, en effet ! Comme nous l'avons déjà dit ailleurs, la formation du personnel enseignant primaire revêt une importance telle, pour l'avenir du pays, que des efforts immédiats doivent être entrepris pour la rendre meilleure...

L'instituteur, si l'on veut assurer la vie normale et les progrès de la démocratie, doit aller à l'Université se familiariser avec ces disciplines nouvelles qui ont nom : la psychologie de l'enfant, l'anthropologie, l'hygiène sociale, la protection de l'enfance, la science sociale.

D'une part, par les connaissances qu'il aura acquises de la sorte, l'instituteur sera à même, plus tard, de pouvoir agir avec rapidité et efficacité dans le cas précis où une intervention sera nécessaire. D'autre part, les jeunes gens ont, à l'heure actuelle, un goût très vif pour ces questions d'ordre social : Mettre les instituteurs à même de connaître les organisations tant officielles que privées qui s'occupent de prévoyance et de protection de l'enfance, c'est gagner à celles-ci des aides utiles, des forces nouvelles qui pourront collaborer plus étroitement au travail qu'elles entreprennent.

Une formation sociale plus complète fera d'eux des auxiliaires précieux et techniquement préparés. En définitive, et c'est là le but à atteindre qui justifie et réclame cette formation, l'enfance malheureuse ou abandonnée sera de plus en plus l'objet de soins attentifs et constants.

C'est un devoir urgent pour l'Etat et pour les œuvres privées d'organiser rationnellement ce travail de prévoyance en faveur de l'enfance.

Il faut créer partout des Offices de l'enfance. Nous pensons pour notre part, que la création de semblables organismes est nécessaire et qu'ils peuvent être conçus schématiquement de la manière suivante :

Direction générale

(Service unique des enquêtes, fichiers individuels, statistique, personnel, liaison des différents services, relations avec les œuvres privées, surveillance générale des asiles et des orphelinats).

1. Service social.
2. Service médico-pédagogique.
3. Service juridique.

L'avantage d'une organisation semblable, une

sorte de système fédératif, est que chaque œuvre ou institution garde son autonomie, l'expérience appelant avec le temps une adaptation meilleure aux conditions d'un travail en collaboration, beaucoup plus productif.

**

La Préparation des Instituteurs

Faut-il préparer les instituteurs futurs à l'Université ou dans les écoles normales ? — Telle est la question que reprend M. G. Chevallaz, directeur des écoles normales du canton de Vaud, dans « l'Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1929 ».

Nous n'avons pas d'opinion arrêtée sur le fond de la question, car s'il faut considérer les écoles normales telles qu'elles sont aujourd'hui et les universités telles qu'on les comprenait il y a 50 ans et telles qu'elles sont encore trop souvent : une série de cours, — ni l'une ni l'autre de ces solutions actuelles ne saurait nous satisfaire. Si, au contraire, les écoles normales se trouvent mises au point de la civilisation moderne, la psychologie de l'enfant avec ses applications immédiates à l'éducation s'y trouvant enseignée en fonction de la pratique éducative quotidienne, et si, d'autre part, les Universités transformaient leurs séminaires pédagogiques dans le même sens, comme l'a fait l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève, devenu l'Institut Universitaire des Sciences de l'Éducation, le problème ne se poserait presque plus. La seule différence marquée entre ces deux sortes d'institutions est que l'école normale enseigne principalement ce qu'il faut enseigner, tandis que l'Université, par où l'on entend le séminaire pédagogique, enseigne comment il faut l'enseigner ; bien entendu, ces deux faces du même problème étant étroitement intriquées dès le début, parce que complémentaires l'une de l'autre.

Cette solution, disons-le tout de suite, n'est pas manifestement celle que propose M. Chevallaz. Aussi bien dirige-t-il son article de façon directe contre les assertions contraires aux siennes de M. Dottrens. Il ne semble pas, par ailleurs, qu'il ait possédé toute la documentation qui eût été nécessaire pour traiter le problème dans son ensemble. C'est ainsi qu'à propos de psychologie et de pédagogie, il cite un ouvrage de M. P. H. Gay, directeur de l'École normale d'Instituteurs de la Seine : « L'Art d'enseigner » (Hachette 1929), lequel déclare : « Les observations des enfants sont restées dispersées, incoordonnées et, hors un essai extrêmement remarquable par son audacieuse sagacité de M. Jean Piaget, une psychologie proprement dite n'en a pas encore résulté ». Cette déclaration, sous la plume d'un directeur d'école, ne laisse pas que d'étonner ; que fait-il des ouvrages de psychologie génétique tels que « l'Éducation constructive » et ceux traitant des applications de cette science à l'éducation tels que « L'École active » ? M. Chevallaz cite également Dwelshauvers, lequel représente la psychologie actuelle comme un « tournoi d'opinions, de systèmes et de tendances d'esprit » présentant un véritable « chaos ». Nous protestons : c'est l'avant-garde qui cherche sa voie, mais derrière

les pionniers, une psychologie génétique solidement constituée sert bel et bien de point de départ aux applications pédagogiques. M. Chevallaz lui-même, à propos d'une classe Montessori, semble ne pas comprendre que si l'on impose, disons deux heures de travail à un enfant, on peut lui faire le plus grand mal, tandis que s'il s'impose lui-même ces deux heures de travail, avec une attention concentrée et un effort très supérieur, cette activité, loin de lui faire du mal, l'enrichit. De même, à propos des tests, quand l'auteur déclare que les hommes de science n'ont « aucun moyen de contrôler leurs affirmations », nous pensons qu'il en est tout autrement et que ce sont les opinions subjectives qui manquent de contrôle, tandis qu'un emploi judicieux des tests assure ce contrôle nécessaire. Et comment un directeur d'école normale peut-il affirmer que le succès de l'enseignement de la lecture à un enfant ne dépend d'aucune science, mais dépend du choix d'une méthode ? Conçoit-il la méthode comme quelque chose d'autre qu'une science appliquée, déduite d'une science théorique basée sur des observations justes ? Et que penser d'une phrase comme celle-ci : « L'École... résiste avec sagesse à toute tentative, même heureuse, de renouvellement, car elle sait ce qu'elle peut et craint les aventures. » ? La science psychologique n'a-t-elle pas précisément pour but unique d'obtenir plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles ? Certes il faut éviter les méthodes risquées, celles « où la preuve de leur valeur ne peut jamais être faite ». Mais il ne s'agit pas de cela. Déclarer que l'École active « repose sur l'idée à coup sûr excessive qu'un enfant n'est actif que lorsque ses mains travaillent » ; déclarer que les « centres d'intérêt nous paraissent aussi souvent une construction artificielle quoiqu'ils se prétendent en accord parfait avec les intérêts de l'enfant », ne sont-ce pas là des hérésies pour quiconque connaît la question ? Certes on a abusé des termes « centres d'intérêt », mais il faut revenir à leur sens propre en prenant comme point de mire les intérêts réels des enfants. Et l'auteur, de plaindre les pédagogues formés dans les instituts pédagogiques universitaires, « sujets d'expériences » ! — « A la théorie toute puissante et forcément livresque malgré les mensurations et les expériences, on immole la vie, la vie souple, mouvante, changeante, active... » N'est-ce pas exactement l'inverse ? — « Toutes ces inventions qui nous éloignent de la vie » ne sont-elles pas précisément une vision directe de la vie telle qu'elle est ? Et quand on la voit telle qu'elle est, peut-on écrire encore : « L'enfant n'existe pas pour lui-même, mais en vue de la maturité » ? Ce n'est pas nous, adultes, qui devons « forcer » le bouton de rose, la nature y pourroit ; notre rôle est de cultiver, ce qui est tout autre chose ! Certes, il existe dans tous les domaines des extrémistes. Quand on ne regarde qu'eux, on se heurte à la caricature d'idées qui par ailleurs peuvent être parfaitement justes. Ainsi l'on peut trouver le socialisme merveilleux dans ses intentions, et certains socialistes déplaisants. Cela ne signifie point qu'un programme social tendant à une justice plus haute soit condamné, parce que la pratique de beaucoup de ceux qui l'incarnent au-

jourd'hui, le déforme et le rétrécit. Nous sommes convaincus d'ailleurs que M. Chevallaz lui-même en conviendrait ; nous en appelons d'un directeur mal informé à un directeur mieux informé. C'est ainsi que dans son article même, nous avons approuvé bien des passages. Lorsqu'il propose, note 1 de la page 103, de supprimer l'école secondaire et de la remplacer par des classes sélectionnées qui conduiraient toutes jusqu'à l'Université, ajoutons : jusqu'à des Universités pour chaque spécialité, — il ne fait qu'annoncer le système que M. Paulsen est entrain de faire adopter à Brunswick (voir « Pour l'Ère Nouvelle », janvier 1930).

Dans sa conclusion, l'auteur déclare que le but de son article a été de « prendre la défense des écoles normales contre ceux qui, parlant de la préparation des instituteurs, les écartent d'une main méprisante sans les discuter ». C'est bien. Mais ce que nous demandons à notre tour, c'est que l'on réunisse tous les problèmes concernant la préparation de l'instituteur en un tout comprenant la culture de sa personnalité, sa préparation largement humaine, l'enseignement d'une psychologie indiscutable lui permettant de se rendre mieux compte de ce qu'est l'enfance et de ce que sont les différents types d'enfants et qu'on lui mette entre les mains les techniques les plus efficaces et les plus éprouvées de l'éducation nouvelle. Or quoiqu'on connait les écoles normales dans tous les pays du monde ne saurait affirmer que ces réformes soient réalisées aujourd'hui. Que le séminaire pédagogique futur porte le nom d'école normale ou soit rattaché à un enseignement secondaire et universitaire nettement réformé, peu nous importe. Ce sont là questions de cadres et de noms — *status vocis* — qui apparaissent et disparaissent et n'ont aucune réalité en soi. La seule réalité qui compte, c'est l'âme humaine et le seul devoir qui s'impose, c'est la transformation de l'être instinctif en une personnalité spirituelle.

