

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 R. DACTON

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

Editorial.

Aug. BARTOS : *Le principe d'activité dans l'éducation des infirmes.*

E. JACQUES-DALCROZE : *L'Équilibre.*

M. BOSCHETTI-ALBERTI : *L'École sereine.*

Un épisode de course scolaire : L'École Sereine d'Agno.

Y a-t-il une crise de la langue française ?

Pour développer l'esprit de collaboration international.

L'Enseignement des Techniques.

Nouvelles diverses.

Livres et Revues.

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

9^{me} Année.

DÉCEMBRE 1930

N° 63

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 Clara Sopren).

COMITÉ EXECUTIF INTERNATIONAL :

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

REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE et SUISSE ALLEMANDE : DAS WERDENDE ZEITALTER, Mme E. ROTTEN et Dr. Karl WILKER, Wönerstrasse 44, Dresde A. 1. (Allemagne).

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

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

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PORTIER, Oct. FICALAUBA, F. DUROS, Gérard-Mouly.

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

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

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

ESPAGNE : REVISTA DE PEDAGOGIA, M. LORENZO LUZURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid, 6.

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

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

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

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Dr. José REZZANO, 3159, Humberto I, Buenos Aires.

ROUMANIE : PENTRU INIMA COPILOR (Pour le Cœur des Enfants), M. J. NISZEANU, Strada Mariu Banta, 79, Bucarest.

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMÅL, Mlles Ester EDELSTAM et Marion NYSTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otakar CALUP, Siroci ul., 7, Brno.

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

YOUGO-SLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active), M. Yov. S. YOVANOVITCH, Yanitchevo 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 à 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 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 centres 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° 697-92.

Chèque postal suisse : FERRIERE, Vevey, II b 189

(Prix réduits sur demande)

Éditorial

Au cours de l'année écoulée, l'activité de la Présidente de notre Ligue ne s'est pas ralentie. Peu après le Congrès d'Elseleur, Mrs. Ensor s'est rendue en Amérique pour une nouvelle série de conférences, comprenant cette fois dans son voyage la Californie et le Canada. Dans ce pays, elle s'est arrêtée à Victoria, Vancouver, Calgary, Winnipeg, Toronto, Montréal et Halifax. Des Groupes de la Ligue ont été fondés dans chacune de ces villes ; en raison de l'autonomie des provinces canadiennes, la création d'une section nationale eût été prématurée pour le moment.

— Le Dr E. G. Malherbe, qui a été nommé par son gouvernement Chef du Premier Bureau National d'Afrique du Sud, a accepté de représenter notre Ligue dans son pays.

— En Australie, des Groupes de la Ligue existent maintenant à Perth, Burwood, Greenslopes.

— Notre Fédération mondiale dont la création a été ratifiée à Elseleur paraît désormais l'un des moyens les plus sûrs d'assurer nos finances sur une base solide. Cette Fédération ne revêt pas les caractères d'une affiliation et ne modifie en rien l'activité générale de la Ligue. Le développement d'une telle Fédération mondiale nous paraît pos-

sible par le fait que, durant les dix premières années de son existence, la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle a montré son utilité par les nombreux services qu'elle a rendus à tous ceux qui s'occupent d'enseignement ; en retour, elle se sent actuellement autorisée à demander l'appui des corps enseignants des différents pays.

Les membres de la Fédération sont actuellement les suivants : 1) Associations : le Conseil national d'Éducation au Canada ; l'Association des Maîtresses assistantes des Ecoles secondaires de Londres ; l'Institut pédagogique d'Ecosse ; l'Association des Maîtres du Transvaal, Johannesburg ; le Département de l'Éducation de Nova Scotia, Canada ; l'Association américaine pour l'étude de l'Enfant ; l'Association des Maîtres de l'Australie occidentale. — 2) Ecoles et Instituts : l'École internationale, Genève ; l'École nouvelle de Hof Oberkirch en Suisse ; le Château de Bures, par Villennes, France ; Frensham Heights, Angleterre ; The Park School, Cleveland, U. S. A. ; Westover School Middlebury, Connecticut U. S. A. ; Grolton School, Mass., U. S. A. ; Garden School, High Wycombe, Angleterre.

Le principe d'activité dans l'éducation des infirmes

par Aug. Bartos

La possibilité pour l'enfant infirme de se retremper dans la vie de l'école, et par là de devenir un individu productif a permis un progrès aussi grand que celui qui avait été fait en lui donnant les moyens de subvenir à ses besoins.

Ces deux tentatives, basées sur une nouvelle économie pédagogique, ont donné des résultats satisfaisants. Conséquences des nouvelles expériences et découvertes psychopédagogiques, elle nous paraissent comme la

seule voie à suivre en ce domaine. Jusqu'ici, la charité seule présidait à l'éducation de l'infirmes. C'est pourquoi tous les efforts faits gardaient un caractère assez arbitraire. Nous avons voulu corriger ce mode d'éducation et traiter l'infirmes aussi bien que le normal. Nous avons voulu reconnaître toutes ses tendances physiques et morales, les éveiller systématiquement afin de pouvoir les éduquer d'après un programme donné. Le mécanisme de la vie pratique est sans égards pour

les misères particulières. Celui qui doit vivre, celui qui veut créer et travailler, doit se faire à ses exigences sans réserve, s'y soumettre s'il ne veut pas être une épave ou manger le pain de la charité.

Nous voulons que l'infirmes aussi soit pleinement capable de vivre, qu'il ne fasse pas les choses à moitié, que son travail ne soit pas médiocre, et de ce fait médiocrement rétribué ; mais pour que la tâche qui lui sera confiée soit remplie d'une façon satisfaisante, il faut encore que nous le rendions capable de l'accomplir. C'est une lourde responsabilité que de prendre une décision à son égard d'après des considérations usuelles, ou des suppositions basées sur ses traits de caractère et ses capacités physiques et intellectuelles connues. Ses défauts et imperfections physiques nous rendent la tâche encore plus difficile. Nous devons donc tirer de la nature de l'enfant infirmes, tout ce qu'il est possible d'en tirer, nous devons mettre en mouvement toutes ses facultés. Le principe d'activité doit être la première condition de son éducation ; cela veut dire qu'il faudra mobiliser jusqu'aux derniers vestiges de ses fonctions physiques et combattre les défauts qui limitent son activité. Il faudra aussi débarrasser son âme de toute la rancœur que sa situation anormale dans la société a amassée en lui et baser ses relations sociales sur une saine confiance en lui-même. Il faudra encore arriver à supprimer ce sentiment de dépression si paralysant qui place l'infirmes en dehors de la vie de la société et déraciner chez lui les opinions nuisibles, antisociales, qui se manifestent déjà par la haine et par le désir de nuire. L'éducation scolaire a donc ici deux devoirs : redresser et créer.

Mais, ces difficultés évitées, il en existe encore une, et pas moins grave. Son infirmité physique limite étroitement son horizon. L'absence de représentations et d'impressions, son peu de notions de la vie, entravent la logique de sa pensée. On ne peut pas parler ici en détail des déviations de la vie intellectuelle chez l'enfant infirmes et des conséquences que cela entraîne pour son éducation. Ce sont des circonstances généralement connues, et qui sont diversement appréciées : les uns exagèrent leur importance, les autres la nient... L'enfant qui ne connaît rien d'autre que ce qu'il a vu chez lui : dans sa chambre, autour de sa maison et sur le chemin qui mène à l'hôpital ; qui a reçu en partage, la vie d'un solitaire seul en face de sa pensée, qui ignore les fleurs, mais qui sait exactement des noms latins de maladies et d'opérations ; cet enfant est un type fréquent parmi les infirmes ; il n'a pas de base suffisante pour une éducation scolaire systématique. Là où manquent les concepts fon-

damentaux, là où il n'y a pas de notions et d'impressions, il est difficile d'attendre un riche développement intérieur. Le malheureux n'a même pas de base sur laquelle fonder sa propre personnalité. Et comme, ordinairement, l'enfant infirmes ne commence à fréquenter l'école spéciale qu'à partir de six ans, une pédagogie économique nous commande de ménager son temps et ses forces. Il faut que l'école le débarrasse aussi rapidement que possible de ses idées fausses et élargisse son horizon intellectuel. Pour que toutes ses connaissances se fixent définitivement dans son esprit, il faudra qu'il les assimile très complètement. Plus l'enfant prend une part active au développement de ses facultés, plus la force motrice de ses impressions est puissante, plus la base de sa pensée est solide.

Je veux donner un exemple de la manière dont nous avons organisé les conditions du travail actif de l'enfant à l'Institut Jedlicka. Les possibilités physiques de l'enfant y sont développées par tous les moyens orthopédiques. Ces derniers ont pour but d'obtenir le meilleur fonctionnement des organes moteurs. La mécano-thérapie et la gymnastique orthopédique poursuivent cette fin. Grâce à elles, en passant des mouvements passifs aux mouvements actifs, les fonctions atrophiées se réveillent et se développent. Le traitement thérapeutique n'est pas encore organisé d'une façon systématique, il n'est pas encore nettement différencié du travail matériel créateur. Ce travail, véritable complément du traitement, doit être distribué d'après un programme précis. Il faut tenir compte de l'influence qu'il peut avoir pour développer certaines fonctions, comme aussi du caractère des mouvements et du degré de fatigue. C'est pour cela qu'il faut recommander certains modes de travail pour certaines infirmités. Le travail créateur, c'est-à-dire le travail manuel éducatif à l'école n'a rien de commun avec le principe du travail thérapeutique ; il a aussi, naturellement, une influence sur le développement physique de l'infirmes. Dans le travail éducatif-créateur nous nous appuyons sur l'esprit inventif de l'enfant, c'est pourquoi ce travail diffère tant de toutes les méthodes et de tous les manuels systématiques de travail à l'école. L'impulsion pour le travail créateur vient de l'enfant même, de son besoin intérieur et de ses désirs. L'enfant choisira librement son matériel et son instrument. La joie provenant d'un travail choisi librement n'est pas comparable au sentiment du devoir accompli d'après les ordres sévères et précis d'un étranger. Nous ne parlons pas de la technique, mais de l'activité créatrice de l'enfant. Son habileté physique augmente au cours de ce travail inventif. Si l'enfant voit que le travail est au-dessus de

ses forces, le résultat en sera moins parfait, au point de vue technique ; mais sa faculté créatrice restera intacte, fait si important dans l'éducation des infirmes.

Quand les enfants sont hors de l'école, ils n'ont à compter que sur eux-mêmes. Je n'aime pas à voir un nombre exagéré d'instituteurs et d'institutrices occupés seulement à suivre avec inquiétude chaque pas de l'enfant. Nous n'admettons pas que les enfants même très estropiés soient servis d'une façon immodérée. Nous laissons à l'enfant la liberté de mouvements, de pensée et d'expression. C'est pour cela que, chez nous, c'est un phénomène habituel, de voir une petite fille souffrant d'infirmités graves, (la mère, chez elle, avait l'habitude de la porter de place en place) se mettre le matin elle-même dans son support à roulettes, s'habiller et aller en classe, monter en ascenseur à la salle à manger, et suffire ainsi toute la journée à ses propres besoins sans aide étrangère. Naturellement, les enfants qui sont moins estropiés sont encore plus adroits. Pour cinquante enfants estropiés nous ne possédons que deux gardes.

La position sociale inférieure de nos enfants en dehors de l'école a été occasionnée par un relâchement complet de discipline et une liberté improductive. La confusion et l'indiscipline du début — que je tolérai intentionnellement, par curiosité — aboutirent à la formation spontanée d'un groupement collectif remarquable, ayant pour but la répartition du travail et des devoirs. Les enfants rétablirent l'ordre, de leur propre initiative. (J'ai intitulé le livre sur le développement et le travail de cette collectivité « Organisation Infantile », car ce groupe a tous les signes distinctifs d'une organisation publique, sauf la responsabilité judiciaire devant la société.) Leur collectivité s'est développée lentement, et, aujourd'hui, elle est le centre de toute leur vie, de leurs jeux et de leur travail. Lors des assemblées régulières, les enfants décident, — d'après leurs propres statuts, — de toutes les questions de l'organisation intérieure ; ils choisissent eux-mêmes les punitions, ils distribuent le travail, et discutent de leurs entreprises théâtrales, de l'édition de cartes postales ou de la composition d'un album de dessins par quelques-uns d'entre eux. Ils administrent eux-mêmes le produit de leur travail collectif. Ils ne se contentent pas seulement d'épargner ce qu'ils gagnent, ils exploitent aussi leur capital. Ils apprennent à dépenser avec circonspection ce qu'ils ont gagné et économisé raisonnablement. Leurs dépenses sont intéressantes, même au point de vue

éthique. L'Organisation infantile achète, par exemple, les choses nécessaires à tous les enfants de notre école de l'Institut. Les pupilles qui quittent l'Institut pour entrer dans la vie pratique, reçoivent de cette caisse une aide matérielle considérable, pouvant aller jusqu'à mille couronnes. Les enfants se sont acheté un appareil cinématographique et se procurent tout ce qui est nécessaire pour leur théâtre, etc. Les dépenses sont votées par les enfants lors de leurs réunions. Aucun des employés adultes de l'Institut ne peut se mêler à ces discussions puisqu'ils ne sont pas membres de l'Organisation. L'Organisation des enfants a une liberté absolue et jouit de notre confiance. Celle-ci n'a pas été trompée jusqu'à présent.

Le travail scolaire qui est entravé par la quantité insuffisante de notions que possèdent les enfants infirmes nous a poussés à prendre une décision très simple. Puisqu'il est impossible d'acquérir des connaissances directes dans les murs de l'école, sortons-en ! Mais ce ne serait pas un moyen bien attrayant que de trainer les enfants à travers la foule. Même l'excursion la mieux préparée n'est pas économique, au point de vue pédagogique. Le corps fatigué et l'esprit énérvé ne sont pas dans de bonnes dispositions pour apprendre systématiquement et pour vivre intensivement. Enfin, les excursions à pied sont impossibles chez nous. Les enfants se meuvent difficilement et certains ne peuvent même pas bouger. Nous allons donc tâcher de trouver un moyen de transport rapide et rendre mobile toute la classe. Nous avons fait arranger un camion. Dans la carrosserie, tous les espaces libres sous les sièges et sous les essieux ont été utilisés pour y ranger la vaisselle, les ustensiles de cuisine, les couvertures, une tente, quelques provisions, une petite pharmacie et d'autres objets nécessaires. Ce moyen de transport nous permet de reconnaître les rapports existant entre les choses, les hommes et le travail, tout en suivant un programme, sans fatigue et d'une façon économique. Le programme d'un tel voyage d'étude est élaboré peu à peu pendant les mois d'hiver dans les leçons en classe. Le désir qu'ont les enfants infirmes de se mouvoir, de voir et d'apprendre est satisfait par cette excursion qui revêt pour eux un grand charme. La condition indispensable pour le départ est, à côté du programme dûment établi, une étude approfondie, faite d'avance, à l'aide des livres de notre bibliothèque, de toute la matière concernant le voyage. Nous ne devons pas nous éloigner d'un pas de ces deux conditions, si nous voulons que le voyage soit un voyage d'étude et non une simple excursion.

sion. Voici comment se fait d'habitude la préparation de l'expédition et son développement :

Les enfants établissent avec leur instituteur le programme et l'itinéraire du voyage d'après leurs observations et leurs propres souvenirs. Selon l'intérêt manifesté et d'après leur propre choix, les enfants se répartissent le travail, seuls ou par petits groupes, soit d'après la matière (histoire naturelle, histoire, etc.), soit d'après la contrée à parcourir. Puis commence une étude intensive dans la bibliothèque. Le désir de se trouver bientôt au loin, dans un milieu nouveau, encourage les enfants au travail. Vous ne verrez nulle part ailleurs d'effort et d'élan pareil vers l'étude. Lorsque les annotations détaillées sont terminées, chaque élève, à l'aide des notes qu'il a relevées, écrit un rapport qu'il lira ensuite à toute la classe. Après cela, il donne son rapport à revoir à celui des enfants qui aura quelque chose à y ajouter ou des questions à poser. Les rapports sont échangés, puis complétés et relus. Les discussions, qui suivent, complètent et approfondissent l'étude, et affermissent les connaissances.