De la nécessité de créer des classes expérimentales

La Revue de l'Enseignement n° 29, avril 1929, donne un compte-rendu de l'inauguration du laboratoire de psychologie et de pédagogie d'Angleur (Belgique). M. Henri Piéron, professeur au Collège de France, à Paris, y reproduit l'allocution qu'il y prononça : « Entre la routine traditionnelle, dit-il, l'empirisme aveugle d'une part, et les systèmes *a priori*, les discussions verbales, les applications inconsidérées de théories abstraites, l'esprit moderne doit être celui de la science, hardie dans la conception, mais rigoureuse dans l'observation et la recherche, sévère dans la vérification et la critique. Ce que valent les méthodes, l'expérience bien conduite doit seule le dire. Il faut toujours chercher, comme la science ne cesse de le faire, des améliorations et des perfectionnements, mais la valeur de ceux-ci exige une comparaison, un contrôle. Il faut que l'éducateur s'habitue à comparer et à contrôler avec cet esprit de soumission au fait qui caractérise l'homme de science, le praticien qui ne veut pas être un automate.

« Pour faciliter cette tâche capitale, la création de classes expérimentales annexées à des laboratoires s'impose. Mieux encore, il faut que certaines écoles, dont le personnel sera entraîné aux règles de l'expérience correcte, deviennent de véritables laboratoires d'application à des sciences humaines.

« Lorsqu'une méthode est envisagée, qu'on veut essayer des répartitions plus rationnelles d'élèves dans les classes, des distributions différentes des repos et des périodes de travail, ou des répartitions particulières des différentes sortes d'activité scolaire, qu'on veut appliquer des bnts pédagogiques ou psychologiques, contrôler les résultats de tel ou tel mode d'examen, etc., il faut en réaliser des essais bien conduits. Des écoles, des groupes scolaires, ayant un comité pédagogique d'organisation et de surveillance, où des stages pourraient être faits en particulier par des élèves d'École normale, par ceux de l'École normale supérieure, en particulier, par des instituteurs, et des inspecteurs apparaissent bien comme indispensables à l'heure actuelle.

« Un projet est en voie d'élaboration pour un groupe scolaire de la banlieue parisienne. Je ne doute pas qu'il rencontrera le meilleur accueil de la part du corps des instituteurs et de l'administration, et je compte bien que d'autres essais seront tentés.

« L'initiative d'Angleur ne restera pas isolée ! »



Les chercheurs de sources

De ALAIN dans « L'École Libératrice » (n° 18, 1^{er} février 1930).

S'instruire, c'est penser au-dessus de soi. Concevez d'après cela le ridicule d'un enseignement en cascade, où le maître d'École Normale communiquerait à l'apprenti instituteur justement ce qui convient à des enfants de sept ans.

Je ne veux point qu'on enseigne merveilles à des moutards ; mais il faut savoir merveilles pour enseigner peu.

Eh bien donc, puisque l'Enseignement Supérieur instruit de source, que le futur instituteur aille là, et qu'il y prenne trois ou quatre diplômes selon son goût, deux de belles lettres, et deux de science.

Il faut qu'un instituteur soit instruit, non pas en vue d'enseigner tout ce qu'il sait, mais afin de tenir toujours à portée de l'enfant le secours de l'homme, chose espérée et vénéral. Eclairer quelque détail, en passant, ouvrir un avenir de pensées, toujours à l'improviste, car les occasions, les éclairs d'attention, le jeu des idées, dans une jeune tête ne peuvent nullement être prévus, voilà le précieux travail pour lequel il nous faut cinquante mille têtes bien faites.

Pour l'ordinaire, je conçois la classe primaire comme un lieu où l'instituteur ne travaille guère, et où l'enfant travaille beaucoup. Non point donc de ces leçons qui tombent comme la pluie, et que l'enfant écoute bras croisés. Mais les enfants eux-mêmes lisant, écrivant, calculant, dessinant, récitant, copiant et recopiant. Car que penseriez-vous d'un maître qui peindrait devant ses

élèves ? Donc beaucoup d'exercices au tableau noir, mais toujours répétés à l'ardoise, et surtout lents, et revenant, et occupant de larges tranches de temps, sans grande fatigue pour le maître et au grand profit des enfants. Enfin une sorte d'atelier. Et je n'attacherais pas non plus grand

prix à la variété des travaux attendu que la lecture, jointe à la récitation, est l'occasion d'apprendre de tout.

Et le maître écoute bien plus qu'il ne parle. Voilà comment je conçois le beau métier.

Un débat sur l'Instruction Publique à la Chambre des Députés

Les besoins de réformes scolaires sont ressentis partout, et la nécessité de réorganiser l'École devient si impérieuse qu'il n'est pas jusqu'à la Chambre des Députés où l'on ne plaide en faveur de la bonne cause. Mieux que n'importe quels commentaires, les passages que voici, extraits du *Journal Officiel* du 4 décembre 1929 (séance du 3 décembre), montreront l'importance que le Parlement français attache à la question.

Il faut créer l'école unique !

« La formule de l'école unique implique une réorganisation générale, profonde, complète de tout notre système d'éducation nationale. »

(M. Jean LOQUEUX.)

« Notre système est encore fondé sur l'idée de classe. Si nous voulons protester, agir contre l'idée de classe et contre les théories politiques qui en résultent, la lutte des classes par exemple, il faut agir avec probité : il faut supprimer la notion de classe, le préjugé de classe, les limites de classe partout où on les rencontre encore. » (M. Edouard HERAUX.)

« Travaillant dans ce sens, on a déjà établi des programmes communs aux classes élémentaires des lycées et collèges et aux écoles primaires. Mais ce n'est pas assez, pas plus que la gratuité de l'externat en 6^e n'est un commencement de l'école unique ! Cette gratuité s'appliquera à des enfants qui pour beaucoup appartiennent à des familles aisées (dont certaines pourraient largement payer des frais d'études) et négligera les enfants de la campagne et des petites villes où il n'existe pas d'établissement d'enseignement secondaire. »

« Au critérium de l'argent, substituons donc le critérium de l'intelligence, des aptitudes, et que chacun selon ses dons particuliers puisse bénéficier de la culture de nos humanités classiques et modernes, ou de l'enseignement de nos écoles techniques, industrielles, commerciales ou agricoles. »

L'Etat, avec les conseils scolaires, avec les cabinets d'orientation professionnelle qui sont en train de se créer, a la mission d'étudier de très près ces dispositions, ces aptitudes de chaque enfant pour le diriger vers la voie dans laquelle ses facultés pourront donner le meilleur rendement. La nation a le droit au maximum de rendement de ses membres dans toutes les productions, y compris la production de l'esprit ! (*Résumé d'après plusieurs citations de M. Jean LOQUEUX.*)

Il faut réformer programmes et horaires :

« Il faut pour cela élaguer, émonder, couper, diminuer certains programmes et surtout réduire les horaires. »

« Écoutons le sage conseil de l'Académie de Médecine qui demande que les programmes et horaires des enseignements à tous les degrés soient révisés dans le sens d'un allègement notable des programmes, d'une restriction des heures consacrées au travail intellectuel, d'une augmentation de temps réservé à l'éducation physique. »

(M. Jean LOQUEUX.)

Il faut réformer les méthodes d'enseignement :

« Il ne suffit pas d'élaguer les programmes, de rogner, de retrancher. On peut aussi diminuer le surmenage en améliorant les méthodes d'enseignement. »

« Si l'on voulait bien tirer parti de toutes les ressources nouvelles que mettent à la disposition de la pédagogie les découvertes scientifiques telles que la photographie et le cinématographe, par exemple, sans compter les découvertes archéologiques, on arriverait facilement, par un changement de méthodes, à alléger le travail de l'enfant. Il est inconcevable que dans nos lycées, fréquentés par des élèves de dix à dix-sept ans, on ne donne qu'une ou deux séances de cinématographe par an et une séance seulement de projections fixes par mois pour enseigner la géographie, alors qu'on devrait s'interdire de faire une seule leçon de géographie sans montrer à l'enfant et pour ainsi dire lui faire toucher du doigt la configuration du sol, le caractère du pays dont on lui parle. »

« Dans l'enseignement littéraire classique ne pourrait-on pas aussi avantageusement cultiver l'imagination de l'enfant en lui faisant voir de près les choses, lui faire comprendre mieux ce qu'était la civilisation classique en se servant des projections, du cinéma et même du théâtre ? »

« Pour toutes les parties du programme de l'enseignement secondaire, on peut alléger le travail intellectuel de l'enfant en stimulant sa curiosité, en cultivant son imagination. Les enfants ont une faculté étonnante de retenir ce qu'ils ont vu, et chez eux les yeux n'aident pas seulement la mémoire, ils favorisent par la formation des images le développement intellectuel. »

« Il faut qu'à la base des connaissances qu'on inculque, il y ait donc un contact direct aussi fréquent que possible avec les choses, avec la vie elle-même ! »

« Voilà un certain nombre de réformes que l'on pourrait introduire dans nos méthodes pédagogiques pour alléger le fardeau qui pèse sur le cerveau de l'enfant et pour arriver à rendre les études moins pénibles, plus vivantes, plus attachantes et en même temps plus efficaces pour la

formation du jugement. Moins de devoirs écrits à la main, une connaissance plus directe et en quelque sorte plus concrète des matières d'enseignement. » (M. Jean LOQUEUX.)

« L'Université tient au plus profond de l'histoire et de l'âme de la France. Donnons-lui le

moyen d'accueillir et de former des élites nouvelles. Donnons-lui par les réformes proposées les moyens de continuer son œuvre historique. »

(M. Édouard HENRIOT.)