L'étude préparatoire est terminée. L'auto est préparée. Les seize enfants de la classe, l'instituteur et le chauffeur y montent. L'indépendance d'action d'une part, le dévouement d'autre part deviennent ici indispensables, car sur les seize élèves il y en a deux qui sont absolument incapables de se mouvoir et doivent être portés. L'instituteur qui entend ce voyage est un peu sacrifié, c'est un héros.

Comme nos vacances, ici, tombent en juillet et en août, la meilleure époque pour nos voyages est le mois de mai et surtout le mois de juin. A cette époque les enfants peuvent déjà dormir à la belle étoile, à la lisière des forêts ou bien sous leur tente. Ce n'est que pendant les grandes averse qu'ils dorment dans des granges, vides à ce moment-là. Le matin ils se lèvent très tôt, se lavent ou se baignent dans la rivière, le ruisseau ou l'étang. Pendant ce temps, deux d'entre eux vont chercher du lait chez le paysan auquel ils l'ont commandé le soir avant. Le petit déjeuner se compose de lait et de pain. Toute la matinée est ensuite employée à étudier la région, c'est-à-dire à chercher, à retrouver et à revoir ce qu'ils ont appris dans les livres. Ce sont les enfants qui parlent. Avec une fierté joyeuse ils découvrent les choses apprises au cours de leurs lectures. Ils trouvent aussi de nouveaux sujets d'étude pour l'avenir. La matinée est coupée par un goûter composé de tartines

commandé le repas, ou bien il l'apporte au campement. Un assez long repos suit le déjeuner, puis on continue l'étude, soit au même endroit, soit à l'étape suivante du programme. Après le goûter, on joue et on se divertit. Pendant la journée les élèves ne doivent pas perdre de temps à faire la cuisine, mais le soir, tout le camp se réunit autour de la marmite, où l'instituteur leur apprend à faire le repas. (Il faut qu'il sache lui-même préparer plusieurs mets.) Pendant ce temps, le garçon qui sera de service le lendemain auprès du chauffeur, étudie attentivement la carte, pour pouvoir suivre l'itinéraire du programme et prendre le meilleur chemin. Un enfant inscrit les dépenses, d'autres rédigent la chronique du voyage. Le dîner terminé, après le coucher du soleil, tout le camp s'apaise ; on entend encore une chanson, quelques paroles du maître ou une explication sur les étoiles, les oiseaux de nuit, — on se rappelle des poésies qui chantent le soir et la nuit, — puis tout se lit.

Nous remplirions une grande liste si nous voulions énumérer toutes les connaissances acquises par les enfants au cours d'un tel voyage. Je n'en citerai que quelques-unes. Documents historiques : châteaux, palais, ruines, monuments, souvenirs régionaux. Orientation, carte en main, du haut d'un monticule, lecture sur une carte en cours de route, visite des villes importantes, des communes typiques, des régions, des industries locales et des fabriques, des mines, des hauts fourneaux, des moulins. Travaux des champs, de ferme, caractère et situation sociale des habitants de certaines régions. Flore variée, animaux, formations géologiques, construction et réparation de routes. Droits et devoirs des citoyens. Ils apprennent à faire pratiquement l'achat des vivres, ils tiennent en ordre le livre de dépenses, ils calculent la hauteur des arbres, ils mesurent les niveaux, la superficie des étangs et des lacs. Leurs albums de dessins se remplissent de croquis de paysages, d'arbres, de constructions et de détails caractéristiques, de châteaux, de chaumières, de types en costumes ; ils font connaissance des lieux de naissance d'écrivains et d'emplacements connus par les œuvres littéraires, et ainsi de suite, tout cela selon un enchaînement vivant et continu.

Après les deux premières étapes, l'étude préparatoire à la maison et les connaissances pratiques acquises en cours de route, s'en présente une troisième : la mise en valeur du voyage, au retour. C'est alors que parle la mémoire, riche en souvenirs. Et les documents recueillis, la chronique quotidienne,

Les enfants ont rapporté, outre ce riche trésor de nouvelles connaissances, une source vivante de sujets de réflexion et de travail. L'intensité des connaissances, approfondies ainsi par les expériences personnelles est très puissante. Si je considère l'étendue et la profondeur des connaissances acquises pendant un tel voyage d'étude, je vois que, pendant la courte période d'études préparatoires, les enfants se sont assimilés tant de choses que nulle méthode et aucun professeur n'aurait pu leur en enseigner plus pendant ce laps de temps dans l'enceinte de l'école. J'étais étonné, par exemple, de voir, après une excursion, la rapidité avec laquelle un garçon de dix ans s'orientait sur la carte et quelles notions détaillées il avait acquises. Pendant ces voyages ils acquièrent les notions les plus justes. Ces leçons pratiques sont pour l'instituteur une base solide pour les études à venir. Les enfants rapportent de leurs voyages une forte impulsion à s'instruire. Le voyage a aussi une influence bienfaisante sur leur santé, ce qui est un autre grand avantage. Remarque importante, les enfants n'ont pas ressenti de fatigue pendant tout le voyage. Tant d'acquisitions sont dues à notre principe de l'activité.

Et s'il a paru, jusqu'à présent, impossible à pratiquer avec les enfants bien portants des écoles trop fréquentées, c'est un moyen d'éducation indispensable, en ce qui concerne les infirmes.

Pour plusieurs raisons (dont la propreté du linge n'est pas la moindre), les voyages-programme ne doivent pas durer plus de dix jours. Les enfants de moins de neuf ans ne font que des voyages d'un jour, avec un petit programme : la préparation et l'étude personnelle antérieures, si importantes pour la réussite, sont chez eux impossibles à réaliser.

Les dépenses de nos voyages en automobile sont payées par l'Organisation infantine dont j'ai déjà parlé plus haut. L'Institut ne paye que la nourriture de chaque garçon pendant son absence de l'Institut.

C'est ainsi que ces deux méthodes de travail de notre Institut : l'acquisition en classe et le travail en dehors de l'école sont comme les deux faces d'une même vie, comme le double fruit d'un même principe.

Aug. BARTOS,

Directeur de l'Institut Jedlicka
à Prague.

L'Équilibre

par E. Jacques-Dalcroze

Extrait de : « *Le rythme et la vie scolaire* »

La loi essentielle pour vivre une vie harmonieuse, pour poursuivre une idée généreuse, pour créer des œuvres d'art ou les interpréter, pour jouer un rôle utile dans la société, dans la famille, — la loi essentielle est celle qui assure un équilibre entre les forces imaginatives et les forces agissantes, entre la volonté et l'obéissance, entre le rêve et la réalité.

La nécessité de cet équilibre s'affirme dans toutes les circonstances de notre vie sociale, pratique ou sentimentale. C'est ainsi que les études scolaires, primaires, secondaires ou supérieures, devraient exiger un égal balancement des facultés psychiques et physiques de l'enfant. La fatigue corporelle n'est-elle pas compensée par la délivrance de l'esprit? et la fatigue de l'esprit par la collaboration du système musculaire, par la circulation libre des courants nerveux et par la joie que procure tout travail intelligent accompli dans les conditions nécessaires?

Mais l'équilibre le plus difficile à établir est celui qui consiste à harmoniser nos propres facultés, à ne pas favoriser certains de nos besoins intellectuels aux dépens de notre

éducation générale, à réfréner certaines ambitions, à nous débarrasser de certaines timidités, à accorder le même intérêt à tous les genres d'études dont l'ensemble est nécessaire au professorat et à l'épanouissement de notre moi intégral. N'est-il pas de toute importance que nous nous sentions bien équilibrés en notre propre personne, alors que la vie nous oblige à établir un équilibre à la fois stable et souple entre notre individu et la société? Que notre cœur et que notre esprit, que notre âme et que notre corps, vivent par conséquent de cette même vie harmonieuse qui anime nos systèmes musculaire et nerveux au cours de nos études physiologiques...

La carrière pédagogique est la plus belle de toutes les carrières, mais elle exige de nous tous, instituteurs de tous genres, un constant équilibre entre nos facultés de raisonnement et nos décisions primesautières. Pensons le pour et le contre, faisons communiquer le présent, le passé et l'avenir, élaguons les pensées et les gestes inutiles, soyons en même temps sérieux et plaisants, rigides et souples, imaginatifs et constructeurs, artisans et artistes, réalisateurs et poètes, professeurs

et étudiants, et consacrons tous nos efforts à créer l'équilibre entre le progrès que nous devons provoquer chez les autres, et ceux que nous devons nous-mêmes réaliser, pour la joie et la sécurité des générations futures.

Cette recherche de l'équilibre dans la vie de tous les jours, doit — entre autres — inciter l'instituteur à ne pas réclamer constamment de ses élèves une attitude corporelle rigide, par conséquent contractée, alors qu'il sollicite leur attention soutenue, et leur demande, par conséquent, une contraction cérébrale. Un élève à qui l'on demande de réfléchir doit être décontracté... Cette recherche de l'équilibre amène peu à peu les instituteurs à varier leurs procédés éducatifs, à introduire la récréation dans l'heure même de la leçon, au moment qu'il faut, à créer la détente dès que celle-ci lui paraît nécessaire, au lieu d'attendre pour cela le quart d'heure réglementaire, — à faire chanter une chanson au cours d'une leçon de géographie, ou à faire un rappel de mathématiques ou d'histoire entre deux couplets d'une chanson. Les progrès des petits dépendent autant du développement naturel de leurs facultés d'invention que de ceux d'imitation et de répétition machinale...

Les devoirs de la vie courante sont aussi importants que ceux que crée la vie scolaire. Mémorisation et raisonnement ont besoin d'être contrebalancés par la culture des conceptions imaginatives, et l'éducation des réflexes de la pensée. Actions, réactions et analyse, tels sont les éléments à combiner, à associer et à dissocier. Il ne faut pas que sur les bancs de l'école soit abordée uniquement l'étude des problèmes étrangers à la personnalité même de l'enfant. Le maître doit constamment établir un équilibre stable entre sa mentalité d'homme mûr et celle qu'il avait à l'époque où il était écolier lui-même. Il doit constamment s'appliquer à faire savoir à l'enfant qu'il s'intéresse à lui autant quand il est sorti de la classe pour rentrer dans sa famille, ou pour jouer avec ses camarades, que lorsqu'il l'a sagement assis devant lui, un livre à la main, le nez penché sur son cahier. Il ne doit pas exister pour l'enfant deux vies distinctes, celle de l'école et celle de la famille, de telle façon que lui soient imposés par le maître de classe des devoirs spéciaux en désaccord avec ceux que nécessite

la vie qu'il mène chez ses parents. Il est indispensable, d'autre part, que les parents s'occupent de la vie scolaire et n'en rentrent pas en lutte avec l'école. Ah ! que l'institution de cours universitaires destinés aux parents serait donc une chose favorable au développement naturel et régulier de l'enseignement et comme elle faciliterait la tâche de l'éducateur ! Une mère de famille pourrait collaborer avec celui-ci d'une façon active en accentuant, à sa manière, les directives de l'école, en appuyant, sans en avoir l'air, l'action des maîtres... Dire que c'est au moment où papa et maman sont parvenus à l'âge où ils peuvent comprendre nettement et clairement ce que c'est que l'éducation, qu'ils se voient privés d'un complément indispensable d'instruction, celui qui leur permettrait de collaborer avec l'école ! D'autre part les instituteurs non mariés ne devraient-ils pas bénéficier d'un enseignement leur permettant de se rendre compte des rapports intimes qui doivent être établis entre la vie scolaire et celle de la famille ? Ils sauraient alors exiger de leurs élèves en toute connaissance de cause, les sacrifices d'amour-propre et de liberté individuelle que nécessite la vie sociale. Ils comprendraient aussi, mieux que la plupart d'entre eux ne le font, l'action certaine que peut exercer la musique sur l'équilibre psychophysique des enfants, sur le développement de leur spontanéité, de leur sensibilité, de la subordination de leurs instincts particuliers à ceux de nature sociale que réclame la vie en groupe, si complètement réalisée par le chant en commun. Une école dans laquelle l'éducation musicale est placée au second plan et où le chant choral ne fait pas partie intégrante de la vie scolaire, se prive volontairement de toute occasion de surelever les sentiments des écoliers, de permettre à ceux-ci de s'évader de la matière, de poursuivre un idéal, de s'initier corps et âme à cet ensemble de nuances qui contribuent à la formation du bon goût et qui constituent une préparation naturelle et inconsciente, en même temps que sûre, à l'inspiration, à l'interprétation comme à la jouissance artistiques. En outre, l'école où le chant est réduit à la partie congrue, se prive d'un moyen élémentaire d'épanouissement de la personnalité, comme de soumission volontaire à la discipline.

E. JACQUES-DALCROZE.

L'École sereine

« L'École sereine », voilà ce dont notre époque aurait besoin ! Combien d'enfants arrivent à l'école chétifs, malades nerveusement, déformés par le milieu ou par la famille ! Combien auraient besoin d'un dressage patient des instincts

et des tendances avant de retrouver leur axe propre. C'est un mérite inestimable de Mme Montessori d'avoir reconnu la valeur de cette suggestion lente de l'école, de la patience de l'éducatrice, de la liberté à laisser à chaque petit être pour se

trouver, pour trouver sa méthode, pour découvrir ses intérêts : cette préoccupation de laisser l'enfant se « centrer » ne saurait être estimée trop haute. Elle est valable pour les enfants de tous les âges.

On ne tira pas sans émotion ces quelques passages tirés de deux articles publiés dans l'Adula de Bellinzona, en italien, puis, traduits par Mlle Nelly Hartmann, dans l'Éducateur de Lausanne (n^{os} 2, 4, 5 et 6 de 1930), par Mme Boschetti-Alberti, la géniale directrice de l'école primaire publique d'Agno au Tessin et membre du Comité de la Section suisse de notre Ligue.

« L'École sereine » est une tentative d'école nouvelle. Elle démontre qu'il est parfaitement possible d'apporter dans les classes primaires les bienfaits de l'école nouvelle et d'y appliquer ses principes qui sont : la liberté, l'autoéducation et le respect de l'individualité.

« L'École sereine » est là pour démontrer que l'élève arrive à dépasser le programme scolaire et à poursuivre ses études secondaires avec succès, bien qu'on lui ait laissé la liberté et qu'on ait respecté parfaitement son individualité et qu'il ait fait, autant que possible, son autoéducation.

La liberté est faite d'ordre : où il n'y a pas d'ordre, il n'y a pas de liberté.

La liberté nous est aussi indispensable que l'air que nous respirons et le pain que nous mangeons.

Les maîtres qui ont du cœur doivent être heureux que quelqu'un puisse leur assurer que, libres, les élèves arrivent beaucoup mieux à la discipline, qu'ils s'intéressent infiniment plus à leurs études et donnent de grandes satisfactions à leur instituteur.

Je remarque aussi que ces enfants qui me viennent de diverses classes traditionalistes, deviennent calmes, vifs et intéressés, après un temps relativement court. Ce changement qui se fait chez mes élèves n'est certainement pas dû à mon mérite, mais il est dû à l'effet de la liberté.

Par les punitions, la contrainte, les ordres, on pourra bien obtenir une discipline militaire, mais sûrement pas une discipline intérieure.

Nous sommes tous d'accord lorsqu'il s'agit de la nécessité de respecter la personnalité de l'enfant. Mais pour commencer à la respecter, nous la comprimons de notre mieux dès la première année scolaire. Puis, plus tard, nous nous étonnons ingénument que les élèves aient si peu d'individualité. Leurs compositions sont toutes pareilles, leurs exercices sont tous identiques, et les enfants eux-mêmes font penser à ces poupées que l'on découpe en quelques coups de ciseaux après avoir plié le papier : ils se ressemblent tous. Oui ! à ce moment nous aimerions que nos élèves aient de l'individualité, mais c'est trop tard.

Tout comme la médecine a découvert après de longues études que les meilleurs médicaments étaient les plus simples et consistaient en cures d'air et de soleil, la pédagogie moderne doit arriver à reconnaître que le moyen le plus efficace pour arriver aux meilleurs résultats, est de laisser aux enfants la liberté dans la manière de procéder et la liberté du moment.