Une méthode directe, globale et synthétique d'enseignement du Français

M. A. Chambon, licencié de Philosophie et de Langues vivantes, Inspecteur de l'Enseignement Primaire, vient de publier une Méthode d'entraînement individuel et collectif à l'emploi du français correct par la reconstitution de bons textes, complétée par une Méthode de mesure de l'acquis et des progrès en Langue Française par l'usage du Graphique, avec exercices gradués pour tous les âges comme pour tous les degrés d'instruction.

Après une expérience de 28 ans dans l'Enseignement Primaire et Primaire Supérieur, dans le but d'améliorer les procédés scolaires d'enseignement du français, il a élaboré une nouvelle méthode à laquelle il donne le nom de Méthode D.G.S. parce que celle-ci est à la fois *directe*, *globale* et *synthétique* ; directe, parce qu'elle ne fait pas usage d'autres langues (vivantes ou mortes) pour amener l'élève à la possession d'un français clair et correct ; globale, parce qu'elle ne sépare pas les problèmes d'orthographe et de grammaire de ceux du style ; synthétique, parce qu'elle part des éléments de la langue pour aboutir à la synthèse, donnant ainsi à l'élève un sentiment de création personnelle.

Les exercices se présentent sous forme de textes à reconstituer. Ils sont empruntés à de grands écrivains et ont servi de dictées à des concours. Pour chacun de ces textes incomplets, il faudra choisir 20 expressions appropriées et les substituer aux 20 numéros qui parsèment le texte tronqué. Pour cela, chaque numéro renvoie à une question qui est pour ainsi dire l'énoncé du problème à résoudre, indiquant qu'il faut donner telle forme verbale ou choisir tel mot synonyme de tel autre, etc. L'élève inscrit ensuite le mot qui lui paraît le plus convenable dans une « grille » contenant les 20 cases. Les cases une fois remplies, vient alors le « corrigé ». Une nouvelle grille y est affectée ; l'exercice est ensuite reconstitué oralement ou par écrit (avec ou sans l'aide de la « grille-corrigé »). Le texte peut même être appris par cœur.

« L'expérience a montré, dit l'auteur, qu'après une courte initiation au travail de synthèse, les élèves s'intéressent à ce genre de recherches et en tirent grand profit à tous égards. On peut ainsi déléster les « explications de textes » d'une masse de questions qui détournent de son véri-

table but ce genre d'exercices. La « dictée » et la « rédaction » peuvent aussi être ramenées aux rôles dont elles n'auraient jamais dû sortir : contrôles mensuels ou trimestriels imposés par la modalité des examens. »

Faits collectivement en classe ou individuellement comme devoirs et avec l'aide de livres de travail (dictionnaire, recueil de synonymes, de familles de mots), ces exercices constituent une excellente méthode d'acquisition et d'amélioration de la langue. Exécutés dans un temps limité, sans l'aide d'aucun livre, ils ont la valeur de tests permettant de mesurer l'acquis en français. Les résultats qu'ils donnent servent à déterminer le niveau individuel en français et facilitent une répartition rapide et sûre des élèves d'une classe ou d'une école au début d'une année scolaire.

Par l'établissement du « point mensuel » on se rend compte des progrès de l'élève à intervalles réguliers ; la « cote » le compare à « l'élève moyen » et « l'écart » donne l'avance ou le retard en mois sur l'élève moyen.

Enfin, la disposition ingénieuse des numéros de la grille permet de se renseigner très rapidement sur les côtés faibles de l'élève : orthographe-grammaire, vocabulaire-déclinaison, ou sur la qualité de l'attention au cours de l'exercice.

Le tout vient se fixer sur un graphique. Celui-ci constitue un bon instrument d'émulation. « Dans une classe qui travaille bien, qui ne s'ennuie pas, la cote moyenne monte de mois en mois et le graphique collectif en témoigne. »

Félicitons chaleureusement l'auteur de ce travail de bénédictin. Le principe nous en paraît remarquablement juste : apprentissage technique et « standardisé » de la langue (pouvant et devant alterner l'auteur le reconnaît lui-même, avec l'expression libre de la pensée de l'élève) ; l'application a dû lui coûter un travail considérable. Tout est prêt. Il ne reste plus qu'à appliquer la méthode dans le plus grand nombre possible d'écoles et de fixer et de comparer les résultats acquis. Le succès s'affirmera, nous en sommes convaincus, et l'auteur — appelé à la direction de l'enseignement à Saïgon — aura la satisfaction légitime de pouvoir écrire au bas de son œuvre les trois lettres fadiques : Q.E.D. *Quod erat demonstrandum.*

Nouvelles diverses

FRANCE.

Paix et éducation nouvelle

Le « Groupe d'études internationales » de Paris, qui dirige avec un zèle infatigable notre amie Mme L. Guieysse, a organisé et réalisé un vaste programme, lors de la « Semaine pour la paix », en novembre dernier. Au Musée pédagogique, il a installé une exposition-vente où l'on trouvait toute une série d'ouvrages sur l'éducation nouvelle, et des conférences sur la nécessité d'organiser la paix du monde. Bien mieux : Mme Guieysse a obtenu l'autorisation de dresser chaque jour, dès 1930, un comptoir où figureont des livres sur le Pacifisme, l'Éducation nouvelle, la Coopération, les Questions sociales, etc. Ce comptoir, tenu par des vendeurs bénévoles, dont l'un est espérantiste, sera ouvert de 16 à 19 heures; on y joindra peut-être un service de thé, gâteaux, etc., comme cela se fait à Londres et ailleurs dans les bibliothèques publiques.

Groupes d'enfants pour la paix

Dès le 15 janvier, dans le préau d'école primaire du Boulevard Saint-Marcel, Mme Guieysse a organisé des « Groupes d'enfants pour la Paix et le Progrès humain ». Le jeudi après-midi : enfants de 8 à 14 ans, avec déjeuner pique-nique; trois soirs par semaine de 20 à 22 h., adolescents de 14 à 17 ans. Déjà le 11 novembre une Matinée artistique avait amorcé ces organisations; on y a réuni déjà une quarantaine d'adhésions.

Educateurs et Paix

Lors de la première soirée de la « Semaine pour la paix », en novembre 1929, réservée aux éducateurs, on a constitué un petit comité de professeurs des trois degrés de l'Enseignement et de pacifistes, afin d'établir un lien entre les nombreux groupements pacifistes de Paris et les éducateurs qui s'intéressent à la paix. Mmes Duchêne, Jouenne et Guieysse, MM. Langevin, Chalkay, Glay et Bugnon en font partie. Mme Guieysse a proposé que ce comité établisse deux concours sur les questions de la paix entre tous les enfants de France (comme ce fut le cas pour les enfants de Berlin); comme prix : séjour d'un mois en Allemagne (échange d'enfants), un prix pour primaires, un pour lycéens, un pour étudiants. Puis un autre concours pour les professeurs, comportant aussi trois prix (instituteurs, professeurs de lycées et professeurs de l'Enseignement supérieur). S'adresser pour les conditions des concours à Mme L. Guieysse, 166, boulevard du Montparnasse, Paris (14^e).

Bureau français d'Éducation

M. Paul Faucher nous informe que le siège du Bureau français d'Éducation affilié au Bureau international d'Éducation de Genève est transféré provisoirement 8, rue des Feuillantines, Paris-v^e,

dans deux salles de classes mises gracieusement à sa disposition par la ville de Paris.

Le local de M. Moreau, 77, rue Denfert-Rochereau, Paris xv^e est occupé désormais par « La Nouvelle Éducation » qui y expose un matériel éducatif et des cahiers d'enfants et y reçoit tous les matins de 9 h. à midi pour fournir des renseignements sur les méthodes nouvelles.

SUISSE.

Un Bureau de Consultations caractérologiques

L'année 1930 a vu s'ouvrir à Zurich au « Felsenhof » (Pelikanstr. 6) un bureau d'études caractérologiques dirigé par notre collaborateur, M. Karl Ernst Krafft et M. Paul Félix Tappolet. Ces éminents caractérologues se basent principalement sur la graphologie et d'autres documents utiles pour porter leurs diagnostics. Les consultations peuvent se limiter à plusieurs points de vue différents : 1^o considérations sur le devenir d'une personnalité, coup d'œil rétrospectif et concentration graduelle de ses capacités psychiques; 2^o description de la personnalité actuelle, ses traits dominants étant considérés en dehors de la question de leurs rapports avec le monde ambiant; 3^o diagnostic des aptitudes de l'individu en vue d'une activité précise, sans être toutefois en rapport avec sa vocation; 4^o rapports de l'individu avec son milieu et attitudes qu'il observe vis-à-vis des autres gens : parents, amis, associés, supérieurs, inférieurs, associations, corporations, etc.; 5^o destinée de l'homme au sein du monde considéré comme un tout : sa « vocation » conçue comme « sens » de son existence terrestre, possibilités que l'on peut entrevoir dans le sens de l'accomplissement de sa vocation.

Ces études sont basées sur les connaissances les plus larges de l'anthropologie, de la morphologie, de la caractérologie comparée et de la psychologie. Les directeurs ne sont pas seulement graphologues ou physiognomistes distingués, mais aussi statisticiens et psychologues. Souhaitons que beaucoup d'experts en matière de psychologie consentent à passer, comme eux, de la théorie pure, du professorat ou de la rédaction de livres scientifiques ou analytiques, à la pratique du diagnostic caractérologique, science éminemment utile. Si des bureaux de ce genre s'ouvraient en pays de langue française et que l'on pût acquérir la preuve de leur efficacité, nombreux seraient les parents, adolescents, instituteurs et professeurs qui viendraient s'y documenter.

La culture classique est-elle en décadence ?

Laissons parler les statistiques. Le Bureau fédéral de statistiques, à Berne, a relevé le nombre de certificats de maturité (fin d'études secondaires, équivalant au baccalauréat) délivrés de 1900 à 1928 en Suisse avec latin et sans latin. La courbe part de 636 en 1900 pour atteindre le maximum de 1403 en 1920 (retards dus au service militaire, garde des frontières de 1914 à

1918) pour se maintenir autour de 1.250 de 1914 à 1928. Le certificat avec latin part de 397 (62 % du total) et atteint 945 (67 % du total) en 1930 pour osciller dès lors autour de 900 ; en 1928 : 947 (73 % du total). Depuis 1922 le pourcentage est tombé une seule fois au-dessous de 70. Ainsi l'accroissement du nombre de certificats avec latin a été depuis 1900 de 138,5 %, tandis que celui des certificats sans latin n'a été que de 45 %. Le pourcentage en a passé des deux tiers environ (62) aux trois-quarts environ (73). Ajoutons que, par rapport à l'accroissement de population de la Suisse, celui des certificats de maturité a été de 5 fois supérieur. Et l'on parle de décadence de l'enseignement secondaire et particulièrement de la culture classique ? Pas en quantité, en tous cas (du moins en Suisse). Quant à la qualité... il ne faut jurer de rien. L'érudition, fondée sur la mémoire, se maintient, indubitablement. La culture, fondée sur l'harmonie des facultés de l'homme, ne serait-elle pas ici la « parente pauvre », sacrifiée au profit de l'érudition ? Simple question que l'on pose.

Conférences éducatives à Lausanne

Les 16 et 17 mai prochain auront lieu à Lausanne, dans la salle du Grand Conseil, les « Journées Educatives » de 1930, dont le thème général, faisant suite à celui de 1929 sera :

L'Education des Educateurs

Des questions particulièrement importantes et actuelles y seront examinées par des orateurs compétents : le rôle de l'école ; ce qu'elle demande aux parents et ce que les parents réclament d'elle ; l'hygiène et l'école ; les programmes, les devoirs à domicile, les examens, etc. En voici le programme :

Vendredi 16 mai :

L'éducation nouvelle et la formation professionnelle du corps enseignant, par M. Robert Dotrens, directeur d'écoles à Genève. Vers une meilleure préparation du corps enseignant, par M. Chevallaz, directeur de l'Ecole Normale de Lausanne. Le rôle de la maîtresse de classe, par Mlle Goettlisheim de Bâle. La loi vitale de l'évolution de l'enfant, par M. Nussbaum, directeur, Les Pliéades.

Samedi 17 mai :

Ce que l'école attend des parents, par M. Savary, Chef de Service au Département de l'Instruction publique. Ce que les parents attendent de l'école : a) Comment associer la famille aux efforts de l'école (réunion de parents) par M. Laurent ; b) L'hygiène réclame ses droits, par M. le Dr Wintsch. Le procès des examens et des devoirs à domicile, par M. Chantregis, instituteur à Territet. Pourquoi nous sommes partisans des examens et des devoirs à domicile, par M. Visinand, inspecteur scolaire à Aclens.

Ces journées ne deviendront pas cependant un Congrès pédagogique : tous ces sujets seront abordés dans l'esprit des Conférences Educatives, avec le désir de contribuer à une meilleure collaboration entre les parents et le corps enseignant. Leur but est simplement d'éclairer l'opinion publique, de soutenir les efforts de ceux qui souhai-

tent plus de compréhension et d'entraide entre la famille et l'école, et d'apporter leur modeste appui à ceux qui donnent le meilleur d'eux-mêmes à la noble tâche de l'éducation de notre jeunesse. Programmes et renseignements à Pro Juventute, 1, rue de l'Ecole-Supérieure, Lausanne.

PORTUGAL.

Une Ecole nouvelle

Notre ami, M. Alvaro V. Lemos, nous envoie le prospectus d'une école remarquable : Bairro Escolar do Estoril (Avenida Saboia, à Monte Estoril). C'est un internat pour garçons et externat pour les deux sexes. L'ouverture a eu lieu en octobre 1928. Elle a été organisée et installée dans des conditions entièrement différentes du mode traditionnel au Portugal. Elle s'inspire de l'Ecole des Roches en France ainsi que des meilleurs collèges étrangers anglais, belges et allemands, mais conserve néanmoins l'originalité et les caractéristiques portugaises. Les élèves habitent dans des pavillons séparés des édifices scolaires. La pratique des langues modernes est assurée par un corps enseignant choisi avec soin et par la pratique de la conversation. Le prospectus montre une cité-jardin en projet dont quatre maisons se trouvent déjà construites. Les autres le seront au fur et à mesure des besoins. Rien n'a été négligé au point de vue médical, au point de vue culture physique pour réaliser les conditions matérielles les plus parfaites possibles. Au point de vue des études, il y a actuellement une section des lettres, une section des sciences, une section commerciale, une section de culture artistique : dessin et peinture, déclamation et art dramatique, musique, piano, violon et chant ; une section d'enseignement primaire, une section de culture physique comprenant gymnastique pédagogique et gymnastique médicale, gymnastique et danses rythmiques et jeux éducatifs.

Ce n'est pas par des livres ou des discours, c'est par la pratique constatée que le Portugal apprendra la valeur de l'Education nouvelle.

AMÉRIQUE.

L'Instruction publique dans la République de Costa-Rica

Nous extrayons ce qui suit d'une lettre de M. Ch. Borel, professeur suisse dans une école secondaire à San-José de Costa-Rica.

Ici, l'Instruction publique est en faveur et l'éducation primaire en progrès. Le 84 % des enfants d'âge scolaire fréquentent les écoles de l'Etat ; le corps enseignant se recrute parmi la meilleure société, ce qui n'est pas toujours le cas dans les pays voisins. L'école normale de Hérédia est établie d'après les théories américaines les plus modernes ; non seulement la coéducation et la co-instruction y ont été introduites, mais encore le soin de la discipline et le contrôle du travail sont entièrement remis aux mains des élèves. Une organisation intéressante est celle de la Bibliothèque Nationale ; les enfants de moins de 12 ans y ont leur département particulier avec un bibliothécaire à leur disposition pour les conseiller dans le choix de leurs lectures.

L'enseignement secondaire n'a pas encore réalisé de tels progrès. Ses caractéristiques négatives sont encore le manque de contact avec la vie (étude des littératures étrangères au détriment de celle de la langue maternelle), la prédominance des notions apprises par cœur (les élèves mémorialisent de longs textes, souvent incompris, en vue des examens de maturité). Le verbalisme étant développé au détriment de la compréhension réfléchie, les élèves deviennent incapables de développer un raisonnement compris, mais non mémorialisé, ou d'appliquer une règle à un exemple nouveau.

Pourtant il faut reconnaître que le pays fait maintenant de gros efforts pour améliorer cet état de choses. C'est dans ce but que l'Etat a fait appel à des professeurs suisses auxquels on laisse la plus grande liberté d'enseignement, et a en outre envoyé à ses frais des étudiants suisses à la carrière pédagogique dans les séminaires d'Europe ou au Pédagogium de Santiago de Chili.

La question si importante ici de la relation du développement physique précoce avec le développement intellectuel ne me semble pas avoir reçu toujours une réponse satisfaisante. L'opinion générale est qu'à la précocité sexuelle correspond un retard dans le développement intellectuel ; il me semble plutôt que celle-ci s'accompagne d'un développement général très rapide, mais qui s'arrête beaucoup plus tôt que chez nous. Nos élèves n'atteindront jamais le degré de formation de ceux de Suisse par exemple. Et, fait curieux, cette particularité de maturité trop rapide et incomplète s'applique aussi aux enfants d'Européens établis dans le pays. Il n'est peut-être pas erroné de l'attribuer à l'influence d'un climat trop favorable, à l'absence totale de nécessité de lutte contre le froid et contre le chaud.

**

L'Éducation nouvelle aux États-Unis

La « Progressive Education Association » mande à ses membres :

Nous avons reconnu qu'il n'existe vraiment qu'un moyen efficace de permettre au travail de notre association de se développer : c'est d'accroître nos ressources : 1° en augmentant le nombre de nos membres ; 2° en cherchant à obtenir davantage de contributions volontaires. Nous nous sommes donc engagés dans une campagne active de propagande en vue de réaliser ces deux fins, car il nous faut, d'une part, plus de membres, ayant à cœur de répandre les principes de notre revue (dont les frais d'édition sont à peine couverts par les abonnements), d'autre part, un nombre plus grand de contributions volontaires qui nous permettront de faire face aux activités toujours plus nombreuses de notre Association, en particulier à notre activité dans les écoles publiques pour le service de laquelle nous voudrions pouvoir créer un secrétariat spécial immédiatement.

Nous nous sommes assigné comme but d'élever le nombre de nos membres à 10.000 au lieu de 6.000 qu'il est actuellement (l'année dernière il était de 4.600) et notre fonds de contributions à dollars 20.000 au lieu de dollars 16.000.

Nous avons confié le travail de propagande à

un certain nombre de nos membres à qui nous avons demandé de nous servir de représentants. A cet effet, nous avons divisé les États-Unis en 80 districts et chaque membre a reçu un tableau index de tous les membres de son district afin qu'il pût faire appel à la coopération de tous s'il le jugeait bon.

Chacun fut laissé libre d'organiser sa propagande comme il l'entendait et parmi les 80 représentants, 40 répondirent à notre appel et obtinrent des résultats tout à fait réjouissants.

**

ANGLETERRE.

Pour se mieux connaître

Sur l'initiative du professeur anglais, Dr F.-H. Hayward, un festival particulier en l'honneur du Portugal a été donné à Londres le 29 juin 1929 à l'occasion du Festival de l'Association pour la Société des Nations. Excellent moyen de travailler à l'avènement de la paix internationale que de faire connaître tour à tour le rôle de chaque nation dans l'histoire, ce que ses rois et princes, navigateurs et explorateurs, poètes, romanciers, dramaturges ou historiens, voyageurs, peintres, architectes, etc., ont apporté à l'histoire de la civilisation et ajouté au progrès du monde ! — Cette cérémonie en l'honneur du Portugal a été donnée une deuxième fois le 3 janvier 1930. D'autres pays ont eu et auront leur tour.