Les méthodes modernes se vantent de respec-

ter l'individualité de l'enfant ; combien n'en voyons-nous pas faire leur propre réclame ! Mais si, selon ces méthodes, chaque enfant doit faire la même tabelle, la même boîte, surmonter chacun les mêmes difficultés, préparées et graduées d'avance par l'instituteur, de quelle façon son individualité sera-t-elle sauvegardée ?

Ce qui importe, c'est l'intérêt que l'élève prend à son travail. Une fois que l'enfant a un intérêt pour une discipline, les lois de la nature font en sorte que cet intérêt passe normalement de ce premier centre aux autres matières, jusqu'à devenir un intérêt général. Ceci est absolument impossible dans une école où le maître est le dépositaire de toute science et la distribue en portions minimes préalablement pesées et comptées avec soin, en les accompagnant encore de longs discours. L'intérêt des élèves ne peut pas s'élever à un point de vue général lorsqu'ils ne sont pas habitués à faire leur propre éducation et qu'ils dépendent en tout et pour tout du maître. Ils pourront devenir de bons collectionneurs, même de bons naturalistes, mais mes écoliers deviendront des hommes.

En aucun cas je ne limiterai l'activité de mes élèves à des centres d'intérêt.

Quand je pense aux divers centres d'intérêt que j'ai vu s'éveiller chez mes élèves, intérêts qui m'ont permis de les connaître jusque dans leur subconscient, je me sens profondément émue.

L'enfant qui est intéressé par l'arithmétique doit pouvoir continuer à pouvoir y travailler pendant des heures, même pendant des journées entières, jusqu'à ce que son intérêt tarisse de lui-même. Tant que l'intérêt pour un travail subsiste, celui-ci ne doit pas être interrompu ; mais si, par contre, l'enfant n'a plus d'intérêt pour une occupation, on ne doit pas l'obliger à la continuer quand même.

Il n'est ni humain, ni naturel d'arrêter brusquement un travail intellectuel au moment où la tension d'esprit est la plus forte pour obliger l'esprit à se tourner vers un autre sujet par lequel il n'était nullement attiré spontanément.

Si les différences sont si nombreuses d'un type à l'autre, il est absolument impossible aux maîtres d'éviter le surmenage dans une leçon collective. Tout au plus peuvent-ils intervenir lorsqu'ils remarquent des signes de fatigue. Mais ce sera trop tard déjà, car à ce moment l'intellect est déjà las et cette fatigue est néfaste surtout au moment de l'adolescence.

Ce que la Doctoresse Montessori appelle la concentration de l'attention est un fait naturel que l'on peut observer en chaque enfant, vivant dans une ambiance libre.

Ce phénomène est éveillé par n'importe quoi : l'enfant qui arrive dans une ambiance libre, qu'il vienne de la maison ou d'une autre école, est distrait, inquiet et ennuyé. Puis, tout à coup, après un temps plus ou moins long, il fixe son attention sur une discipline. Il l'étudie et l'étudie encore. C'est l'intérêt qui se concentre. De ce premier centre, son intérêt s'étend, peu à peu, aux autres disciplines, jusqu'à ce qu'il les embrasse toutes.

Nous disons alors que l'enfant s'est « ordonné », parce que toutes les possibilités qui

étaient en lui à l'état de chaos se sont organisés. Une fois que l'enfant sain et normal est arrivé à concentrer son intérêt, il ne se montre jamais plus, pas même une seule fois, distrait, inquiet et ennuyé. Mais il est, au contraire, toujours attentif, intéressé, concentré dans n'importe quel travail qu'il entreprendra. Il étudiera toutes les disciplines scolaires, parce que l'enfant normal et sain a la capacité de se développer dans toutes les directions.

À l'École sereine, lorsqu'un enfant déjà parvenu au phénomène de la concentration est un jour paresseux, distrait ou inquiet, il faut en rechercher la cause dans son état physique ou psychique. On ne pourrait, en aucun cas, l'attribuer à l'indiscipline, à la mauvaise volonté ou à la paresse.

J'ai au cœur un sentiment de profonde gratitude envers Lombardo-Radice, Ferrière, la Doc-

toresse Montessori et toutes les autres grandes âmes de pédagogues qui, préconisant avec tant d'ardeur la liberté à l'école, avaient enflammé mon cœur au point qu'il me serait impossible de vivre une seule minute dans une ambiance scolaire où la liberté ne régnerait pas en souveraine.

M. BOSCHETTI-ALBERTI.

Ces fragments, résultats des réflexions d'une simple éducatrice d'école publique qui a derrière elle une quinzaine d'années d'enseignement, sont éloquentes.

Ils montrent ce qu'est et peut être l'école publique si elle parvient à comprendre et à respecter les besoins profonds et sains de la nature enfantine ; mieux encore : si elle veut contribuer à leur culture, à leur épanouissement.

Un épisode de course scolaire : L'École Sereine d'Agno

Dans notre merveilleux voyage de trois jours à Lugano, le plus bel épisode a été, sans conteste, la visite de l'École d'Agno, quelque chose d'analogue à une visite au vieux maître Pestalozzi, et y a plus d'un siècle, et dont le moderne Pestalozzi est une femme.

L'École d'Agno n'est pas une école nouvelle, au sens complet du terme ; elle ne possède ni matériels coûteux, ni l'absolue liberté des buts pédagogiques. C'est une école primaire, avec programme officiel et examens de fin d'année ; mais c'est une école sereine, dont le premier mobile est le développement de la vie intérieure, de la joie, dans la recherche du beau et du bien... et cela par l'autoéducation des écoliers (12 à 15 ans). Pestalozzi, Rousseau, et parmi nos contemporains Lombardo-Radice, Ferrière : voilà les initiateurs de l'École sereine, et les portraits des deux maîtres de l'éducatrice sont là sur son pupitre, fleuris spontanément par les enfants.

Nous voici à Agno, joli village sis au bord du lac, à quinze minutes de Lugano par le petit train électrique. Mme Boschetti-Alberti nous attend à la gare ; elle nous apparaît grande, calme, accueillante. Tout doucement, nous nous acheminons vers l'école, sans parler beaucoup, un peu intrigués de ce que nous allons voir... car ce doit être quelque chose de particulier, puisque nos professeurs ont désiré nous y amener. Collège quelconque : nous entrons dans la classe de Mme Boschetti, une manière de petite chapelle, avec ses fenêtres grillagées, son carrelage rouge et blanc, et ses reproductions de grandes œuvres religieuses de l'art le plus fameux. Bancs et tables sont placés le long des parois, laissant un large espace libre au milieu ; sur un côté, le pupitre de la maîtresse ; une armoire sous une fenêtre et le tableau noir dans un coin. Toutes les tables sont décorées de guirlandes de fleurs et d'images, selon l'habitude des écoliers qui en changent chaque jour l'ornementation : fleurs ou feuillages, selon la saison ; l'une sous ses roses est

particulièrement belle, — et pourtant, c'est un pauvre mobilier, approprié par les élèves, qui ont astiqué jusqu'aux clous du plancher !

Les enfants arrivent, si naturels ; ils ne savent rien de notre visite, mais ne s'en étonnent point... Sans bruit, ils gagnent chacun leur place, comme des ombres, quoique chaussés de soccoles à semelles de bois. Presque tous ont de beaux yeux noirs, dont on ne peut se détacher ; ils nous paraissent de condition très modeste ; par moments, nous avons pitié d'eux, mais ne savons pourquoi.

Mme Boschetti fait l'appel : seize écoliers des deux sexes sont là ; quatre sont absents ; la classe en général compte vingt élèves.

Voici le moment du culte : une brève prière, suivie d'un chant religieux populaire. Les paroles nous échappent, et pourtant, c'est si beau, que nous sommes profondément émus ; plus d'un d'entre nous avoue ensuite avoir eu les yeux humides, devant ces enfants si intensément vibrants : les uns prient les bras en croix, d'autres, à la manière des tableaux des primitifs, et leur recueillement en imposait...

Puis, c'est « l'Académie », soit l'expression du beau, selon ce que chacun aura trouvé à exprimer. Inès Bernasconi a préparé la séance de ce jour. Cela commence par une berceuse millénaire, puis les récitations et les chants tristes ou gaïs alternent, prose et vers, dialogues humoristiques des garçons, poésies sentimentales des adolescentes ; l'éducatrice en avait la surprise autant que nous... Les enfants d'Agno chantent ou disent avec toute leur âme, esquissant un geste non appris, mais jnilli spontanément d'un cœur naïf et ouvert ! Nous aurions voulu que cette manifestation esthétique durât tout le matin.

C'était la période des examens ; cependant Mme Boschetti a bien voulu les suspendre pour revenir au travail libre de l'École sereine, à la manière de tous les jours. C'est d'abord le moment consacré aux questions : les enfants disent

n'avoir pas compris un mot d'une lecture, le sens d'une expression technique ; l'un montre un morceau de bois et explique comment il est arrivé à savoir son essence et de quel arbre et de quel pays il provient (recherche individuelle et non tâche imposée). On travaille aussi par équipes : un groupe vient auprès de la maîtresse, chaque enfant ayant un gros livre sous le bras ; c'est l'histoire de la guerre des paysans qui les occupe ; l'un déploie une carte de géographie et situe les événements ; avec un entrain magnifique, chacun explique à ses camarades ce qu'il a trouvé dans son bouquin — onze ouvrages ont été consultés par douze enfants ; — ils expliquent les causes de la guerre, ses conséquences, étudiant les caractères des principaux personnages, exprimant des jugements fort intelligents sur l'époque, comparée à la nôtre. L'éducatrice se borne à compléter un point ou à rectifier une opinion. (Certains jours elle fait la synthèse de la question à l'étude.)

Pendant ce temps, d'autres écoliers font de l'arithmétique, au tableau noir ou à leurs places, par deux ou trois ou individuellement ; au début de l'année, chaque élève a reçu le programme détaillé de tout ce qu'il doit étudier en une année, dans chaque branche ; à lui de le faire quand et comme il le veut, en classe et hors de la classe (tous travaillent beaucoup chez eux à des recherches particulières auxquelles la famille entière participe presque toujours de même que les artisans du village, les fonctionnaires du district...) ; et comme c'est la dernière année scolaire de ces enfants du peuple, cette habitude d'auto-éducation est chose précieuse, car ils la continueront... Depuis treize ans que Mme Boschetti a adopté ce système, le rôle des anciens n'a pas varié et les lettres qu'elle reçoit d'eux : témoignages fréquents et éloquentes de ce que l'École seréine a éveillé en eux d'intérêts intellectuels et de vie affective, l'émeuvent. Rien ne distrait ces niches, pas même la présence de plus de vingt visiteurs ; ni la cloche de la récréation, ni la tablette de chocolat que Mlle Evard place sur les pupitres. Nous sommes impressionnés par ce silence de la classe au travail libre : quelques enfants vont et viennent, échantant tout les renseignements ou s'adressent à l'éducatrice ; c'est un silence religieux de chapelle, par respect du travail intellectuel et de la liberté de chacun ! Pour nous, Loclois, quelle leçon ! La maîtresse donne le signal des chants dans la cour ; quelques fillettes nous offrent alors une collation de fraises et de limons, avec des gestes et des paroles si gracieux.

Voici maintenant l'explication en français de la méthode et la preuve des résultats. Mme Boschetti nous lit — en traduisant — des cahiers d'élèves, puis nous les fait passer. Car il faut voir l'écriture et la tenue impeccables, et surtout les illustrations : dessins libres, images collées, photos (la classe a son appareil et les enfants photographient ce qu'ils veulent). Les cahiers intitulés : « Ce que j'ai vu de beau » nous embaillent : que de choses charmantes, croquis des sites pittoresques du village, scènes de genre, petits récits et descriptions familiales, petits poèmes spontanés exprimant le bonheur du foyer, — souvent bien pauvre foyer... et pourtant bien

grand bonheur. — Les cahiers de composition, avec leurs jolies décorations de fleurs peintes et de motifs d'architecture ou de menus objets, ceux d'arithmétique, avec les dessins ingénieux de démonstrations de théorèmes, découverts par certains élèves (à la manière du petit Pascal), ceux de physique, avec la description ingénieuse de petits appareils inventés et exécutés par les enfants tout seuls, sont, non seulement pour nous, mais pour Mme Boschetti elle-même, une source de surprises charmantes. Parfois l'éducatrice recourt à des savants du Lycée de Lugano pour apprécier ces petites trouvailles ; une petite machine intelligemment construite et fonctionnant bien a été l'occasion pour un ou deux élèves « bien doués », d'une orientation vers les hautes études, avec bourse. Le professeur Sganzi, psychologue de l'Université de Berne, est aussi un fervent des « cahiers d'Agno ». Par ce moyen du travail libre, — que nous avons vu si sérieux et si concentré, — l'élève, au lieu d'apprendre superficiellement une foule de choses qu'il effleure sans les assimiler, approfondit ce qui l'intéresse et sait à fond ce qu'il a travaillé : les choses de l'ambiance et de ce qui constituera sa vie d'agriculteur ou d'ouvrier ; l'éducatrice développe par ce moyen l'amour du petit pays et de la Suisse... le culte du beau et le désir du bien...

Pendant le travail libre, nous étions étonnés de voir des enfants sortir et rentrer après un instant d'absence, à la « bibliothèque » : nous y allons à notre tour. Salle peu éclairée, mais riche de choses : une ancienne vitrine de pharmacie renferme une belle collection de livres et de périodiques, que les élèves vont consulter quand ils éprouvent le besoin de se documenter avec des sources, au cours de leurs recherches ; c'est là que sont les travaux manuels en exécution, car les enfants emportent tous les travaux terminés : assiettes peintes (travail libre qui se fait en dehors des leçons de dessin proprement dites), paniers et sacs, dessus de soccolis tressés en feuilles de maïs, semelles confectionnées avec du bois ordinaire (il faut que tout soit fait avec du matériel qui ne coûte rien, principe essentiel d'une école populaire, afin de rendre les jeunes ingénieurs à tirer parti de tout) ; il y a des ébauches fort bien faites de l'église du village et du chalet de certains écoliers... et notre professeur de dessin est dans l'admiration de l'adresse et du goût de ces enfants.

Après quelques chants que les élèves exécutent pour nous faire plaisir, mélodies gaies ou tristes, légendes très vieilles ou ritournelles en vogue, Mme Boschetti nous emmène au bord du lac, nous procure une barque et continue de s'entretenir avec nos professeurs, tandis que dans la classe d'Agno — sans maître ! — et cela est à peine concevable pour nous, élèves volontiers distraits, — le travail se poursuit dans le même silence et avec le même sérieux... Les visites sont fréquentes à l'École seréine, et l'on vient de partout voir Mme Boschetti à l'œuvre. Hier, c'étaient des dames de l'Afrique du Sud, aujourd'hui, c'est l'École normale du Locle, demain on viendra du Chili ou d'Australie...

Les élèves de Mme Boschetti lui devront sûrement une des plus belles années de leur vie. S'ils sont peut-être moins privilégiés que d'autres éco-

liers au point de vue matériel, quel rare bonheur ils ont d'être en contact journalier avec une personnalité telle que celle de Mme Boschetti-Alberti ! Car, à nos yeux, la prospérité de sa classe vient d'elle. « Non, dit-elle, ce n'est pas moi qui fais des miracles, je ne suis pas si présomptueuse de me croire différente de toutes les institutrices : ce sont les enfants... parce que « libres », parce que jamais dérangés, nullement contrariés par des ordres et des échecs, ils travaillent dans la joie, et l'Ecole sereine développe une si grande spontanéité ! Jamais je ne commande, jamais je ne suggère : ils trouvent tout seuls, ils s'épanouissent ; ils vivent d'une vie intérieure tellement plus riche que la nôtre, parce qu'ils sont « naturels ». — Pourtant, nous devons admettre que cette éducatrice a une supériorité qui impose le respect et une âme qui doit imprégner l'enfance et l'adolescence.