**

ALLEMAGNE.

Un nouvel Institut des Sciences de l'Éducation

Le Dr Riekel nous a informés de l'ouverture, le 2 février 1930, à Brunswick (Lessingplatz, 12), d'un Institut International des Sciences de l'Éducation (*Forschungsinstitut fuer Erziehungswissenschaften*), dont il est le directeur. Il a reçu l'appui du Reich, des 150.000 instituteurs allemands organisés dans le *Deutscher Lehrerverein*, de l'Etat de Brunswick et de la ville. L'édifice a été donné par la ville. « L'Institut a pour but d'étudier à fond les formes de l'éducation et la structure des écoles de tous les pays du monde. » Il est divisé en trois sections : section étrangère, section matérielle et section technique (bibliothèque, archives, publications). La section étrangère compte les pays suivants : France, Angleterre et Colonies, États-Unis, Espagne, Amérique du Sud et Chine. « Nous essayerons, écrit le Dr Riekel, d'unir tous les maîtres du monde dans l'idée d'étudier de façon scientifique l'éducation des générations futures. »

C'est là exactement, comme on le voit, le but du Bureau International d'Éducation de Genève et celui de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Puisse cet institut, à l'inauguration duquel M. Severing, Ministre de l'Intérieur, a prononcé un discours, ne pas faire double emploi avec les institutions pédagogiques de Genève et de Londres. Comme nous l'avons écrit à M. le Dr Riekel, nous espérons au contraire qu'entre son Institut et nos activités pourra s'établir une division du travail. Plus il y aura d'ouvriers travaillant la main dans la main pour le bien de l'enfance selon les méthodes de la science psychologique, mieux cela vaudra !

Congrès de Pédagogie thérapeutique

La « Gesellschaft fuer Heilpädagogik » tiendra son prochain Congrès en automne 1930 à l'Université de Cologne. Parmi les contributions, on remarque plusieurs recherches et expériences pratiques dans le domaine important de l'éducation des enfants et des adolescents anormaux. Ceux qui voudraient prendre part à ce Congrès sont priés de s'adresser au secrétaire de la société, M. Erwin Lesch, München IX, Vossstrasse 12, qui peut envoyer également le programme.

**

Semaine d'études pédagogiques pour étrangers, 1930

L'Institut central pour l'Education et l'Enseignement (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W. 35, Potsdamerstrasse 120) organise une série de cours qui auront lieu de juin à août dans diverses villes d'Allemagne.

I. Hygiène (Dresde, 5 au 18 juin). — II. Cours d'information sur la pédagogie musicale (Berlin, 23 juin au 7 juillet). — III. Cours pratique pour professeurs de musique (Francfort sur l'Oder, 7 au 27 juillet). — IV. Travail à l'aiguille (Berlin, 12 au 26 août). — V. Travail manuel de l'artisan (Essen, 7 au 21 juillet). — VI. Dessin (Düsseldorf, 7 au 21 juillet). — VII. Sciences naturelles (Stuttgart, 10 au 25 juillet). — VIII. Enseignement du langage (Hambourg, 16 au 30 juin). — IX. Méthodologie (Essen, 7 au 21 juillet). — X. Méthodologie (Darmstadt et Francfort sur le Main, 12 au 26 août). — XI. Ecoles expérimentales (Hambourg et Dresde, 13 au 28 août).

Prix d'inscription de chaque cours : 40 marks (le cours n° III : 60 marks).

Pour plus de détails sur chacun des cours et sur les personnalités qui les dirigent, consulter le programme officiel.

**

Création d'une école nouvelle

Le Dr Bernhard Hell, actuellement au Landschulheim, Holzwinden ad. Weser, nous informe qu'il ouvrira à Pâques 1930 à Urspring bei Schelkingen sur la Schwäbische Alb une école nouvelle sur une base nettement évangélique. Elle aura pour titre « Evangelische Schulgemeinde Urspring ». Comme on le sait, il existe des écoles nouvelles de plusieurs confessions, interconfessionnelles ou laïques. Il en faut pour les partisans des différentes conceptions et croyances philosophiques et religieuses. Souhaitons à l'école de M. Bernhard Hell plein succès.

**

AUTRICHE.

Cours d'été de l'école de Hellerau-Laxenbourg (Château de Laxenbourg, Vienne.)

Le programme de cette année comprend des cours de rythmique, gymnastique, danse et musique. Un premier cours aura lieu du 2 au 28 juin ; d'autres suivront du 3 au 30 juillet et du 4 au 30 août. Selon leur désir les participants seront répartis en groupes : pédagogues, musiciens, danseurs, etc., d'après leurs intérêts particuliers.

A côté des leçons pratiques, il y aura de nombreux cours et conférences sur la psychologie, la médico-pédagogie, l'histoire du théâtre et de la danse, l'art du costume. Les cours alterneront avec le repos et la vie à la campagne agrémentée de nombreux exercices de sport. A côté des cours généraux aura lieu un cours en anglais organisé avec le concours de l'Institut austro-américain d'Education pour les institutrices d'écoles maternelles et les personnes préparant une école d'horticulture.

**

Une liste des Ecoles nouvelles

JAPON.

M. K. Uenuma, 110 Yotsuya-ku-samonocho, à Tokio, vient de publier une liste d'environ cinquante écoles novatrices du Japon. Ces écoles sont nées presque toutes depuis 1920.

**

VIE INTERNATIONALE.

Films éducatifs

Obtenir, par voie de convention internationale, l'abolition ou à tout le moins la réduction des droits de douane et des taxes de toute sorte sur les films éducatifs, telle est la tâche que s'est fixée un Comité d'experts nommé par l'Institut international de Cinématographie éducatif de Rome. Ce Comité a préparé, au cours d'une réunion qu'il a tenue à Genève pendant le mois de décembre, un avant-projet de convention qui sera soumis ultérieurement au Conseil de la Société des Nations.

Les films éducatifs sont actuellement soumis dans la plupart des pays aux mêmes droits que les films exploités par les entreprises de spectacles, bien que leur destination soit différente. Les uns en effet ont un caractère nettement lucratif, les autres destinés plus spécialement aux écoles et à des représentations gratuites n'ont aucun caractère commercial.

Le projet élaboré par les experts prévoit en première ligne l'abolition dans les six mois de l'entrée en vigueur de la convention, de tous droits de douane sur les films éducatifs, à l'exception des droits de statistique, et dans le cas où cette proposition ne pourrait être retenue, la réduction de ces mêmes droits pour l'importation, le transit et l'exportation.

Seraient considérés comme films éducatifs :

- 1°) les films destinés à faire connaître la Société des Nations ;
- 2°) les films faits en vue de l'enseignement à tous ses degrés ;
- 3°) les films pour la formation et l'orientation professionnelle ainsi que les films pour l'organisation scientifique du travail ;
- 4°) les films de recherches scientifiques et techniques ;
- 5°) les films destinés aux Sociétés savantes ou aux institutions scientifiques ;
- 6°) les films d'hygiène et de prévention sociale.

Toute demande ayant pour objet la constatation du caractère éducatif d'un film serait adressée

pour examen à l'Institut international de cinématographe éducatif, accompagnée d'un avis délivré dans chaque pays par un organisme qualifié, désigné par le gouvernement respectif. Après examen, l'Institut délivrerait un certificat sur la présentation duquel les films seraient exemptés des droits d'entrée, de sortie et de transit, ainsi que des droits de rentrée dans les pays de provenance au cas d'exportation temporaire. Ce certificat ne constituerait pas une garantie de la valeur éducative du film, mais aurait uniquement pour but de lui permettre de traverser les réseaux douaniers avec le minimum de frais et de formalités.

Si l'Institut international de cinématographe éducatif ne reconnaissait pas à un film le caractère éducatif, du point de vue international, et si cette décision était contestée par les intéressés, ceux-ci auraient le droit de se retourner vers un Comité permanent d'experts institué par le Conseil de la Société des Nations, lequel statuerait en dernier ressort.

Les Etats qui adhèreraient à la Convention conserveraient le droit d'exercer la censure pour la représentation des films ou de prendre des mesures de prohibition ou de restriction à l'importation, à l'exportation ou au transit des films. (S.D.N.).

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 double exemplaire, ainsi que des études relatant des essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

Jacques MOREAU. **Perspectives sur les relativités humaines.** (Paris, Gallimard, 1929, 1 vol. 13,5 x 20 cm., de 290 p.; prix : 18 f. fr.)

Il n'est pas facile d'imiter Alain. Ses croquis spirituels, mordants, serrés, critiques, châtiés, impitoyables, portent la marque d'un « génie » original et inimitable. Nous ne croyons pas que M. Jacques Moreau ait voulu imiter Alain. On ne peut s'empêcher toutefois de constater bien des points de contact entre ces deux écrivains. Les « Perspectives sur les relativités humaines » sont l'expression d'une philosophie analytique qui se croit strictement objective et qui, si l'on nous passe cette expression simpliste, explique le grand par le petit, le compliqué par le simple, la totalité par l'atome constituant. Ce n'est pas là, comme le pense l'auteur, la méthode scientifique, mais c'est bien une des méthodes de la science. Acceptons-la comme hypothèse de travail. Acceptons-la comme une philosophie. Gardons-nous d'y voir la philosophie, la seule, unique et définitive.

L'auteur partage son ouvrage en perspectives sur la vie et perspectives sur la société. Dans la première partie, il se montre biologiste, traitant successivement des entités biologiques, des sciences fonctionnelles, de l'éducation fondée, comme on le pense, sur la biologie ; il se montre psychologue et traitant des réactions affectives, du sens de l'art, de la morale et du sens de l'amour. Dans la seconde partie de son ouvrage, il se montre sociologue ; il expose la morale de la lignée, qualifie l'homme d'animal sociable, disserte sur la science et la civilisation, ajoute quelques variations au thème bien connu traitant de la liberté et de l'égalité. Ses derniers chapitres sont intitulés : « Un cadre : la nation » — « Discipline d'abord ! » — « Le rouge et le blanc » — « Politique de la lignée », enfin « Perspectives ».