Avant notre voyage au Tésin, les Ecoles nouvelles ne nous étaient pas inconnues, mais la lecture ne nous avait pas bien convaincus de l'opportunité de la liberté laissée aux écoliers. Après cette prise de contact avec l'Ecole d'Agno, nous sommes des enthousiastes ! Il faut aller y voir, à la fin de l'année scolaire, des résultats ! Nous savons combien la plus petite innovation nous fait plaisir, à nous, élèves de l'école traditionnelle ; nous souhaitons à nos enfants ou écoliers futurs l'Ecole sereine, où les enfants vont avec tant de joie et savent ce qu'est le travail qu'on fait de tout son cœur. Nous-mêmes, élèves de fin d'études, nous aimerions retourner à Agno pour être, durant quelques semaines, en contact avec les petits Tessinois et l'excellente Mme Boschetti-Alberti, le Pestalozzi de notre Suisse du vingtième siècle !

Les élèves de l'Ecole Normale du Locle.

*
**

Un hommage belge à l'Ecole sereine

C'est celui de Mlle J. Orban : « L'Ecole sereine d'Agno », dans *Le Service social*, de Bruxelles (n° 4, avril 1929).

La classe traditionnelle est pour l'esprit ce que serait pour le corps un manège, où les enfants seraient forcés d'accomplir à heure fixe, suivant un système savant, et tous ensemble, malgré leurs différences physiologiques, des mouvements, extensions, exercices de respiration, d'assouplissement, et mille autres, destinés soi-disant à favoriser la croissance du corps. Quelle tyrannie dans cette gymnastique continue ; quelle fatigue, quel dégoût du mouvement, si naturel et si sain quand il est spontané ! Cependant, c'est à ce régime qu'est soumis l'esprit de nos enfants. On impose le travail, selon un horaire très chargé ; les matières se succèdent sans égard pour les différences de compréhension, d'intérêt. Un enfant commence-t-il à saisir une démonstration, l'heure sonne, il faut interrompre la pensée en marche

et la dériver vers d'autres sujets. Impossible pour l'élève de rien approfondir selon sa disposition du moment. Forcément, l'enfant se désintéresse de toute recherche personnelle ; il devient l'auditeur passif auquel le maître déverse, suivant les heures, de petites doses toutes préparées des matières les plus diverses.

« Besuté du travail libre, s'écriera Mme Boschetti ! Je n'ai jamais vu personne y rester rebelle. Tenez, cette petite, de 15 ans. On me l'a amenée en la disant « idiote ». Elle n'était qu'abrutie par un effort sans cesse changé d'objet. Après quelques semaines, elle s'est intéressée à la construction des phrases ; elle s'est mise à écrire ses pensées, puis, peu à peu, elle s'est mêlée aux groupes, et, maintenant, elle n'est guère inférieure aux élèves moyens. Et ce garçon, si absorbé dans son travail ! A son arrivée, il est resté deux mois sans même apporter plumes ni cahiers. Il tourmentait les autres, faisait mille sottises. Je ne l'ai jamais puni, jamais grondé. Je l'ai mis sur un banc à part : « Pauvre petit, tu ne sais pas travailler, tu gênes les autres. » Il a fini par s'ennuyer et, un beau jour, saisissant l'ardoise d'un compagnon, il s'est mis à dessiner « des diables » avec force explications sur leurs méfaits : diables de toutes formes, livrés à mille activités diverses. Je me suis intéressée à ces diables, — pendant toute la semaine où il n'a rien fait d'autre. Il s'est lassé, mais il a paru délivré, et s'est mis à d'autres travaux, jusqu'à devenir un bon élève. Plus tard, questionné sur la cause de ces diableries, il avouait : « On me faisait toujours peur du diable quand j'étais méchant, on disait qu'il viendrait me chercher ; alors, je pensais toujours à lui, j'étais moi-même un diable. »

La preuve du progrès moral, à l'Ecole sereine d'Agno, c'est l'ambiance créée, c'est la discipline naturelle : rien de faux, d'emprunté, de contraint ; les manières aisées et naturelles d'un petit peuple qui a autre chose à faire qu'à perdre son temps, dès qu'il a moyen d'échapper à la férule.

Et tout cela, tout cela, c'est l'effet du travail libre, puisque milieu, livres, matières, sont les mêmes que partout ailleurs. « Oui, dit Mme Boschetti, je les reçois à douze ans, avec tous les défauts provenant de l'école ordinaire. En trois mois, ils s'adaptent, s'épanouissent, font d'immenses, de stupéfiants progrès. Je dirige, je veille, parfois je fais une belle lecture, j'invite un conférencier à parler de ce qu'il connaît bien, mais ordinairement, tout se passe avec une intervention très minime de la maîtresse et l'ordre règne, parce que la loi psychologique de l'intérêt et de la croissance normale est respectée. »

— D'une lettre de Mme Boschetti à M. Ferrière, dans le même ordre d'idées : « Je suis toujours à nouveau ébahie de voir combien rapidement les enfants s'adaptent à ce genre d'éducation si entièrement nouveau pour la plupart d'entre eux : c'est sans doute parce que la nature s'adapte vite à ce qui est naturel. »

Y a-t-il une crise de la langue française ?

Les maîtres d'école, les parents, les autorités universitaires se plaignent que nos enfants ne sachent plus parler correctement le français. A toutes les époques on a entendu ces plaintes. Faut-il croire que ce soit là un de ces préjugés d'adultes qui, voyant en rose leur propre jeunesse, regrettent le bon vieux temps et trouvent la jeunesse contemporaine dégénérée ? Ou bien y a-t-il réellement un fléchissement, discernable par le moyen de statistiques comparées, dans la pureté de la langue parlée et écrite ?

Il semble bien que le second terme de l'alternative puisse se vérifier aujourd'hui. Quelques exemples pris au hasard.

Dans son rapport sur le concours d'admission à l'École normale supérieure et l'obtention des bourses de licence ès lettres (*Revue Universitaire*, mars 1929), M. Bouglé écrit : « L'orthographe est passée au dernier rang de leurs préoccupations (celles des candidates). Dans telle copie, nous relevons trente fautes d'orthographe ; on y fait accorder les singuliers avec les pluriels... On imagine difficilement que de pareils défauts puissent être corrigés. » M. Hunziker cite, dans la *Revue des Deux Mondes* (3^{me} décembre 1929), l'opinion du doyen de la Faculté de Droit de Caen : « Ces jeunes gens ne savent pas l'orthographe, ils ne savent ni penser, ni écrire. » M. Galletier, doyen de la Faculté des Lettres de Rennes, signale à la Commission de l'éducation du Redressement français (*l'Education*, juillet 1929) : « En français, on écrit mal et souvent sans orthographe. »

On retrouve des plaintes pareilles sur tout le champ géographique où l'on parle le français. A Genève, en décembre et en janvier, M. Robert de Traz, romancier et critique, rédacteur en chef de la *Revue de Genève*, a soulevé la question de la crise du français. Il aurait voulu que l'on augmentât le nombre d'heures consacrées dans les écoles à l'apprentissage systématique de la langue. M. Alexis François, professeur à l'Université, auteur d'un ouvrage sur le « purisme », incrimine moins l'école que la famille, les mères surtout, puisque la langue s'apprend inconsciemment durant les premières années et que ces marques premières demeurent les plus puissantes durant toute la vie. Mais il faut, à mon sens, remonter plus haut encore. Derrière la discipline linguistique, il y a la discipline de l'esprit. Derrière la discipline de l'esprit, il y a la discipline tout court. On semble parfois l'oublier.

Notre époque parle trop de liberté. Ou que, si l'on en parle, on veuille bien spécifier qu'il s'agit non de liberté au sens négatif d'indépendance, mais au sens positif de libération ; précisons : de libération de l'esprit par dressage des fonctions inconscientes de l'individualité. Par réaction contre l'éducation trop autoritaire — surtout maladroitement autoritaire — d'autrefois, on a inventé l'éducation libertaire. Celle-ci, sous prétexte de respecter les tendances individuelles, conduit tout droit à l'anarchie. C'est du néo-romantisme pédagogique. La tradition classique, la bonne, veut la possession de soi, la loi que l'on s'impose, le respect du patrimoine collectif de la société, de la nation ou de la langue maternelle.

« Je veux l'homme maître de lui-même afin qu'il soit mieux le serviteur de tous », a dit Alexandre Vinet.

La question du français à l'école et dans la famille doit être résolue tout d'abord d'un commun accord entre linguistes compétents en matière d'éducation, et éducateurs compétents en matière de linguistique ; puis, par un accord conclu entre instituteurs, professeurs et parents éclairés. Il faut donner la parole aux disciples de feu Ferdinand de Saussure ; ils diront la valeur à accorder aux ouvrages de M. Ferdinand Brunot qui sont, m'a-t-on assuré, d'entre les meilleurs qui soient, mais que j'ai entendu critiquer au nom de la psychologie de l'enfant. Voilà pour les linguistes. Les pédagogues feront une étude comparée des ouvrages de M. Porinot, un Belge, sur l'enseignement de la composition (voir notre n° 43, déc. 1928, p. 229), et d'Albert Münch, un Allemand, dont le livre traduit en français (voir n° 51, oct. 1929, p. 233) m'a paru pétri de bon sens. Mme Thibert (voir n° 14, janvier 1925, p. 6) a utilisé en France, dans l'enseignement de la grammaire latine, des procédés rapides empruntés au Dr Decroly, et a appliqué ainsi d'une façon magistrale la formule de l'économie bien entendue : le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts inutiles ; ou, si l'on préfère : à efforts égaux, rendement maximum. Pour les plus jeunes, les mêmes moyens sont bons : écrire des phrases présentant certaines difficultés, en découper les éléments, brouiller les cartes, reconstituer le « jeu », voilà qui fait entrer très tôt dans l'esprit les éléments essentiels de la grammaire. Pour les plus grands, des tableaux synoptiques que l'on fait soi-même, que l'on affiche à la paroi, que l'on consulte aussi longtemps qu'ils ne sont pas absolument fixés dans la mémoire et dès lors superflus, voilà qui permet aux uns, les esprits lents, d'aller à leur pas, et aux autres, les esprits prompts, de brûler les étapes. L'esprit de géométrie ainsi mis à son rang, un temps considérable se trouve gagné pour cultiver l'esprit de finesse.

Tout cela serait fort bien. Mais, je le répte, il faut remonter à la source. La vie actuelle éparpille l'attention. Elle dissocie les énergies de l'enfant. L'auto, la radio, le cinéma enseignent à sauter d'une idée à l'autre sans rien approfondir. L'éminent pédagogue tessinois, Mme Boschetti-Alberti a appelé son école d'Agno la *scuola serena*. Si nos écoles, toutes nos écoles, pouvaient devenir des « écoles serenes » où l'on approfondirait dans le calme ce qu'il convient d'étudier, il se produirait un approfondissement correspondant de la langue française, parlée et écrite. Discipline, concentration, choix des termes propres, ces notions sont corrélatives. Tou. se résume en ces termes : libération et non licence.

« Je n'ai jamais vu que la liberté de l'homme consistât à faire ce qu'il veut, a écrit J.-J. Rousseau, mais bien à ne jamais faire ce qu'il ne veut pas. »

Disons en moins de termes : la liberté vraie consiste en possession de soi !

Pour développer l'esprit de collaboration internationale

1. Enseignement à la Jeunesse des buts de la Société des Nations.

Le rapport que vient de faire paraître le Sous-Comité d'experts pour l'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations, ne manquera pas d'intéresser les personnes qui s'occupent des questions de l'enseignement.

En ce qui concerne cet enseignement dans les écoles primaires et secondaires, et les écoles normales, le Sous-Comité s'exprime en ces termes :

« Comme il sera donné avant tout par les instituteurs et par les professeurs, il devrait faire l'objet d'une attention spéciale dans les écoles normales et dans tous les établissements d'instruction qui préparent des éducateurs. Aux examens et concours, dans la limite des programmes et pour les disciplines qui le permettent, l'organisation, le but et l'activité de la Société des Nations devraient fournir matière à des interrogations. »

Le Sous-Comité examine par ailleurs les moyens d'intéresser les enfants et la jeunesse à l'activité de la Société des Nations. A son avis, les professeurs devraient s'efforcer de rendre leur matériel d'enseignement aussi varié que possible, en ajoutant à leurs exposés écrits, des illustrations, des projections, des cartes, des schémas, etc. D'après lui, il faudrait organiser des fêtes et spectacles, des manifestations musicales et « d'une manière générale, tout ce qui, par un appel aux sentiments artistiques, favorise une connaissance matérielle des diverses civilisations et des différents peuples ». Il recommande les camps et cours de vacances, si favorables pour l'établissement des relations directes entre étudiants de différentes nationalités et la création de liens d'amitié.

D'autre part, le Comité d'Experts attire tout particulièrement l'attention des instituteurs sur deux publications du Secrétariat de la Société des Nations, intitulées l'une « les fins et l'organisation de la Société des Nations » (qui donne un aperçu des buts, de la constitution et du fonctionnement de la Société, à l'usage du corps enseignant), l'autre « le Recueil pédagogique ». La tâche d'initier la jeunesse à la coopération internationale n'est pas confiée uniquement à l'enseignement officiel; de nombreuses associations privées se sont déjà formées à cet effet. Le Sous-Comité souligne l'intérêt de leur œuvre et suggère la création de cercles d'études d'instituteurs et de professeurs de tous les degrés en vue de discuter les problèmes d'ordre pratique.

Le Sous-Comité, convaincu de l'heureuse influence que peuvent exercer les publications périodiques sur la jeunesse, propose la préparation et la publication de traductions de choix d'œuvre étrangers appropriés, y compris les contes populaires.

3. Radio-diffusion et cinéma.

Les éducateurs disposent aujourd'hui des inventions modernes, telles que le cinéma et la

radio-diffusion. Le Sous-Comité d'experts en recommande la plus large utilisation. Déjà l'Union internationale de radio-diffusion reçoit régulièrement des rapports périodiques sur l'œuvre accomplie par la Société des Nations. Ces rapports sont préparés par la Section d'Information.

Le Sous-Comité estime que l'usage de la radio-diffusion devrait être intensifié. Il recommande que l'on fasse parler les personnalités éminentes sur des questions se rapportant à la Société des Nations et au rapprochement des peuples, que l'on donne régulièrement des communications courtes et documentées sur les mêmes sujets ou encore que l'on commente, dans un esprit de paix les événements de la politique mondiale.

De son côté, le cinéma est devenu un instrument d'éducation des plus efficaces. Le Sous-Comité attire l'attention sur l'œuvre déjà accomplie par l'Institut international du cinématographe éducatif de Rome. Il insiste notamment sur l'influence qu'exerce le cinéma sur la jeunesse et sur l'évolution de la conscience nationale. Il exprime le vœu que l'Institut de Rome consacre une part importante de son activité à l'étude et à la réalisation des moyens les plus propres à faire du cinématographe muet ou sonore un instrument capable de développer chez les jeunes gens l'esprit de coopération internationale et dans les différents pays une connaissance mutuelle plus complète et plus exacte, condition particulièrement favorable à une meilleure compréhension internationale.

3. Bibliothèques.

Le Sous-Comité d'experts insiste sur l'importance des bibliothèques publiques. Il est persuadé que si les grandes bibliothèques universitaires et les simples bibliothèques d'écoles primaires ou populaires possédaient sur l'œuvre de la Société des Nations un choix de livres ou de brochures adaptées à l'âge, à la situation et à l'instruction de leurs lecteurs, elles contribueraient de façon matérielle et effective au développement chez les adultes d'une meilleure compréhension internationale.

Le Secrétariat de la Société des Nations a préparé une bibliographie complète des ouvrages parus sur la Société des Nations et sur les grandes questions internationales. Cette bibliographie figurera en annexe dans le Livre anniversaire des Dix ans de la Société des Nations qui paraîtra incessamment. Cette bibliographie sera également éditée sous forme de tirage à part.