Sa thèse fondamentale est que la vie est une lutte entre les puissances conservatrices de l'hérédité et les puissances transformatrices du milieu ambiant, c'est-à-dire de l'éducation. Ni l'une, ni l'autre de ces forces ne peut être méconnue, car il faut greffer du nouveau sur l'ancien, mais il

ne faut pas que le conservatisme empêche l'adaptation de se produire, ni que l'adaptation produise un désaxement de l'individu, ce qui fausserait la régularité de sa croissance aux racines ancestrales. « Tant que dure la période de croissance, l'organisme doit fleurir dans toutes ses parties... la personnalité de l'enfant doit être cultivée au lieu d'être brimée », c'est là le point de départ. « J'aime mieux forger mon âme que la meubler », disait Montaigne. M. Jacques Moreau reprend l'image physiologique de l'appétit. « Il ne faut pas, dit-il, ingérer un aliment qu'on n'a pas goûté, or goûter c'est reconnaître les capacités d'assimilation... Il est décidément plus urgent de développer l'esprit d'initiative que l'esprit d'érudition... L'enfant est prêt à s'enthousiasmer : nulle vertu ne mérite d'être plus soigneusement couvée ». L'abstraction viendra que plus tard. « On peut dire de l'abstraction qu'elle est l'algèbre de l'expérience », mais « il importe de rafraîchir l'émotivité par des excitations directes, de rapporter l'idée à la chose et non pas aux mots. L'auteur ne parle pas de l'école active, mais n'est-ce pas l'école active qu'il prône quand il écrit : « Quelle est la destination du mécanisme qui s'est construit sans fonctionnement ? Je ne sais qu'une réponse : c'est de fonctionner en respectant les liaisons du mécanisme... Vivre, c'est s'adapter ; oui, mais c'est aussi conquérir. Dans ce sens, la vie est une véritable évolution créatrice. »

Terminons par cette citation bien caractéristique de l'essayiste qu'est M. Jacques Moreau : « Nous soumettre ou nous dérober aux habitudes fatalement engendrées par les contraintes, je crois bien que c'est là le plus clair de cette liberté dont nous sommes si vains ».

R. PAUCOT. **Les Fins générales de l'Éducation et le Progrès humain.** (Paris, Fernand Nathan, 1928, 1 vol. 12 x 18,5 cm., de 192 p.; prix : 9 f. fr.)

M. Paucot a voulu faire le point. Il a voulu créer un rapprochement entre l'éducation et la philosophie. Il part de la philosophie et se demande quels sont les buts de la vie et les fins

de l'éducation ; c'est là l'objet de son chapitre premier. Mais très tôt il trouve le point de contact entre l'éducation et la philosophie : ce point de contact est d'ordre psychologique ; c'est la tendance à l'action et la volonté de puissance. Dans le domaine intellectuel, cette volonté de puissance s'exprime, selon lui, par les recherches de la connaissance ; dans le domaine affectif, par l'esprit de dévouement. Mais ni l'une ni l'autre de ces tendances ne doit l'emporter de façon exclusive ; il faut viser à un équilibre des tendances. Voilà l'état idéal de l'éducation, celui que nous pourrions réaliser si nous étions parfaits et si notre Émile ne connaissait rien du monde actuel. Or ce monde existe et il est sur certains points en contradiction formelle avec notre idéal de philosophie et d'éducateur. C'est pourquoi M. Faucot étudie les tendances actuelles de la civilisation et de l'éducation. Il n'y puisera pas un motif de désespérer ; bien au contraire, il affirme la réalité du progrès humain et comme nous sommes tous des collaborateurs et que sans nous le progrès n'existerait pas, il nous montre les conditions du progrès humain et dès lors les fins de l'éducation moderne. Dédire de ces fins les principes généraux d'une pédagogie actuelle, voilà le couronnement de notre œuvre et celui de l'ouvrage de M. Faucot lui-même.

Notre auteur est nourri de philosophie traditionnelle plus que de psychologie moderne. Nous avons trouvé dans son livre beaucoup de bon sens, un bon sens profond, je dirai classique. Il cite Thamin, auteur des « Traditions de l'École française » ; il cite Paul Lapie ; il cite M. Gustave Belot : « La Valeur morale de la Science » ; un seul psychologue : M. Wallon, « La Conscience et la Vie subconsciente », d'après le traité de psychologie de G. Dumas.

Un livre comme celui-ci peut être utile aux étudiants en pédagogie. Dans vingt ans, il datera. Que dis-je, il date aujourd'hui déjà, car vraiment, quand on parle d'éducation et de progrès humain, il est étrange de ne point citer John Dewey. Il ne figure aucun des philosophes et chercheurs de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle dont les exposés remplissent, pour ne citer qu'un exemple, le livre consacré au Congrès d'Elseigneur. « Les Français, nous a-t-on dit, ne lient pas les langues étrangères ». C'est une erreur : ils les lient fort bien, mais ne trouvent pas d'éditeurs pour publier leurs propres livres ! Un ouvrage comme celui-ci devrait contenir un aperçu des philosophies étrangères et des conceptions modernes de l'éducation et du progrès humain.

**

Jean-Louis CLARAPÈDE : *L'Enseignement de l'Histoire et l'Esprit International*. (Paris, Bureau français d'Éducation, 77, rue Denfert-Rochereau, 1929, 1 vol. 14 x 20,5 cm., de 61 pages, prix : 1 fr. 8.)

Lors du troisième congrès international d'Éducation morale qui eut lieu à Genève en 1923, l'un des sujets à l'ordre du jour était : l'Esprit International et l'Enseignement de l'Histoire. C'est sous ce titre que les principaux mémoires présentés ont été imprimés avec une préface de M. Henri Reverdin, professeur à l'Université de

Genève et secrétaire général de ce congrès, dans la collection d'actualités pédagogiques de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Après ce congrès, le Bureau international d'Éducation morale, établi temporairement à La Haye, puis son successeur, le Bureau international d'Éducation de Genève, ont repris l'étude de la question. Lors du congrès d'Éducation morale de Rome en 1926, M. Lhéritier a exposé les résultats obtenus au Comité international des sciences historiques. Comme le montre M. Jean-Louis Clarapède, secrétaire archiviste au Bureau international d'Éducation, un nombre considérable d'historiens d'associations privées ou publiques, dont la moindre n'est pas la Société des Nations elle-même, ont senti l'importance du sujet et se sont attachés à en élucider les côtés théoriques et pratiques. L'opuscule que voici donne l'historique de toutes ces tentatives et propose une coordination des efforts avec la collaboration des historiens, de façon à ce que, dans toutes les écoles du monde, l'histoire soit enseignée dans un esprit rigoureusement conforme à la vérité et orientée dans le sens de l'entente internationale, conséquence directe de l'interdépendance des nations.

**

Almanach Pestalozzi 1930. Agenda de poche des Écoliers suisses, recommandé par la Société pédagogique de la Suisse romande. (Lausanne, Payot, 1 vol. relié toile, de 288 pp., 2 fr. 50. Une édition pour jeunes garçons et une édition pour jeunes filles.)

Cette année on a rappelé, semaine après semaine, une invention ou une découverte ; le texte explicatif, l'illustration parlent à l'imagination et contribuent à fixer dans la mémoire les étapes du progrès humain, l'orientation de ce progrès et l'effort qu'il a fallu faire. De là à suggérer — en s'aidant de l'esprit d'imitation inconscient — un effort individuel orienté vers le progrès, il n'y a qu'un pas. L'émulation, la saine ambition sont éveillées. « Les fils seront dignes des pères ».

Calendrier, encyclopédie en miniature — ou anthologie de connaissances utiles ou originales propres à frapper la curiosité des adolescents, renseignements divers, pages blanches où l'on note ce qu'on veut retenir, voilà ce qui fait la valeur de cet almanach toujours le même dans son esprit, toujours nouveau dans son contenu.

**

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Joaquín V. MERCADO, Inspecteur scolaire. *Los Problemas de la Educación Rural Boliviana*. (Sucre, Escuela Tip. Salesiana, 1929, 1 opusc. 16 x 22,5 cm. de 32 pp.)

Cette plaquette présente plus de valeur que bien des octavo. L'auteur, Inspecteur primaire à Sucre en Bolivie, a tenu à mettre sous les yeux de ses instituteurs les résultats les plus surs en matière de pratique de l'École active. Son premier chapitre traite des écoles : leur situation, leur aménagement, en particulier celui des écoles rurales. Le second chapitre traite des édifices

scolaires au point de vue des maîtres, des pères de famille, des élèves et de l'éducation. Le troisième chapitre traite du mobilier et du matériel scolaire : conséquences des erreurs en matière de mobilier, matériel minimum requis par une école rurale de trente élèves d'âges différents. Le quatrième chapitre est consacré au rôle du maître : « La tragédie du maître rural » ; le feu sacré du maître, base fondamentale et unique de la rénovation scolaire : moyens d'améliorer sa préparation et d'assurer son prestige aux yeux des populations. L'auteur donne une admirable bibliographie des ouvrages que devraient acquérir tous les maîtres, ou mieux, que l'inspecteur départemental devrait mettre à leur disposition. C'est une longue liste de tous les ouvrages concernant l'École active et l'Éducation nouvelle traduits en langue espagnole. Rien d'important n'est oublié. Un dernier chapitre porte sur les remèdes propres à éviter les causes d'un choix professionnel malheureux de la part d'instituteurs qui n'ont pas la vocation ; enfin, d'après le Dr Decroly, l'auteur montre quel peut et doit être le travail d'un inspecteur départemental. Nous ne pouvons que lui adresser nos félicitations très chaleureuses pour cette brève étude.