4. Revues pédagogiques.

Le Secrétariat de la Société des Nations reçoit chaque jour des demandes de conseils sur les meilleurs moyens d'enseigner à la jeunesse les buts et les fins de la Société des Nations. Ces nombreuses demandes prouvent l'intérêt qu'apportent les éducateurs aux questions internationales. Pour y répondre et pour donner un exemple de ce qui se fait ailleurs, le Secrétariat de la Société des Nations a décidé la publication d'un « Recueil

pédagogique ». Cette revue, qui paraît chaque année, en janvier et en juillet, contient des articles émanant des différents pays et décrivant les mesures adoptées pour enseigner à la jeunesse l'histoire des autres pays et l'œuvre de la Société des Nations. Ces articles qui sont soit des rapports officiels des ministères de l'instruction publique, soit des exposés de professeurs et de pédagogues, se basent sur l'expérience acquise. Ils indiquent parfois des méthodes susceptibles d'être appliquées dans d'autres pays et contiennent des informations intéressantes sur tout ce qui touche à l'enseignement de la Société des Nations. D'après les renseignements parvenus au Secrétariat, il semble que ces échanges d'idées ont été

d'une certaine utilité pour le corps enseignant.

Le Sous-Comité d'experts a exprimé la conviction que tout en contribuant à faire connaître les efforts accomplis par les différents gouvernements ainsi que par les organisations privées pour répandre dans la jeunesse des notions précises sur les buts de la Société des Nations, le « Recueil pédagogique » pourrait coordonner ces efforts et les rendre plus efficaces.

S. D. N.,

Informations pour la presse
d'Outre-Mer.

Septembre 1930.

L'Enseignement des Techniques

Fidèles à notre plan de grouper de plus en plus les comptes rendus de revues pédagogiques par matière, nous publions ci-dessous divers extraits concernant l'enseignement des techniques : lecture, écriture, etc., ou ayant trait à l'introduction de l'imprimerie à l'école.

(Ré.)

Techniques et méthodes

Notre ami M. René Duthil a écrit à Célestin Freinet une fort belle lettre que reproduit « L'Imprimerie à l'École » de février 1929.

« Pour moi, écrit R. Duthil, l'axiome qui domine toute la pédagogie est le suivant : Il faut partir de l'enfant et fonder toute notre pédagogie sur ses besoins et sa mentalité (Cf. « Plus de Manuels scolaires », p. 47). C'est un beau renversement des valeurs, et vous l'acceptez sans arrière-pensée.

« Il en résulte que suivre la marche inverse, c'est-à-dire prendre pour point de départ nos idées d'adultes, pour finalement faire des enfants à notre image, est un contre-sens psychologique qui, forcément, doit aboutir à l'abâtissement de l'enfant, voire à un déséquilibre mental provoqué par une contrainte excessive et un abus d'exercices trop exclusivement intellectuels. »

En connaissant mieux les instincts des enfants, il sera possible de fonder notre enseignement sur leurs besoins réels aux divers âges.

« Donner satisfaction à leurs besoins, les éduquer, tel est le rôle de l'école... C'est ici qu'apparaît la nécessité d'inventer des techniques appropriées. Votre distinction entre technique et méthode me paraît essentielle. Les techniques, ce sont les procédés découverts pour satisfaire aux besoins multiples de l'enfant ; il y a donc un grand nombre possible de techniques ; c'est aussi pourquoi l'on désigne souvent par ce même terme : l'écriture, le calcul, la lecture, véritables techniques permettant à l'enfant de s'exprimer et de communiquer sa pensée.

« Quant aux méthodes, il faut comprendre par là la mise en œuvre optimale des techniques découvertes...

« Résumons : comme base, la connaissance de l'enfant ; comme but, la satisfaction et l'éducation des besoins de l'enfant ; comme moyen,

des techniques harmonieusement situées dans le cadre des méthodes. »

L'enseignement actif du français par l'imprimerie

De Henri Bordes, instituteur au Moulin-à-Vent, Vénissieux (Rhône) : « L'Imprimerie à l'École et l'Enseignement du français » (Bulletin de la Société Alyred Binet, juin-juillet 1929, numéros 9 et 10).

Quiconque s'avise de contraindre un esprit adulte à travailler aboutit à l'inaction par le fait même de la contrainte. Ainsi en est-il pour l'enfant, à bien plus forte raison ; pour lui, encore bien plus que pour l'adulte, un esprit contraint est un esprit qui ne travaille pas, et un esprit qui ne travaille pas ne peut se développer dans aucun sens.

Il faut donc un enseignement actif du français, tel que le propose M. Münch, instituteur à Leipzig, dans son beau livre : « Quel langage ». C'est celui qu'a appliqué M. Henri Bordes.

« Plusieurs de mes élèves — de mes groupes d'élèves, — écrit-il, ont des cahiers dont je n'ai même pas suggéré la tenue. Dès que, en classe, ils ont quelques minutes de loisir, ils se réunissent à trois ou quatre autour de leur cahier, et écrivent, écrivent... les plus fantastiques histoires parfois. »

Ce travail par groupes a surgi spontanément la critique et la correction.

Ils se corrigent même sans pitié, et des textes écrits par des élèves moyens n'ont à peu près aucune faute. Ils discutent entre eux des fautes avec une extrême animation, exactement comme s'il s'agissait d'une partie de billes.

Et quelles dictées, quels exercices de grammaire vaudront jamais ces discussions entre enfants ? Ils retrouvent d'eux-mêmes les règles d'accord, les règles de composition, parce que les sujets les intéressent puissamment — c'est eux qui les ont déterminés — et parce que ce sera imprimé. Or, « on se persuade mieux, pour l'ordinaire, par des raisons qu'on a trouvées soi-même que par celles qui sont venues dans l'esprit des

autres ». On trouve dans cette pensée de Pascal tout le principe de l'école active.

L'idée de la correspondance interscolaire est ici de la première importance ; elle donne une utilité au travail de rédaction.

Il faut tenir compte aussi de la suggestion des idées venues du dehors.

Nos élèves reçoivent des textes imprimés par les enfants de toutes les régions de France. S'il arrive qu'ils soient à court d'idées pour composer, des correspondances si diverses ne peuvent manquer de leur en suggérer. Mais ces petits carnets, surtout, fournissent l'enfant en littérature dont il raffole, et qu'il préfère certainement beaucoup à la plupart des morceaux choisis chez les grands auteurs classiques.

Tous ceux qui font imprimer leurs élèves témoigneront que les enfants s'y intéressent tellement, qu'on en voit très peu qui ne restent pas volontiers à l'école après la sortie d'onze heures pour imprimer, qui n'y passent pas spontanément toutes leurs récréations.

Nous osons dire que, lorsqu'un procédé comme l'imprimerie à l'École permet de donner au travail intellectuel un sens si nettement actif, ce n'est pas perdre son temps que d'y passer un jour sur sept.

Les instituteurs sont obligés de reconnaître que la méthode courante d'enseignement du français, qui consiste à faire exprimer des sentiments sur commande, à appliquer les règles de grammaire sur des textes incohérents, développe l'habitude du plagiat, du cliché, de la servilité intellectuelle.

Le travail par équipes interdit tout classement.

L'échange interscolaire des imprimés pousse à l'émulation avec des groupes inconnus, à la recherche du travail bien fait, pour le seul amour du beau travail, sans aucune compétition individuelle. N'arrachons-nous pas ainsi l'égoïsme dans sa racine même ?

**

La pratique de l'imprimerie à l'école

De Marcel Leroux, instituteur au Havre, « L'imprimerie à l'École » (*L'École Libératrice*, n° 16, 18 janvier 1930).

L'imprimerie à l'école apporte la possibilité, plus facilement et avec des résultats accrus, l'enseignement sur la vie de l'enfant et sur le milieu qui l'entoure. Elle permet à l'instituteur de s'affranchir des manuels scolaires. C'est une technique nouvelle au service de l'École active.

Il faut un but au travail ; et travailler pour acquérir une instruction qui servira dans l'âge adulte est un objectif éloigné que l'enfant n'aperçoit pas. Comme l'apprenti, il a besoin de voir utiliser dans le présent le résultat de ses efforts.

Partis de narrations libres, passant par les centres d'intérêt et les échanges inter-scolaires, nous aboutissons à des publications périodiques. Ce sont là des réalisations appréciables. L'enfant en est la cheville ouvrière et il s'en rend compte. Son travail a de l'importance et il le comprend. C'est à lui qu'il appartient d'alimenter l'œuvre qui est sienne. Dès lors, il n'est plus nécessaire de le stimuler par des moyens artificiels. L'imprimerie, en répondant à un besoin de l'esprit,

a mis en mouvement les ressorts de son activité. On peut être certain désormais que l'entrain, l'enthousiasme au travail ne lui feront point défaut.

Des élèves recommandent d'eux-mêmes plusieurs fois le même récit avant de l'apporter à l'école ; ils vont sur place examiner un détail. Certains interrogent des personnes compétentes sur le sujet qu'ils désirent traiter. Il en est dont l'esprit est toujours à la recherche de l'événement comique, pittoresque ou émouvant, digne d'être raconté. On voit des enfants peu doués faire des efforts obstinés pour rendre leur texte acceptable. Les progrès, dans ces conditions, ne se font pas attendre.

En outre, par la collaboration dans le travail et par les échanges interscolaires, les élèves font l'apprentissage de la vie en société et s'habituent à la pratique de la solidarité.

**

L'apprentissage naturel de la lecture

D'un article de C. Freinet, paru dans *L'Imprimerie à l'École*, mai 1930.

La vie nouvelle introduite dans nos classes nous a conduit à la suppression des leçons de lecture telles qu'elles se pratiquent communément dans les classes primaires.

Les élèves ayant écrit une rédaction doivent la lire à leurs camarades qui choisissent eux-mêmes, par voie régulière, le texte à imprimer. *Premier exercice de lecture naturelle* : l'enfant avait fixé sa pensée sur le papier ; il cherche maintenant à retrouver, derrière ses signes maladroits, ce qu'il a voulu exprimer. Cette première écriture, cette première lecture ont une valeur psychique et pédagogique considérable, et la simplicité qu'elles introduisent dans les fondements scolaires ont une répercussion bienfaisante sur l'harmonie de la vie enfantine.

Vous cherchiez artificiellement à enseigner à l'enfant à lire avec expression un texte sans vie pour lui. Il sent ici, par la simple expérience, qu'un récit n'est jamais accueilli d'enthousiasme par la classe s'il n'est précis et vivant, et si la lecture n'en met habilement en valeur les détails intéressants. La lecture expressive est devenue une nécessité dans nos classes : le travail et la vie ont été encore une fois la meilleure des leçons.

Trois fois par semaine nous faisons cependant lire les élèves, mais... nous avons définitivement renoncé à « faire suivre » les enfants qui peuvent, pendant ces séances, dessiner, terminer un travail libre, lire la page suivante ou la précédente. C'est de la lecture individuelle que nous faisons et suit qui veut. Cette séance est d'ailleurs au cours moyen excessivement courte.

Une autre pratique nous a donné d'excellents résultats : la lecture libre. Aux heures prévues par l'emploi du temps les élèves vont en travail libre hors de la classe. Ils ont à leur disposition dans des classeurs spéciaux : des livres de vie de l'année précédente, et des journaux scolaires, etc. Les enfants restent absolument libres du choix du livre ; ils peuvent lire individuellement, ou à deux, parfois même à trois, silencieusement ou à haute voix, expressivement ou en chantonnant.

L'installation ? Elle est nulle : les élèves s'assoient à leur gré sur un banc dans la cour ou sous le préau. Et bien souvent les passants se demandent par quel miracle cette vingtaine d'enfants, sans surveillance, lisent avec tant de cœur et tant d'enthousiasme.

L'effort qu'ils fournissent ainsi avec plaisir dépasse certainement celui que peinaient à leur imposer les vieilles méthodes.

Avec les élèves plus grands, le travail libre n'est plus exclusivement de la lecture mais aussi rédaction libre, rédaction après observation aux alentours de l'école, lecture ou examen de documents divers (livres, fiches, etc...) se rapportant à l'intérêt de la journée.

* *

Une nouvelle méthode d'écriture

De *L'Éducateur* (18 janvier 1930), sur l'essai tenté en Suisse allemande d'une nouvelle méthode d'écriture, appelée méthode Hulliger, du nom du professeur de Bâle qui préconise l'emploi de caractères autres que ceux de l'écriture anglaise.

M. Hulliger, après avoir fait une étude complète de l'écriture à travers les âges, est arrivé à la conclusion que les caractères romains (majuscules comme minuscules) sont les plus lisibles parce qu'ils sont les plus simples et aussi parce que chaque lettre se reconnaît facilement au premier coup d'œil. Dans une brochure intitulée « Die neue Schrift » (éditeurs Benno Schwabe und Co. Elle), il rappelle que l'écriture dite anglaise est une graphie du moyen âge, une écriture pour artistes, bien faite pour des moines qui avaient le temps de tracer lentement une reproduction d'un manuscrit de ce temps-là. Mais aujourd'hui, l'école étant obligatoire, il n'y a pas que quelques privilégiés qui doivent exprimer leur pensée une plume à la main, mais tout le monde ; à l'école, les élèves doués comme les autres.

Actuellement, les personnes qui ont le bonheur de tracer facilement des lettres élégantes sont presque toujours celles qui ont abandonné les caractères que leurs maîtres leur avaient enseignés patiemment durant de longues années, pour en adopter d'autres convenant mieux à leur main... ou à leur caractère (la graphologie est partout à la mode). M. Hulliger demande donc qu'on renouvelle le style de l'écriture en créant des lettres plus simples, d'exécution plus facile. Les signes qu'il propose sont dépouillés de tout ornement, n'ont ni pleins ni déliés ; ils se rapprochent le plus possible des caractères latins. Dans l'écriture courante, voire rapide, leur déformation est minime.

L'introduction de sa méthode a commencé officiellement à Bâle durant l'année scolaire 1927-1928. On l'essaya aussi bien dans les classes primaires que dans les écoles secondaires. Cette année tous les enfants entrés à l'école primaire de Bâle apprennent l'écriture Hulliger (les maîtres

ont suivi un cours spécial de 60 heures). L'expérience durera jusqu'en 1934-1935 pour les écoles primaires et secondaires et jusqu'en 1936-1937 pour les « Realschulen » et les écoles de commerce. Après quoi, la commission rapportera et une décision sera prise pour les autres écoles du canton.

* *

L'enseignement de la composition française

M. Tissot publie sous ce titre un article des plus intéressants dans *L'Éducateur* du 26 avril 1930. Voici ce qu'il dit notamment de « la manière de faire naître le désir de rédiger un souvenir » :

« Nous commençons par noter de courts dialogues entendus récemment dans le préau, dans la rue. Puis nous étudions collectivement les dialogues d'auteurs tirés du livre de lecture et dont nous découvrons les lois : le dialogue doit éveiller notre intérêt, nous apprendre quelque chose de nouveau, ne pas s'arrêter à des futilités sans importance, mais au contraire progresser sans cesse, être vraiment ce qui se dit dans une conversation mais non à la manière d'un disque de gramophone qui aurait tout enregistré ; les détails qu'il donne doivent être choisis, marquant l'état d'esprit de l'interlocuteur. Ces remarques collectives ont pour but de prévenir, lors de la notation, ces longueurs insignifiantes telles qu'on les trouve chez certains feuilletonistes payés à la ligne.

L'heure de composition ne sera pas employée à écrire mais à faire venir à la conscience tel dialogue caractéristique qui sommeille dans la mémoire. C'est de cette préparation individuelle que dépend le succès de la rédaction et non des conseils généraux. Les élèves ne sont pas prêts à rédiger quand ils ont écouté, mais après avoir parlé, raconté ce qu'ils vont écrire, et cette conception de la leçon de composition où l'élève parle avant d'écrire est très féconde. Chacun donc part en chasse et revient au bout de quelques minutes de réflexion silencieuse avec le sentiment de ce qu'il a à dire. On peut se demander pourquoi le désir de rédiger un dialogue devient assez vif chez certains élèves pour que spontanément ils apportent des travaux sous cette forme ? C'est que le fait d'avoir réfléchi pour retrouver de mémoire des dialogues entendus ou vécus n'est pas sans amener à la conscience d'autres souvenirs que l'enfant regretterait de laisser se perdre et retourner dans le subconscient sans avoir été utilisés. Le désir de rédiger est en eux, car ils ont la matière de leur composition. C'est généralement parce qu'ils n'ont rien à dire que les enfants répugnent à écrire.

Le grand principe de la composition quotidienne est de savoir éveiller suffisamment les souvenirs pour créer le besoin d'écrire. L'entraînement joue un grand rôle et ce qui était au début un travail pénible et rebutant devient un des travaux préférés de la vie scolaire.

Nouvelles diverses

FRANCE

Le Congrès de la Nouvelle Education à Pau (Pâques, 1930)

La « Nouvelle Education », cette année, a réuni ses membres à Pau. La beauté de la ville et du site complétaient agréablement le sérieux avantage d'avoir auprès du Congrès une véritable « école d'application » : L'Enfance heureuse, l'école dirigée par Mmes Leroux et Riedel.

C'est là, non une innovation, car il est à supposer que tous les organisateurs de congrès pédagogiques désirent ardemment avoir une école à leur disposition, au moins une circonstance des plus heureuses. Les auditeurs l'ont bien démontré par les longues visites qu'ils y ont faites et le congrès y a certainement gagné, non seulement en valeur pratique, mais en intérêt et en vie. Selon l'usage de la « Nouvelle Education », une exposition de travaux d'enfants avait aussi été organisée, à laquelle avaient pris part notamment le Collège Sévigné et les classes d'expérience de M. Cousinet et où l'on pouvait voir des dessins, des poésies, des poteries, etc., toutes créations enfantines auxquelles l'école nouvelle fait avec tant de raison une large place. A l'Enfance heureuse, on put voir aussi la maisonnette d'enfants, construite et aménagée par eux et on fit connaissance avec un orchestre naissant.

Les conférences se ressentirent peut-être de cette réalité enfantine si voisine. Une chaleur d'enthousiasme rayonnait de l'exposé de Mme Small, tantant à l'assistance comment elle avait été conduite par l'intuition et l'expérience à laisser à ses petits enfants toute leur spontanéité, puis à constater que la nécessité de leur développement exigeait « l'école », l'école nouvelle, bien entendu. Les parents à qui elle s'adressait particulièrement applaudirent son plaidoyer pour le droit au bonheur présent de l'enfant. Dans la même note, le Dr Bernard parla des bienfaits de l'« Enfance heureuse » pour la santé, la joie et l'éducation des enfants. M. Mousis, Mme Guéritte, Mmes Leroux et Riedel exposèrent des critiques du présent, les résultats heureux des expériences en cours, les vœux d'avenir. « Maisons d'enfants » et non « maisons pour enfants », dit M. Mousis ; Mme Guéritte plaida pour les écoles qui pratiquent une seule méthode : en l'espèce, la méthode Montessori. Et le congrès semble bien avoir eu pour « centre d'intérêt » la glorification de cette méthode.

M. Cousinet lut une conférence intéressante de M. Luzuriaga, empêché de venir lui-même. Il y exposa les caractéristiques différentes des écoles nouvelles et insista sur l'importance des valeurs spirituelles dans l'éducation. La « Nouvelle Education » d'avril et de mai donne de tous ces travaux d'intéressants comptes rendus.

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

Pour un humanisme nouveau, enquête dirigée par M. Paul Arrousseau-Bastide, agrégé de Philosophie; Préface de M. F. Strowski, membre de l'Académie des Sciences Morales et Politiques. (Paris, Cahiers de Foi et Vie, 1 vol., 15,5 x 24 cm. de 326 p., prix 25 fr.).

Les « Cahiers de Foi et Vie » des 1^{er} et 15 mars 1930 publient les résultats d'une enquête organisée par cette revue auprès d'une cinquantaine d'intellectuels de langue française, appartenant à diverses tendances religieuses, philosophiques ou littéraires, sur le *problème de l'Humanisme et des Humanités*.

C'est un ancien débat que les événements ont rouvert en lui donnant une acuité extrême. Avant la guerre, on discutait déjà sur les moyens par lesquels les humanités peuvent être enseignées. « Par le grec et le latin uniquement », répondaient les uns. « Par les langues modernes et française », dissient les autres.

Aujourd'hui, la question est plus grave: C'est l'existence même de l'humanisme qui est en jeu, autrement dit de la civilisation. Que vaut, à l'épreuve de la vie notre culture occidentale? Que valent nos méthodes d'éducation pour donner à l'enfant le sentiment de la dignité humaine?

Le monde nouveau, dit M. F. Strowski, est menacé par deux tendances matérielles ennemies de l'humanité: la *technicité* développée à l'extrême par l'Amérique, et la *socialisation* qui a pris naissance dans les pays démocratiques. Dans le premier cas l'individu devient un « ouvrier » étranger à tout ce qui n'est pas sa spécialisation; dans l'autre, la personne humaine se noie dans la collectivité dont elle devient l'instrument passif.

En face de ce danger, il importe de trouver une discipline capable de communiquer à l'homme le sentiment de la dignité humaine et des devoirs qui en découlent. Le grec et le latin y suffisent-ils encore? N'y aurait-il pas lieu d'élargir le programme des humanités en leur incorporant ce que les modernes et les scientifiques réclament depuis longtemps: les langues et les sciences: Goethe, Shakespeare et Dostoiévski ne sont-ils pas un humanisme? et une science générale qui montre l'interdépendance des choses, n'est-elle pas un humanisme, elle aussi? Dans la mesure où ces disciplines seront enseignées dans un esprit vraiment humain, dépouillé d'utilitarisme, cet élargissement serait éminemment souhaitable.

Enfin, de plus en plus nombreux sont ceux qu'un humanisme purement moral et philoso-

phique se satisfait plus et qui croient désirable que l'Évangile vienne compléter l'humanisme en le couronnant.

Nous ne saurions trop engager les lecteurs de « Pour l'Ère Nouvelle » à prendre connaissance des opinions si diverses émises sur ces grands sujets par ceux qui ont répondu à l'enquête de « Foi et Vie ». Ceux qui s'intéressent aux questions d'éducation apercevront ici, posé dans toute son ampleur et à une hauteur que l'on oublie souvent, le problème de l'éducation moderne.

Puisse le public cultivé s'intéresser lui aussi à ces grands problèmes de culture, représentatifs de l'inquiétude de notre époque, où « un monde finit et où un autre commence » pour reprendre l'expression de Goethe.

E. HUGUENIN.

Dr Victor PAUCHET. *L'Enfant. Sa préparation à la vie.* (Paris, Oliven, 1930, 1 vol. 12 x 19 cm. de 248 p., prix 15 fr.).

Ce livre, dont l'auteur espère échapper au reproche « d'envisager l'éducation moderne avec les yeux d'un médecin exclusivement fixés sur l'éducation physique », contient d'excellents conseils aux parents : « Entraînez-vous à acquérir l'esprit d'observation, pour rechercher chez les enfants, les défauts, les bonnes et les mauvaises habitudes. Pas de regard détourné pour n'y point voir clair, pas d'illusion volontaire, pas de mensonge à soi-même. Parents, ayez toujours la volonté et le courage de voir clair. » « Confie ton argent au cerveau, aux muscles et aux poumons de ton enfant, c'est là que tu feras le meilleur placement, car là, les aigreurs, les maîtres-chanteurs et les illusionnistes ne viendront pas le prendre », et des vues intéressantes sur la collaboration des éducateurs et des médecins.

Il critique dans les méthodes scolaires l'abus de la mémoire, le surmenage et l'insuffisance de la formation des caractères. Il souhaite de voir se généraliser et s'étendre aux classes primaires, les méthodes des jardins d'enfants. Mais, par ailleurs, il semble préconiser surtout l'enseignement par l'aspect et non par l'action. Son enthousiasme pour l'emploi du cinéma l'empêche de voir son insuffisance. Il semble, d'ailleurs, hors les jardins d'enfants, ignorer l'effort d'éducation intégrale, active, efficiente, comme il aime à le dire, qui, dans tous les pays, tend à se réaliser dans les écoles nouvelles.

Il manquera à ce livre pour assurer son autorité auprès de nombreux parents et éducateurs, cette sympathie largement humaine qui élève au-dessus de préjugés de classes.

E. F.

François-Louis BERTRAND, ancien professeur d'École Normale, inspecteur de l'Enseignement primaire, Docteur des Lettres : *L'Analyse psycho-sensorielle et ses applications à l'Éducation intégrale*, avec nombreux tableaux et graphiques psychologiques et quatre planches hors-texte. (Paris, Alcan 1930, 1 vol., 16,5 x 25,5 de 300 p., prix : 40 fr.).

Voici un ouvrage qui montre d'une façon remarquable ce que devraient être les relations entre la psychologie et la pédagogie. Un inspecteur scolaire doublé d'un psychologue érudit nous donne un rapport des expériences qu'il a faites en collaboration avec des instituteurs et des institutrices pendant une dizaine d'années.

Les plus intéressantes de ces expériences nous paraissent être celles sur l'attention, spécialement celles où l'auteur montre la supériorité de la méthode des « centres d'intérêt » et de l'importance qu'a, pour l'exécution d'un travail, le fait de l'annoncer la veille. Plus loin, l'auteur cherche à distinguer plusieurs formes de l'attention (visuelle, auditive, etc.). Quelques chapitres très intéressants traitent des causes de la distraction ; l'auteur souligne avant tout celles d'ordre physiologique et distingue la distraction active de la distraction passive. Vient ensuite l'étude du développement psycho-sensoriel de l'enfant, à l'aide d'une promenade scolaire, suivie d'un récit libre sur celle-ci. L'analyse d'une telle composition suivant le sens qui a participé à telle ou telle observation permet d'établir une formule psycho-sensorielle de chaque enfant. Cette formule est représentée graphiquement dans un profil inspiré par celui de Lasoursky. Les dernières études concernent le sens tactile, la *dactylésie*.

Après avoir donné des détails (où parfois on aimerait cependant avoir encore plus de précision sur les procédés suivis), l'auteur, dans une vue d'ensemble de ces résultats, décrit le développement psycho-sensoriel de l'enfant, séparément pour les deux sexes, à partir de trois ans, tel qu'il s'est révélé dans ses expériences.

Cette étude montre combien nous sommes encore éloignés d'une connaissance complète de ces faits. Nous ne possédons pas même un langage commun pour les décrire et il est très difficile de confronter les résultats et les hypothèses de Bertrand avec des travaux faits dans le même domaine, en Amérique ou en Allemagne.

RICHARD MEILL.

François-Louis BERTRAND : *Alfred Binet et son œuvre*. Préface de M. Henri Piéron (Paris, 1930, Alcan, 1 vol., 14 x 22,5, de 335 p., prix : 30 fr.).

Nous ne croyons pas qu'il soit nécessaire de parler longuement d'un ouvrage sur Binet. Tout ce que nous pourrions raconter serait déjà familier aux lecteurs de cette revue. Nous nous contentons donc de louer le travail consciencieux et très documenté de M. Bertrand. Il a choisi pour nous faire connaître l'œuvre de Binet la méthode analytique, la seule possible quand on a à parler d'un homme qui était avant tout expérimentateur. Ainsi, Bertrand parle successivement de la vie de Binet divisée en plusieurs époques, d'après ses préoccupations principales, de sa méthode, de ses apports à la psychologie expérimentale et de Binet comme éducateur. — Une bibliographie complète des œuvres de Binet termine le volume. — Le livre sera lu avec profit, non seulement par ceux qui désirent mieux connaître un des plus grands psychologues modernes, mais — en raison de l'extension de son œuvre qui

couvre tout le domaine de la psychologie — par tous ceux qui désirent étudier à fond cette science.

RICHARD MEILL.

Constant BURNIAUX : **Les Désarmés** (Paris et Bruxelles, Editions de « La Gaulle », 1930, 1 vol. 13,5 x 19,5 cm. de 220 p.).

Des récits de guerre dédiés au fils de l'auteur, écrits pour les enfants et pour les hommes, pour les pères dont « le devoir est d'empêcher leurs fils de s'entre-tuer ». Comment y arriver ? Un moyen, parmi d'autres est de ruiner la réputation de la guerre dans l'esprit des enfants, de la démasquer, de la leur montrer dans sa réalité monstrueuse qui érige les uns contre les autres des hommes qui ne demandaient pas à se haïr et à s'entretuer.

Croquis très simples, tragiques souvent en leur concision, de la vie quotidienne de deux soldats, deux frères que la guerre réunit jusqu'à la mort de l'un d'eux. Le petit orphelin doit apprendre comment a vécu son père « là-bas », et comment il est mort ; il doit se souvenir... pour que la guerre qui lui a pris son père, ne revienne pas le tuer ou tuer son fils.

Un effort qui vaut par sa sincérité, son désir impérieux d'assurer la paix à la génération qui monte, de lui éviter la plus grande tragédie qu'ait jamais connue le monde... celle d'il y a quinze ans à peine. Il mérite donc notre estime et notre encouragement.

H.

Giordano BRUNO : **Cause, Principe et Unité**. Traduction de E. Namer (Paris, Alcan, 1930, 1 vol., 14,5 x 19,5 cm., de 218 p., prix : 30 fr.).

Nous avons un texte de Giordano Bruno qui intéressera l'humaniste et le lettré tout autant que le philosophe. Il comporte en plus d'une claire introduction et de notes explicatives, la traduction nouvelle de quatre dialogues, précédés d'une longue dédicace et de poésies en italien et en latin. — Ce respect si heureux de la « chose écrite » ne fait que rendre plus vivantes et plus savoureuses les parties philosophiques de l'ouvrage. On y surprend le bel esprit tout autant que le penseur.

Il nous plaît de voir la poésie et la rhétorique précéder les démarches d'une pensée hardie, il nous plaît de les voir préluder au seuil de dialogues où une métaphysique s'instaure qui s'insurge contre celle du temps et qui veut remplacer celle d'Aristote.

Les résumés du dévoué traducteur aident à comprendre la pensée du philosophe, et M. Namer, en quelques mots extrêmement heureux, la situe en rapport avec celle de Spinoza et de Leibnitz. On voit ce que ces derniers lui doivent. Et ce n'est pas le moins instructif de cet ouvrage que de nous faire sentir une fois de plus cette dépendance des systèmes, qui est le plus grand enseignement de la philosophie.

A.-J. P.

René GUERIN : **J.-J. Rousseau** (Paris, Rieder, 1930, 1 vol., 15,5 x 20,5 cm. de 80 p., avec soixante planches hors-texte en héliogravure, prix : 20 fr.).

Trois chapitres sur la vie de Rousseau, un sur son influence, de ravissantes gravures de l'époque, qui donnent envie d'y revivre, tel qu'il est ce livre peut rendre service à tous ceux qui, désireux de connaître l'homme, auraient eu peur d'études plus systématiques et plus longues. Ce n'est pas que la science manque à ce livre ; son agrément cache beaucoup de solidité. Et si son auteur a pour Rousseau une tendre affection (au point — dans sa notice bibliographique — de nous avertir de la teneur en passion de certains volumes consacrés à son héros), nous l'en louons : on ne parle bien que de ce qu'on aime.

Certes, il y aurait beaucoup à dire sur — et contre — Rousseau « clerc qui n'a pas trahi ». La faiblesse de la pensée politique de Rousseau ne tient-elle pas dans son aboû ? Mais ce n'est pas ici le lieu d'un tel débat. Nous n'avons qu'à remercier M. Guérin de nous avoir donné sous une forme réduite un Rousseau vivant.

A.-J. P.

Zofia CZERNY-BIERNATOWA et Maria STRASBURGER : **Organizacja i Metody Pracy W Szkolnictwie Gospodarczym Zenskiem**. Organisation et méthodes de travail dans les Ecoles ménagères polonaises. Książnica-Atlas, 1930, Varsovie, 1 vol., 15,6 x 22,5 cm., de 246 p.).

Cet ouvrage, destiné aux professeurs et élèves des Ecoles normales ménagères a pour but de montrer que les postulats de l'Ecole active peuvent être réalisés dans l'enseignement professionnel, et que l'enseignement ménager en particulier se prête tout spécialement à l'application de ses principes, puisque les travaux pratiques (ménagers) satisfont tout naturellement les besoins primitifs d'activité de l'enfant.

Après l'exposé des principes fondamentaux de la pédagogie nouvelle, les auteurs nous montrent quelle place et quel rôle l'enseignement professionnel et ménager tient dans le cadre général de l'école polonaise comme aussi dans les pays étrangers.