Par la même occasion, signalons une plaquette de M. Joaquin V. Mercado, intitulée « Quelques devoirs de l'heure actuelle » (en espagnol) ; c'est un discours adressé aux travailleurs ; il y développe : le culte de la sincérité, la pratique de la modestie, l'évangile du travail, la formation du caractère, le dévouement à la patrie et à la terre natale. Puisse-t-il être écouté de tous ses compatriotes.

W. M. van POPTA : *De « Landerziehungsheime »* (New Schools, Ecoles Nouvelles), Gochiedenis, ontwikkeling en betekenis. (Amsterdam, H. J. Paris, 1929, 1 vol. 16 x 24 cm., de 156 pages.)

Depuis longtemps le public hollandais attendait une étude complète sur les écoles nouvelles à la campagne. La thèse de doctorat en lettres de M. van Popta, ancien professeur à l'Institut Monnier de Versoix, près Genève, vient combler cette lacune. Dans son introduction, l'auteur marque avec raison l'importance prépondérante de la personnalité du directeur d'une école. C'est la valeur de l'homme qui fait la valeur de l'œuvre. Après une introduction historique qui fait remonter le mouvement à Vittorino da Feltré et à sa « maison joyeuse » des environs de Florence, l'auteur étudie de plus près la New School d'Abbotsholme, créée en 1889 par le Dr Cecil Reddie ; puis Bedales School du Dr Badley. Pour l'Allemagne il étudie les Landerziehungsheime du Dr Hermann Lietz ; pour la France l'École des Roches. Puis il parle des livres communautés scolaires de Wickersdorf et de l'Odenwald, et quelques exemples sont encore empruntés à l'école de Martin Luserke sur la mer du Nord, à l'école de Hof Oberkirch, en Suisse Allemande, et à l'Institut Monnier ; enfin il donne un aperçu de quelques écoles hollandaises se rapprochant de ce type. En appendice, liste des trente points de l'école nouvelle, malheureusement selon une ancienne version.

Félicitons l'auteur de cette étude qui ne manquera pas d'amener un échange d'idées fécond entre les éducateurs hollandais et ceux de l'étranger.

Revue d'Éducation nouvelle

Un progrès : « The new Era » mensuelle

La rédaction de *The New Era* annonce à ses lecteurs que, de trimestrielle qu'elle a été jusqu'ici, elle va devenir mensuelle dès juillet 1930.

« Pendant ces dix dernières années, la revue a été tout à la fois un lien entre les pionniers de l'Éducation Nouvelle et un centre de discussion des idées éducatives en général, — sans distinction de doctrines philosophiques, psychologiques, de méthodes ou de couleurs nationales. Trimestrielle, elle manquait toutefois de l'espace nécessaire, non seulement pour rendre compte de façon adéquate des problèmes éducatifs tels qu'ils se posent dans le monde entier, mais encore pour donner une attention suffisante aux intérêts particuliers des parents.

« *The New Era* pourra désormais rendre des services d'importance vitale et pratique aux parents comme aux maîtres. Sous sa forme nouvelle, elle exposera les problèmes d'éducation au point de vue des premiers comme à celui des seconds, et cherchera à créer une coopération active entre l'école et la famille. Elle restera une revue internationale d'éducation, car il est plus que jamais nécessaire à l'heure actuelle de garder une vue d'ensemble de ce qu'on pense et fait ailleurs en matière d'éducation ; tout en servant les intérêts des parents et en aidant les éduca-

teurs de n'importe quel genre d'école, elle cherchera donc à répandre les résultats des expériences éducatives tentées dans le monde entier.

« Avant tout, elle traitera de l'Enfant, sous tous ses rapports, et de son éducation. Des séries d'articles auront pour sujet : l'école et la famille ; la psychologie de l'enfance ; les écoles expérimentales ; la discipline nouvelle et le programme ; la réforme des examens ; les voyages d'enfants ; les problèmes de l'adolescence ; les enfants difficiles ; les nouvelles méthodes d'enseignement ; l'hygiène mentale. Une section particulière traitera du problème de la conduite sous forme de questions et de réponses ; parents et maîtres seront invités à envoyer leurs questions auxquelles un psychologue spécialiste d'enfants, un père, une mère ou un maître répondront chaque mois. »

Le numéro de janvier de *The New Era* est consacré à « L'Éducation Nouvelle en Pologne ».

A la table des matières : Éducation de la masse par B. Kielski, du ministère de l'Instruction Publique ; Éducation du caractère ; Développement artistique et dramatique ; Éducation physique ; Différents types d'écoles. — De belles illustrations — quelques-unes en couleur — de des-

sins faits par des enfants, d'écoles au travail, etc., etc.



Un exemple d'École active en Hongrie

Dans sa sympathique revue *A Jövő Utján*, Mme Marthe Nemes décrit « un Programme élaboré en commun et exécuté en commun » à « L'École en famille » de Budapest. Il est possible, écrit-elle, de mettre d'accord la liberté des tendances de développement chez l'enfant avec les exigences déterminées de la société.

Le nouveau programme, le nouveau but de travail est fixé spontanément par les enfants eux-mêmes. Mais nous arrivons à leur faire faire précisément le programme que nous voulons traiter. Nous arrivons à ce résultat par les moyens suivants :

I. Dans la classe de tout petits, en jouant à la vie imaginaire d'une famille, les enfants s'habituent à envisager toutes les questions et leurs activités se déroulent dans un ordre naturel.

II. L'exposition de fin d'année réunit les travaux de façon à leur faire saisir la suite logique du programme (dans le temps et dans l'espace).

III. Nous élaborons nous-mêmes la première concentration des enseignements de chaque année scolaire. Le sujet de cette première partie provoque d'autres concentrations dans l'ordre que nous avons prévu.

Le cadre est donc suggéré et permet d'acquiescer le minimum de notions indispensables. Ce qui me paraît cependant plus important est le fait que l'unité de notre programme prépare les enfants à une conception du monde harmonieuse.

C'est là le grand avantage de notre méthode basée sur un programme.

Suivent de nombreux exemples pris sur le vif. En voici un spécimen :

L'institutrice et les élèves discutent le programme commun.

Pour une étude relative à l'agriculture :

« Nous pourrions dessiner le chemin que fait le blé depuis le grain jusqu'au moulin. » etc.

A propos de calcul, les enfants proposent :

« Nous pourrions trouver combien un homme mange. »

— « Combien les animaux mangent. »

— « J'inscrirai combien mon pigeon et notre canari mangent. »

C'est ainsi que s'élabore le programme commun. Il est, dans tous ses éléments, l'œuvre des enfants, œuvre résultant de la logique des choses. Est-il possible à un homme de science après qu'il a fixé les grandes lignes de son travail de recherches scientifiques, de changer tout à coup de direction ? Certes non. Notre chemin une fois tracé, nous le suivons jusqu'au bout.

Après une visite au Musée d'Agriculture, un élève, Gy., trouve que c'est bien joli tout ce train de campagne représenté en miniature, mais que ça fait tout de même une impression triste —

car il n'y a rien de vivant là-dedans. Comment pourrions-nous, nous qui ne connaissons pas par expérience la vie de l'agriculteur, y introduire quelque chose de vivant ?

Les enfants projettent d'imiter eux-mêmes cette construction, mais de la faire en couleurs, ce que lui donnerait plus de vie. Puis nous regarderons des images et nous lirons de belles descriptions, afin que l'image d'une ferme se fixe en nous de manière vivante.

De cette façon, la première leçon a sans doute détourné l'institutrice du plan qu'elle s'était tracé et qui était un peu différent. Car il est naturel qu'à la maison, après avoir comparé le programme des enfants avec celui que nous avions soigneusement préparé, nous introduisions dans celui-là un ordre logique, reliant à chaque point le travail technique approprié.

Mais Gy. et ses petits camarades ont le sentiment qu'ils ont besoin, au commencement de leur travail, de l'impression d'images de couleur et de descriptions artistiques. Aussi l'institutrice leur lit-elle des passages du livre de lecture géographique de Samuel Lasz et cherche-t-elle de belles images représentant la vie des agriculteurs.

Ces digressions sont inévitables dans un enseignement plein de vie.

L'enseignement du calcul aussi doit être vivant ; il doit représenter l'étude partielle et captivante d'un problème rattaché au centre d'intérêt.

Quant à la partie technique du calcul, elle doit suivre une voie tracée à l'avance et découlant du principe même de l'arithmétique, aussi bien que la partie technique de n'importe quelle autre branche. Il faut enseigner ce que le gros de la classe ne peut apprendre par soi-même. Mais c'est un motif de plus pour que les enfants — le même jour, le lendemain ou, si c'est nécessaire, les jours suivants — se donnent toute la peine possible pour acquiescer tel procédé technique ; ils savent bien qu'il leur faut travailler assidûment, puisque aussi longtemps qu'ils n'auront pas vaincu cette difficulté, il ne leur restera pas assez de temps pour d'autres occupations intéressantes.

Nous reprenons le plan élaboré auparavant, en nous mettant à l'étude de la grande plaine hongroise.

Un beau matin nous chantons l'éprouvante chant du printemps de Dalerzo, à la gloire du paysan. Le jour suivant nous racontons un beau conte sur le pain quotidien.

Nous projetons un grand voyage dans la plaine, à faire en imagination. Chacun trouve quelque chose à montrer à un étranger imaginaire. Un des enfants veut faire voir à l'étranger curieux les mirages, un autre les grands troupeaux de bœufs, un troisième veut le conduire aux lacs couverts de roseaux. On cite une masse de choses, d'abord dans un désordre complet. Cette quantité nous est précieuse, non seulement parce qu'elle nous offre l'occasion d'un travail constructif à systématiser, mais aussi parce qu'elle éveille chez l'enfant des idées, de l'initiative créatrice. Puis un des enfants se met à déclamer le poème de Petöfi « La Theiss », et spontanément tous se mettent à déclamer avec lui. L'es-

prit de Petöfi emplit notre groupe et de beaux chants populaires hongrois résonnent.