Dans une deuxième partie, essentiellement pratique, elles traitent des méthodes de l'enseignement culinaire : combinaison de la méthode de laboratoire et de la méthode démonstrative, qu'il importe de populariser toujours davantage. Chaque école ménagère devrait être pourvue d'un laboratoire et d'un cabinet de sciences naturelles : les questions de la composition des aliments, des vitamines, etc., y étant tout d'abord traitées au point de vue théorique. Un chapitre entier est consacré à l'aménagement des locaux, et à l'organisation du travail. Un point intéressant à propos de l'enseignement de la couture, c'est celui qui demande qu'on tienne compte du milieu dont l'élève provient, de l'art populaire national et local, des costumes locaux.

Enfin, comme l'école est malgré tout un mi-

lieu artificiel, les auteurs préconisent d'organiser des « colonies » (colonies de vacances ou permanentes) d'enfants pauvres ou débiles, dont toute l'économie domestique reposerait entre les mains d'élèves surveillées par les professeurs.

H.

**

A World Panorama of Health Education, seen through meetings of the Health Section of The World Federation of Education Associations, Geneva, Switzerland, July 27. — August 2, 1929. (Published in 1930 by the American Child Health Association and the Metropolitan Life Insurance Company, New-York City.)

La Section d'hygiène du Congrès de la Fédération Universelle des Associations pédagogiques, préoccupée du problème que pose notre âge mécanique, technique et complexe, au point de vue de l'adaptation physique de l'individu à ces conditions et de la conservation de sa santé, a assumé comme tâche l'élaboration d'un programme scolaire en matière d'hygiène, propre à adapter l'enfant aux conditions actuelles de la vie.

Ce programme comprend trois parties : 1) protection de la santé ; 2) correction des défauts et infirmités existantes ; 3) accroissement de la santé. Ce but pour être atteint réclame les efforts réunis des directeurs, professeurs, docteurs, infirmières, administrateurs d'écoles. Après les réunions de San Francisco, d'Edinburg et de Toronto, le Congrès de Genève prévoit qu'à l'heure

actuelle, la tâche de la Section d'hygiène est la suivante : améliorer les conditions de santé dans les écoles (pour cela faire connaître aux personnes responsables dans chaque pays ce qui se fait de bien ailleurs en ce domaine) par la discussion des différentes méthodes employées, et par l'établissement de solides programmes scolaires en matière d'hygiène. Un plan défini doit être établi pour chaque degré de l'enseignement. Les écoles doivent être organisées de façon que ces programmes puissent être réalisés avec la collaboration de personnes spécialement qualifiées.

H.

**

OUVRAGES REÇUS.

Dr. Halil FIKRET. **Terbiye ve Tedris Tarihi** **Birinci cilt** (Histoire de la Pédagogie jusqu'au xx^e siècle). (Istanbul, 1930, Devlet Matbaası ; 1 vol., 15 x 23 cm., de 454 pp.)

**

Dr. Halil FIKRET. **Terbiye ve Tedris Tarihi** **Ikinci cilt** (Histoire de la Pédagogie et de l'Enseignement au xx^e siècle). (Istanbul, Devlet Matbaası, 1930, 1 vol., 15 x 23 cm., de 273 pages.)

**

Jean FRANCK. **Firmino**. (Orléans, Imprimerie Coopérative « La Laborieuse », 1930, 1 vol. 12 x 19 cm., de 116 pp., prix : fr. 12.)

A travers les revues

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Le problème de l'hérédité

Dans un article paru dans *Le Service Social* de janvier 1929, et intitulé « L'Hérédité et le Milieu, Leur influence étudiée chez les enfants adoptifs », le Dr O. Decroly écrit : « Le problème concernant l'influence comparée du milieu et de l'hérédité, dans la valeur des individus, préoccupe au plus haut point ceux qui cherchent les causes des déséquilibres humains et les remèdes à appliquer. — A cet égard la conférence tenue l'année dernière, à Boston, par la Société pour l'Etude de l'Education aux Etats-Unis, apporte des données dont la signification mérite de retenir l'attention. — Les travaux présentés sont en général le résultat de recherches statistiques étendues, réalisées par des groupes de personnes spécialisées, dans des conditions aussi peu arbitraires que possible, et grâce à des subventions importantes accordées par le Commonwealth Fund et à la collaboration de sociétés s'occupant de l'assistance aux enfants orphelins et abandonnés. — Le premier rapport est intitulé : « Influence du milieu sur l'intelligence, le rendement scolaire et la conduite d'un groupe d'enfants, placés chez des nourriciers ». Cette étude aboutit à affirmer l'influence indéniable du milieu dans l'amélioration du rendement intellectuel, et plus probablement encore du caractère des enfants placés pendant plus de quatre ans. Cette amélioration est généralement d'autant plus forte que le nouveau milieu est lui-même meilleur et que son in-

fluence a pu s'exercer plus tôt et plus longtemps. — Une autre enquête importante sur le même sujet a donné lieu à un rapport détaillé de B. S. Burke, de l'Université de Stanford en Californie. Elle a été poursuivie sous la direction du professeur Termann, bien connu pour ses études sur l'examen de l'intelligence par la méthode des tests. »

Voici les conclusions de cette enquête : « L'influence du milieu sur le degré d'intelligence équivaut à 17 % tandis que celle de l'hérédité intellectuelle équivaut à 33 %. — L'influence totale de l'hérédité est selon toute probabilité voisine de 75 à 80 %. — L'influence du milieu le meilleur sur l'intelligence est d'environ 20 points de quotient intellectuel, et inversement le plus mauvais milieu ne peut s'abaisser de plus de 20 points. Mais ces situations extrêmes ne se rencontrent qu'une ou deux fois sur mille dans les familles américaines. — Pour ce qui regarde les traits de caractère et de personnalité, le milieu a une influence aussi forte sinon plus forte. En tout cas, la force de l'hérédité dans les aptitudes mentales dépasse de loin toutes les autres. — Galton disait : « que la nature prévaut énormément sur l'éducation », et Conklin écrit dans son beau livre (Hérédité et Milieu) : « Ce ne sont pas les possibilités qui sont modifiées par les accidents du milieu, mais bien le développement — les potentialités héréditaires de chaque organisme étant fixées de façon inaltérable. » Les statistiques vérifient ces inductions.

Quoi qu'il en soit, selon le second rapport l'in-

fluence de 17 % impartie au milieu, ou la marge de 30 points du quotient intellectuel en plus ou moins ou de 40 % au total, comme influence possible du milieu sur le développement intellectuel, ne sont pas négligeables. Cela signifie : nous ne pouvons pas changer les conditions initiales héréditaires, mais nous pouvons favoriser leur développement ou les entraver. « Un problème plus précis reste cependant à résoudre, ajoute le Dr Decroly : la vérité en bloc représentée par une moyenne peut déterminer l'orientation des mesures à prendre, mais pour savoir où et quand appliquer ces mesures, il faut des indices individuels de progrès possibles, en tenant compte d'abord du fait que l'intelligence verbale n'est pas la seule intéressante, qu'il faut aussi examiner l'intelligence pratique ou non verbale. » En outre, « le progrès intellectuel n'est pas le seul à considérer, le progrès moral, et surtout l'acquisition de bonnes habitudes, qui résulte du centrage des intérêts et de la direction de l'effort, bien plus que le développement de la volonté considérée « in abstracto », sont également sinon plus importants, et doivent eux aussi être dosés. »

La crise de l'obéissance et l'éducation nouvelle

Dans *La Diane* (janvier 1930), Mlle Bardot, inspectrice des Ecoles Maternelles, publie un article sur « L'Éducation de l'obéissance ». Elle dit entre autres :

L'éducation nouvelle veut apprendre à l'enfant à choisir afin de mieux obéir. Elle vient à son heure puisque de toutes parts on se plaint d'une crise de l'obéissance. Faillite de l'ancienne éducation, oui, car les vieux procédés autoritaires ont des relâchements intempestifs à notre époque où le plaisir, qui va s'industrialisant, amollit la tenue générale de la vie, extériorise la famille, et procure mille tentations de *gâter* les petits, quitte à les rudoyer lorsqu'ils y prennent trop de goût pour la tranquillité des grands.

Les éducateurs nouveaux proclament le droit de l'enfant à l'activité libre ; ils ont observé qu'il aime naturellement le travail, et que, s'il lui arrive d'en perdre le goût, c'est parce qu'on lui impose des occupations qui vont contre ses aptitudes et contre ses forces, et parce qu'on lui interdit toute initiative, qu'on lui évite toute responsabilité. Devons-nous considérer comme un symbole qu'ils le dotent tout de suite d'une chaise à lui et d'une table à lui, meubles légers et déplaçables ?... Ce mobilier aimable est adapté à la forme souple de l'enseignement dans un cadre où des activités diverses s'offrent aux essais de l'enfant : matériel expérimental, sensoriel ou scientifique, images, lettres et chiffres, livres, outils et collections suivant son âge sont à sa portée. Sollicité de la sorte, l'enfant continue dans la constance et dans la joie le labeur qui se trouve à sa mesure, et il va toujours jusqu'à la réussite complète. Cette victoire est sa récompense : l'enfant qui connaît la satisfaction intime due à l'effort spontané n'a que faire des stimulants extérieurs des grandes personnes — éloges, primes et médailles — et il est toujours le premier pour lui-même quand il a accompli le progrès qu'il cherchait. Or, absorbé dans sa propre tâche, il respecte la tâche des camarades ; à la délicate il

s'intéresse au travail du voisin, car ce travail le connaît ou il le connaîtra ; peu à peu la volonté de collaborer naît chez ces enfants libres et laborieux, qui coordonnent enfin leurs recherches en vue des acquisitions du groupe. C'est essentiellement dans cet esprit que sont conçues les écoles nouvelles ; les enfants y prennent un dignité qui leur permet d'adhérer pleinement aux contraintes de la solidarité.

L'École Cervantès à Madrid

M. A. Llorca est un des pionniers de l'Éducation nouvelle en Espagne. Voici, sur son école quelques notes extraites de « L'École libératrice » du 15 mars 1930 :

Le directeur, Angel Llorca, appartient à cette élite espagnole tout restreinte, mais ardente, qui pour chaque ordre d'activité sociale ou économique, possède une sûre information internationale.

L'école commença à fonctionner vers 1918 et fut continuellement utilisée par le Ministère d'autres centres pédagogiques officiels pour entreprendre des essais en matière scolaire et aussi pour vérifier les conditions de mobilier, de matériel d'enseignement.

L'école a un budget particulier pour son organisation intérieure : entretien matériel, création d'une partie du matériel d'enseignement et de mobilier, fabriqués en collaboration avec le professeur technique, les maîtres, les élèves ; l'école devient une sorte de communauté où chacun, suivant ses aptitudes particulières, s'emploie dans une activité coordonnée à la réalisation du bien-être général.

Les institutrices ordonnent et contrôlent le travail de la cuisinière. Elles établissent les menus reçoivent les fournisseurs et s'occupent de la comptabilité ménagère. Il n'y a pas de cloison étanche entre les différentes catégories de personnel. Aucune personne n'est jamais oisive. Le concierge elle-même collabore à l'activité générale en prêtant son aide aux institutrices.

Quelques initiatives heureuses à signaler : plusieurs machines à écrire, acquises sur le budget intérieur, permettent l'enseignement de la dactylographie aux grands élèves, qui exécutent quelques travaux de copie utiles à l'école (circulaires aux parents, etc.). Des excursions aux environs de Madrid, subventionnées par l'Etat, ont lieu chaque année dans un but d'éducation générale et artistique. Les travaux manuels : métal, cuir repoussé, cartonnage, reliure, sont activement poussés.

Tous les jeudis soirs, veillée familiale, où sont conviés les parents : concerts, projections, conférences, etc...

Angel Llorca déclare : « Ce n'est pas seulement que l'enfant apprend ni ce qu'il sait qui nous intéresse ; mais nous voulons qu'il travaille, qu'il lise, écrive, dessine avec plaisir ; nous voulons lui donner l'habitude et le goût de l'activité.

L'École rénovée en Prusse

De M. Abel Miroglio, sur « Le nouvel enseignement secondaire prussien », dans *Foi et Vie* (octobre 1929, n° 16) :

En étudiant le nouveau programme prussien issu de la réforme de 1925, on éprouve une satisfaction d'ordre philosophique. On voit, en effet, adoptées par un gouvernement, proclamées par édits, les grandes tendances qui s'affirment dans les écrits et dans les personnalités agissantes de ceux qui ont voulu réformer le système traditionnel d'instruction et d'éducation. Des idées dont l'efficacité n'était guère expérimentée jusqu'ici que dans le champ restreint de quelques écoles privées, sont en cours d'application dans un grand Etat, riche de millions d'enfants. Elles ont été méditées. Le mémoire ministériel qui précède l'exposé des directives apporte les justifications de fait et de droit susceptibles de convaincre ceux qui, à l'égard des écoles nouvelles, gardent une attitude de doute expectant. Nul mysticisme. Il s'agit d'acquiescer avec plus de sûreté une culture plus haute et l'on essaie de moyens dont on espère qu'ils seront meilleurs que les anciens.

Le souci national allemand commande toute la réforme de l'enseignement ; les méthodes d'école nouvelle sont choisies comme étant celles qui assureront le mieux le développement d'une jeunesse allemande saine et heureuse, bien instruite, comptant de fortes individualités, par conséquent puissante.

« Wertvolle Schularbeit kann nur aus beruhigter Seele, aus Muse eine Freiheit erblühen », y lit-on. (Le travail scolaire ne peut être fructueux que s'il émane d'une âme apaisée, s'il est accompli avec bonne humeur et librement.)

« La leçon du maître, liçons-nous aussi, doit être essentiellement une leçon de travail. Le maître, lorsqu'il choisit dans sa discipline les matières d'enseignement, ne doit jamais considérer la transmission de ces matières comme seul but, mais il doit toujours se demander *quelles* sont les forces de l'enfant qui, par le travail de la classe, peuvent être déployées et accrues, en pensant particulièrement à l'indépendance du jugement, au « Gemüt », à l'imagination et à la volonté. »

Le but restera toujours celui que Pascal donnait pour fondement à la morale : apprenons à bien penser ! Quiconque ne songe pas à cela n'est pas digne d'ouvrir une école.

Essai d'École unique de Boleslav ul.

Le Bulletin trimestriel de la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs relate, dans son numéro de juillet 1930, la visite qu'ont faite les participants à la « Semaine internationale de Prague » (22 au 28 avril 1930) à diverses institutions pédagogiques et sociales. Entre autres, celle à l'École de Boleslav.

Il s'agit d'une tentative extrêmement suggestive qui consiste à prendre dans une seule école tous les enfants pendant la scolarité obligatoire.

D'abord les classes sont communes, puis, au fur et à mesure que se décèlent les aptitudes, on réunit les élèves d'aptitudes voisines en groupes particuliers qui reçoivent outre un enseignement commun une culture convenant à leurs aptitudes spéciales. Ainsi, les élèves qui ont montré des aptitudes pour les langues anciennes forment non une classe, mais un groupe qui reçoit quelques

heures d'un enseignement du latin en plus des études communes. Cet enseignement du latin est donné par la méthode employée pour l'étude des langues vivantes. Les élèves reçoivent un texte latin, une fable par exemple, composée de telle façon que les mots et les tournures se répètent à plusieurs reprises. Le sens est deviné par intuition. La répétition facilite la mémorisation. Les résultats paraissent fort encourageants.

Toute l'école — et c'est une école fort importante — est dominée par le souci de faire agir l'enfant. Partout l'esprit de recherches selon les pratiques voisines des procédés Winnetka ou Dalton.

Ainsi voit-on les enfants préparer des modèles à la terre glaise, modèles qui sont des cartes géographiques en relief, ou encore pratiquant le travail de libre recherche en dessin aboutissant à une construction ou une décoration réelles.

Penser par soi-même

D'un des « Propos d'Alain » de *L'École libératrice* (1^{er} mars 1930) :

Lorsqu'on sait parfaitement quelque chose par mémoire, il est impossible d'y penser ; on tire alors sur ses souvenirs comme sur un câble ; mais n'appelons point cela une réflexion ni une recherche quand l'enfant instruit par mémoire récite « six fois quatre... six fois quatre... », comme s'il secouait la poignée d'un distributeur automatique, on ne doit pas dire qu'il cherche vraiment le nombre vingt-quatre, ni qu'il réfléchit sur le produit de quatre par six. Non pas ; mais il exécute une espèce de saut qu'il a appris à faire. S'il le fait il est content, s'il ne le fait pas, il est confus ; mais dans tout cela il ne pense pas ; il n'a point ce doute en action qui le jetterait peut-être dans quelque erreur intelligente, plus humaine que la vérité qu'il sait dire. En somme, il est plutôt animal qu'homme, et plutôt corps qu'entendement. Ce qui choque dans le pédant, c'est l'automatisme de l'esprit.

En bref, quand on sait une vérité avant de l'avoir comprise, on ne la comprendra jamais bien. Si je sais d'abord compter, je ne penserai jamais aux nombres comme il faut. Tout mon effort quand d'aventure j'instruis un gamin ou une gamine, est à leur cacher ce que je sais ; car s'ils saisissaient ce que je sais dans leur mémoire si fraîche et si forte, jamais ils ne feraient le chemin que j'ai parcouru avant de le savoir. Des habitudes d'action, oui. Des habitudes de pensée, non. Le pédant achevé, au contraire, fait lire par un esprit assuré et un corps qui lâtonne ; l'homme libre a le corps assuré et l'esprit douteur.

Le rôle de l'école moderne

Ces quelques lignes bien pensées, extraites d'un article intitulé : « Culture générale et formation professionnelle », paru dans *L'École bernoise* du 3 mai 1930 :

Pour rester en harmonie avec le développement scientifique et économique de la vie moderne, l'école doit s'améliorer et donner satisfaction à des exigences grandissantes. Actuellement elle ne permet pas de prévoir quel sera l'avenir des en-

fants qui la fréquentent Tel qui paraît promettre beaucoup, ne procure que des déceptions, et tel autre qui semblait aller au devant d'une destinée quelconque, renverse toutes les prévisions et développe sa personnalité au grand étonnement de ceux qui avaient présidé à son éducation scolaire.

L'école, par les jugements qu'elle permet de porter, donne une valeur exagérée aux succès intellectuels et souvent confond mémoire facile avec évolution rationnelle de l'individu.

Pourtant chacun sait que si la vie moderne exige des capacités intellectuelles, elle fait surtout appel aux hommes de volonté et de caractère bien trempés. L'école devrait pouvoir dépister les vraies tendances, les dons innés ; elle devrait les faire passer de l'état statique à l'état dynamique. Aussi, de plus en plus, faudrait-il que les méthodes qui y sont employées satisfassent à ces exigences, qu'elles fassent surgir, puis développent les capacités manuelles, et surtout qu'elles prêtent une plus grande importance à l'éducation affective de l'enfant, de même qu'à une amélioration constante de son intuition.

**

L'École à la sauvegarde des beaux sites

Nous extrayons ce qui suit de *La Nouvelle Education* de mai 1930 :

Le directeur d'une grande revue anglaise a donné l'idée à l'institutrice du petit village d'Idbury de faire nommer chaque année un écolier et une écolière comme garde champêtres, avec mission de veiller à la propreté du village. Les autres élèves, conduits par les deux jeunes gardes et leurs maîtres, ont recueilli un amas de détritus qui eût rempli plusieurs tombereaux et dont une partie a été utilisée pour les fondations d'un court de tennis. Les jeunes gardes, fiers de leur mission, ont la meilleure influence sur le village.

Une école anglaise de 600 garçons a institué, pendant l'été, une semaine de camping pour étudier l'histoire naturelle dans un très beau site isolé, où la flore et la faune sont abondantes. On ne prend au camp que les volontaires ; il y en a d'habitude une centaine qui se relient par groupes de trente. Ces garçons sont entraînés au respect des beautés naturelles, à ne cueillir que les fleurs indispensables, à brûler soigneusement tous papiers et détritus, afin de laisser les lieux de campement plus propres qu'ils ne les ont trouvés. Les enfants reviennent de là avec l'idée bien nette qu'on peut se promener et se distraire sans laisser derrière soi un site pollué par des papiers gras, des boîtes de conserves et des peures de bananes.

En Turquie

Après M. Ad. Ferrière, c'est M. P. Bovey qui a été appelé en Turquie pour y faire, en avril dernier une série de conférences sur des sujets d'éducation. Voici quelques lignes extraites de la relation de son séjour, parues dans *L'Éducateur* du 10 mai 1930 :

« On s'est mis avec ardeur à publier des livres pour les jeunes. Une bibliothèque de vingt-cinq volumes traduits de l'anglais et présentant la vie des enfants des divers pays a été largement répandue ; une Encyclopédie américaine pour enfants en huit ou dix volumes, abondamment illustrée, a été intégralement traduite en turc ; les premiers fascicules ont été publiés dans l'ancienne écriture, les derniers dans l'alphabet nouveau. En vérité, l'enfant et le maître turcs ont maintenant à leur disposition certaines ressources dont nous n'avons pas l'équivalent en français.

On travaille avec un enthousiasme magnifique. Le nombre des écoles s'accroît rapidement, celui des écoles primaires surtout. Douze écoles normales de cinq années. Toutes sont des internats. Des cours de perfectionnement de six à huit semaines pendant les vacances, gratuits pour tous, sont obligatoires pour les jeunes maîtres dont l'enseignement laisse à désirer. »

**

Du danger d'amuser les enfants

De Alain sur « l'École amusante » dans *l'École Libératrice* du 4 janvier 1930, n° 14.

Il faut intéresser, j'en conviens, mais il ne faut pas vouloir intéresser, et surtout il ne faut pas montrer qu'on le veut.

L'homme est un animal fier et difficile. Et là-dessus, l'enfant est plus homme que l'homme.

Il vise au difficile, non à l'agréable, et s'il ne peut garder cette attitude d'homme, il veut qu'on l'y aide.

Il veut qu'on l'élève ; voilà un très beau mot. Au niveau de l'enfant, pensez-y, vous n'intéressez déjà que son être d'hier ; il se rapetisse alors un peu, afin que vous puissiez lui plaire ; mais gare au mépris. Ce qu'il y a de redoutable dans le mépris, c'est la part de mépris de soi qui y est, mépris de soi dépassé. Tel est le progrès de l'enfant ; et, s'il le fait sans vous, vous n'êtes qu'amuseur.

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

Pour son " Centre d'Éducation physique Eurythmique " de Cannes, Paul VASSEUR cherche collaborateurs s'intéressant à la personnalité morale et physique de ses élèves.

Lui écrire, 9, Avenue des Golfs, CANNES (Alpes-Maritimes).

Editeurs : FÉLIX ALCAN, Paris
 NICOLA ZANICHELLI, Bolognes.— DAVID NUTT, Londres
 AKAD VERLAGSGES LILSCHAFT, Leipzig
 G. E. STECHERT Co, New-York
 RUIZ HERMANOS, Madrid
 FERNANDO MACHADO & Cia, Porto
 THE MARUZEN COMPANY, Tokyo

“ SCIENTIA ”

Revue Internationale de synthèse scientifique
 Paraissant mensuellement en fascicules de 100 à 120 pages chaque
 Ex Directeur : EUGENIO RIGNANO

Directeurs : F. BOTTAZZI - G. BRUNI - F. ENRIQUES

EST L'UNIQUE REVUE à collaboration véritablement internationale.

EST L'UNIQUE REVUE mondiale.

EST L'UNIQUE REVUE de synthèse et d'unification du savoir, qui traite les questions fondamentales de toutes les sciences ; histoire des sciences, mathématiques, astronomie, géologie, physique, chimie, biologie, psychologie et sociologie.

EST L'UNIQUE REVUE qui, par des enquêtes conduites auprès des plus éminents savants et écrivains de tous les pays. (Sur les principes philosophiques des diverses sciences ; sur les questions d'astronomie et de physique les plus fondamentales qui se trouvent à l'ordre du jour ; sur la contribution que les divers pays ont apportée au développement des diverses branches du savoir ; sur les plus importantes questions de biologie ; sur les grandes questions économiques et sociologiques internationales ; étude tous les problèmes essentiels qui agitent les milieux intellectuels du monde entier, et constitue en même temps le premier essai d'organisation internationale du mouvement philosophique et scientifique.

EST L'UNIQUE REVUE qui ose se vanter d'avoir parmi ses collaborateurs les savants les plus illustres du monde entier.

Les articles sont publiés dans la langue de leurs auteurs et à chaque fascicule est joint un supplément contenant la traduction française de tous les articles non français. Ainsi le lecteur est complètement accessible même à qui ne connaît que la langue française. (Demandez un numéro gratuit au Secrétaire Général de « Scientia ». Milan, en joignant à la demande, pour remboursement des frais d'envoi, la somme de quatre francs en timbres-poste français).

ABONNEMENT : Fr. 200

BUREAUX DE LA REVUE :

Via A. De Togni 12, Milano (116)

Secrétaire Général : Dr PAOLO BONETTI

LEÇONS D'ANGLAIS
 POUR ÉTRANGERS

Miss Dorothy MATTHEWS, B. A.

Licenciée (avec honneur) en langues modernes
 précédemment Secrétaire de la Section Anglaise
 de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle
 ayant dix années d'expérience
 comme professeur privée
 donne des leçons particulières

d'ANGLAIS

pour adultes et enfants

Cours spéciaux pour personnes désireuses de
 s'exprimer facilement par écrit ou en public

Cours généraux de Langues et de Littératures

Appréciation poétique

31, Effingham Street. LONDRES S. W. 1.

Pensionnat pour Enfants Nerveux

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

Romaninôtier (Vaud, Suisse) altitude 670 m.

Enseignement spécial, basé sur les méthodes nouvelles, appropriées 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.

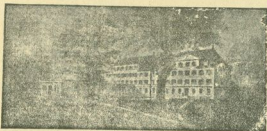
Les langues, les sciences, les mathématiques, la musique, la gymnastique rythmique, le dessin et les travaux manuels sont étudiés avec soin.

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

de la Suisse italienne



(Landerziehungsheim & Freie Schulgemeinde)

Brusola di Morazao (Mondrisiolto)

(Tessin)

ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE
pour enfants des deux sexes de 6 à 17 ans

Étude spéciale des Langues Modernes

- Ecole de dessin et de peinture —
- Education familiale et individuelle —
- Nombre limité —
- Séjour pour les vacances —
- Élèves pour la seule étude des langues, de la peinture ou de la tissanderie artistique —

Programmes par la Direction :

Professeur F. GRUNDER, Docteur de l'Université de Paris et Professeur Jeanne 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 Descoeudres

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

STÉNOGRAPHIE: française, allemande, anglaise, italienne

DACTYL GRAPHIE - LANG. ES - COMPTABILITÉ

CORRESPONDANCE COMMERCIALE

Exécute tous travaux de Sténo-Dactylo

“ MENS SANA ”

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DELICATS

M. et M^{me} MULLER-LEMAIRE

Chèvres-sur-Bex (Vaud, Suisse), 1320 m. d'altitude

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

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

PETITE ÉCOLE NOUVELLE

VÉSENAZ

(près Genève)

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

Éducation individuelle

Enseignement par petits groupes

Préparation aux examens
suisses et étrangers

Vie de famille, heureuse et saine

Travaux manuels

Sports - Excursions

COURS DE VACANCES

en juillet et août

Pour prospectus et références
s'adresser à

M^{me} Alice Kullmann

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

The publication of the Progressive Education Association, an Association devoted to the closer agreement of the creative spirit to 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, Editeur, 16, rue des Fossés Saint-Jacques - Paris

NOUVEAUTE

Méthode DECROLY

Boite 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^{me} 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. 31 »

Précédemment parue

Boite DECROLY n° 1 JEUX EDUCATIFS ET SENSORIELS

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

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

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

La 1^{re} Boite complète de 11 Jeux pour. 31 »

Nouveauté

CAHIERS HERBINIÈRE-LEBERT EXERCICES GRAPHIQUES D'ATTENTION

- | | |
|---|----------|
| I. — Exercices de crayonnage préparatoire à l'écriture. | 0 fr. 75 |
| II. — Formes, Positions, Directions. | 0 fr. 75 |
| III. — Positions et qualités des choses. | 0 fr. 75 |
| IV. — Exercices sensoriels préparatoires au calcul. | 0 fr. 75 |
| V. — Exercices sensoriels préparatoires à la lecture. | 0 fr. 75 |
| VII. — Le Livre du Maître pour les 6 cahiers. | 3 fr. » |

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

FLAYOL

MAUCOURANT

La Méthode Montessori
en action

La Première Etape

Méthodes actuelles d'éducation pour les
enfants de 2 à 7 ans

Un volume, 13x18, broché. . 9,50

Un volume broché, 13x18. . 20 »

Le véritable MATÉRIEL MONTESSORI

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

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne l'éducation nouvelle intéresse la librairie Fernand NATHAN. Ses clients de lecteurs examinent avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Le meilleur pourra être retenu, après entente en vue d'édition.

→ Envoi sur simple demande de nos Catalogues

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

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

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

L'extension que prend l'*Ecole 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'*Ecole 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 30 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, 1502-69

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

Enseignement secondaire complet :

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

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

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol.

ÉCOLE NOUVELLE LA CHATAIGNERAIE⁹⁰ sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 8 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale
Laboratoire 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 PLÉINES-S/-BLONNY, 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. Blonny 97

REVUE DE SYNTHÈSE SPIRITUELLE

PHILOSOPHIE. ART. SCIENCE

VERS L'UNITÉ

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

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

NOUVELLE SÉRIE : 5 numéros de 100 pages par an, en France : 40 frs ; autres pays : 60 frs.
6, rue Cassini, Paris VII. Compte de chèques postaux : 42.373. MAISONNEUVE, éditeurs, Paris

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'École nouvelle. Genève, B. I. E. N., 1909. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Hahnbuda, 1904-1902. Leipzig, Voigtlaenders, II^e éd., 1910..... (épuisé)
- La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Schue, 1912. (Traduit en italien, en espagnol et en portugais.)..... Fr. 1.—
- Une théorie dynamique de l'hérédité et la 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 Équipes éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, Société générale d'imprimerie, 1919..... Fr. 1.—
- Transformons l'École. Genève, B. I. E. N., 1920. (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto.)..... (épuisé)
- L'Autonomie des Écoliers. 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, 1923..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant. Genève, B. I. E. N., 1923 (Traduit en espagnol.) Fr. 1.25
- L'Éducation dans la Famille. Genève, Editions Forum, III^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en allemand, en grec et en hollandais.) Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique. Genève, 1923. (Traduit en espagnol.)..... (hors commerce)
- La Société des Nations dans les Écoles de la Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1923..... Fr. 0.50
- L'École active. Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926. (Traduit en roumain, en espag., en italien, en allemand, en serbe et en anglais.) Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire. Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
- Les lois sociologiques. Genève, Feuille centrale de Zoélogie, janvier 1926... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Écoles nouvelles, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité. Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espagnol.)..... (épuisé)
- La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- L'Aube de l'École sercine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
- L'Éducation constructive. Tome I. Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 7.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927. Fr. 1.60
- La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. L'Éducation en Suisse, Genève, Société générale d'imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol.) Fr. 1.60
- La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.) II^e édition en 1929..... Fr. 6.—
- On consultera aussi avec profit :
- A. PARRA DE VASCONCELLOS, Une École nouvelle en Belgique. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915..... Fr. 2.50
- ELISABETH HUGENIN, Paul Goebel et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Genève, Ch. Fischler, 10..... Fr. 2.50
- M. BUCCHETTI-ALBERTI, L'École sercine d'Agno. Genève, Ch. Fischler, 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^e).

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'École 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'écoles normales.

Musée Pédagogique 141, rue Gay-Lussac
Paris V^e - Téléphone Gobelins 06-32

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

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

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Mensuel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : France 16 francs ; étranger 20 francs.

Cotation 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 : 834-57.

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensolée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt — GANÇONS de 7 à 17 ans

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

Ecole d'Etude 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, surveillances d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration, d'établissements hospitaliers, de laboratoires, d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétariats, bibliothécaires, libraires.

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

Programme 50 cts et renseignements par le Secrétaire, 6, Rue Charles Bonnet, GENÈVE.



Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Céard près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 150

Ad. Télég. International : MONNIER-VERSOIX

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

W. GUNNING, Docteur en pédagogie.