Chaque élève s'annonce joyeusement pour prendre la direction de l'étude approfondie d'une région. Il dessinera à la maison une carte géographique de cette région, en fera une description illustrée et cherchera des images, des morceaux de lecture la concernant.

Un jour, un projet grandiose surgit. Le directeur de l'école publique de Tápíogyörgye, un homme de cœur, m'avait envoyé la photographie de ses petits élèves. Nos enfants ne peuvent assez regarder les petits villageois de Tápíogyörgye. « Tout ce qu'ils pourraient nous raconter de la vie de la campagne ! » — Si nous le leur demandions ? Si nous leurs écrivions ? »

Et en effet, ils écrivent des lettres et posent maintes questions. Et les chers petits villageois de Tápíogyörgye répondent consciencieusement et proposent même une rencontre, au Quai des Bâteliers.

Et enfin, matériel en mains, nous nous mettons au travail pour l'exposition projetée. La ferme est déjà finie ; nous lui donnerons le dernier coup à la fin de l'année, au moment de l'arranger pour l'exposition.

Nous dressons des tableaux indicateurs, nous faisons de belles cartes géographiques illustrées représentant les branches de production et de consommation, nous présentons des résultats de calculs montrant les tristes conséquences de la mutilation de notre patrie.

Quelques-uns font une carte économique de la Hongrie, qui a 1 1/2 mètre de côté. Les frontières, les montagnes, les fleuves ont déjà été dessinés, peints et collés à l'occasion d'autres centres d'intérêts. Maintenant nous collons à leur place respective et plus ou moins serrés, de manière à ce que cela corresponde à la réalité, des grains de blé, de seigle, d'orge, d'avoine et de maïs.

Tout cela est complété par une quantité de beaux dessins et de descriptions qui ont été faits à l'école ou à la maison. Impossible de tout énumérer. Un des enfants a même décrit en vers les impressions qu'il a reçues au Musée d'Agriculture.

Il me semble que ce programme est une réponse à la question : avec cette méthode, un horaire des leçons, un programme d'enseignement strictement établi, sont-ils nécessaires ? Je crois que l'élaboration en commun du programme, et la distribution du travail qui lui fait suite sont des garanties suffisantes que le sujet traité sera amené à bonne fin. Un regard jeté sur le programme élaboré permet de constater immédiatement si l'on a réussi à ménager un nombre suffisant d'exercices de calcul, de morceaux de lecture, de travaux écrits. Si les enfants ont négligé une chose ou une autre, nous avons à notre disposition notre programme élaboré depuis longtemps et si riche en possibilités : nous n'avons qu'à y puiser. Et si telle matière d'enseignement n'est pas, dans son ampleur, mesurée à la minute, il n'y a pourtant aucun danger : dans les passages difficiles, nous avons, comme nous l'avons montré, la possibilité d'en approfondir le côté technique.

Marthe NEMES.

Le gérant : Mlle E. FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris, V^e.

Pensionnat pour Enfants Nerveux

M^{lle} M. Rambot, dipl. de l'Institut J.-J. Rousseau

Romansmättier (Vaud, Suisse) altitude 670 m.

Enseignement spécial, basé sur les méthodes nouvelles, approprié à l'état psychologique de chaque enfant.

Travaux manuels et jardinage.

Vie de famille à la campagne. Elèves très peu nombreux.

Soins affectueux.

But poursuivi : réadaptation de l'enfant nerveux et retardé aux exigences de la vie sociale.

ÉCOLE NOUVELLE

La Pelouse-sur-Bex, Suisse

POUR GARÇONS ET FILLES

L'École Nouvelle « La Pelouse » jouit d'une situation particulièrement favorable aux sports d'hiver, et aux excursions en montagne durant la belle saison.

Son but est de réaliser des progrès moraux, intellectuels et physiques en se basant sur la nature individuelle de chaque élève. La vie de l'école est saine, pleine d'intérêt et de diversité.

Un programme spécial est établi pour chacun des élèves, ce qui permet un développement harmonieux de leurs capacités, sans éléments de rivalité.

Le plan général des études est mobile, et permet aux élèves de se spécialiser s'ils le désirent, ou de suivre leurs programmes.

Les langues, les sciences, les mathématiques, la musique, la gymnastique rythmique, le dessin et les travaux manuels sont étudiés avec soin.

La directrice, Mlle Hemmerlin se fera un plaisir de fournir de plus amples détails sur l'école.

ÉCOLE INTERNATIONALE DE GENÈVE

Route de Chêne, 62
Grande Boissière

Ecole Primaire et Secondaire d'Esprit International
Enseignement en français et en anglais



Applications des principes de l'Ecole active. Culture générale ayant à la fois pour objet l'éducation de l'initiative individuelle et la connaissance du monde moderne telle qu'il tend à se reconstruire sous la forme d'une Société des Nations.

Pour tous renseignements :
S'adresser à l'Ecole Internationale de Genève, 62, Route de Chêne, Grande Boissière, Genève.

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' F. Grunder

“ ASEN ”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de
l'Institut J.-J. Rousseau

PROSPECTUS SUR DEMANDE

Jeux Éducatifs Descoedres

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

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (Suisse)

ÉCOLE “ Royal ” KYBOURG

Directeur : R. KYBOURG
officier d'académie

4, Tour-de-l'Île, 4, GENÈVE

STENOGRAPHIE française, allemande, anglaise, italienne

BACTYLOGRAPHIE - LANGUES - COMPTABILITÉ

CORRESPONDANCE COMMERCIALE

Exécute tous travaux de Sténo-Dactylo

“ MENS SANA ”


PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et M^{me} MULLER-LEMAIRE

Châtères-sur-Box (Vaud, Suisse), 1320 m d'altitude

Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Engagement s'inspirant de la méthode du D^r Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation 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
suisse 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 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.

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

NOUVEAUTÉ

MÉTHODE DECROLY

Boîte N° 2

Nouveau Matériel

composée de multiples
cartes et cartons et jeux
- divers en couleurs -

éducatif et sensoriel

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

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

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

Précédemment parue

Boîte DECROLY n° 1

JEUX ÉDUCATIFS ET SENSORIELS

- ☐ Vous trouverez réunis dans cette boîte onze jeux types de D^r DECROLY, choisis par lui-même à votre intention.
☐ Ce matériel constitue un ensemble unique, c'est le résultat de trente ans de travaux et d'expériences interrompues.
☐ Voici la première tentative faite pour mettre entre les mains des petits des Jeux éducatifs vraiment adaptés.

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

Le véritable MATÉRIEL MONTESSORI

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

Nouveauté

CAHIERS HERBINIÈRE-LEBERT

EXERCICES GRAPHIQUES D'ATTENTION

- I. - Exercices de crayonnage préparatoire à l'écriture. 0 fr. 75
II. - Formes, Positions. 0 fr. 75
III. - Positions, Directions. 0 fr. 75
IV. - Exercices sensoriels préparatoires au calcul. 0 fr. 75
V. - Exercices sensoriels préparatoires à la lecture. 0 fr. 75
VI. - Le Livre du Maître pour les 6 cahiers. 3 fr. *

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

Bibliothèque des Éducateurs

R. PAUCOT

LES FINS GÉNÉRALES DE L'ÉDUCATION ET LE PROGRÈS HUMAIN

Un volume 13x18 Broché. . 9 fr.

J. GOTTELAND

POUR L'ÉDUCATION INTÉGRALE

(Éducation intellectuelle et Éducation physique)

Un volume 13x18, Broché. . 9 fr.

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

→ Envoi sur simple demande de nos Catalogues

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

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE
EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS
Internat pour garçons seulement

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

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

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 PLEIADES-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 indivi-
 duelle 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, rédacteur 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.

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

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

Éducation 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

L'extension que prend l'École Internationale de Genève nécessite parfois la création de nouveaux postes de Professeurs.

Les candidatures de maîtres expérimentés dans les méthodes nouvelles doivent être envoyées à M. Paul Meyhoffer, Directeur à l'École Internationale, 62, Route de Chêne, Genève.

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, 11th, 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 15 francs ; Etranger 20 francs

Administration : 77, Rue Denfert-Rochereau, PARIS (XIV^e)

Chèques postaux : Paris, 1421-28

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'Ecole 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, 1^{re} éd., 1910..... (épuisé)
- La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Sohne, 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'Ecole. 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'Education 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'Ecole active. Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926. (Traduit en roumain, en espag., en Haïen, 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 Zofiging, 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'Education en Suisse. Genève, Société générale d'Imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
- L'Education 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'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Education 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'Education en Suisse, Genève, Société générale d'Imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol.) Fr. 1.50
- La Pratique de l'Ecole 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 Ecole nouvelle en Belgique. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915..... Fr. 2.50
- ELIZABETH HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50
- M. BOSCHETTI-ALBERTI, L'Ecole 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 Fischbacher, 33, rue de Seine (VI).

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Fondé en 1921

RATTACHÉ À 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'Ecole des Roches.

M. BIERON, 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^{lle} J. HAUSER.

Musée Pédagogique : 41, rue Gay-Lussac

Paris V^e - Téléphone Gobelins 06-32

Compte Ch. Post. 697-92, 18. av. de l'Observatoire, V^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 16 francs ; étranger 20 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : 15 francs, plus majoration de 4 francs pour l'étranger.

Prix d'un numéro simple : 2 fr. ; double : 4 fr. (majoration de 0 fr. 50 pour l'étranger).

S'adresser : M. Weber, secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). Compte postal : Paris : 831-57.

ÉCOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lac de Zurich et de Wallenstadt — GARÇONS de 7 à 17 ans

Langues modernes et anciennes — L'Enseignement se donne en allemand
Directeur : H. TOBLER.

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

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.) ; 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, GENÈVE.



Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Céard près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 150

Ad Télec Intermex : 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.