

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Science de l'Éducation
et de Sociologie à la Sorbonne

D^r Ovide DECROLY

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

SOMMAIRE

Editorial.

AD. FERRIÈRE : *L'Éducation Nouvelle au Chili.*

AD. FERRIÈRE : *L'Éducation Nouvelle en Argentine.*

L'École-Ferme de l'Île de Scharfenberg près Berlin, I.

La Mission de la Maîtresse de classe dans les Écoles de Jeunes Filles.

E. DELAUNAY : *Chronique française.*

Nouvelles diverses.

Livres.

Table des Matières de l'année 1930.

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

10^{me} Année.

JANVIER 1931

N^o 64

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

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

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

SECRETARIAT GENERAL :

NEW EDUCATION FELLOWSHIP. — 11 Tavistock Square, Londres W. C. 1. (Miss Clare Sozen).

COMITE EXECUTIF INTERNATIONAL :

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

REVUES :

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

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

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

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PORNIOT, Ocl. PICALAUSA, F. DUBOIS, Géroix-Mousty.

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

CHILI : LA NUEVA ERA, M. ARTURO HAMEL, Casilla 3603, Santiago.

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

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

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

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

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

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Dr. José RIZZANO, Arcademidia 743, Buenos Aires.

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

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL, Miles Ester ERIKSTAM et Marion MONTILLUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otakar ČILUP, Široká ul., 7, Brno.

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

YOUgoslavIE : RADNA SKOLA (L'École active), M. Yov. S. YOVANOVITCH, Yantchevo Sokatché 10, Belgrade.

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres ; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacé par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. — BUTS DE LA LIGUE

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

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

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et vise 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, 11 b 189

(Prix réduits sur demande)

AVIS TRÈS IMPORTANT

Les administrateurs de la revue « POUR L'ÈRE NOUVELLE » seraient particulièrement reconnaissants à ceux de leurs fidèles lecteurs de France et des autres pays, dont l'abonnement prend fin le 31 décembre 1930, de vouloir bien leur adresser directement le montant du prix de leur abonnement pour l'année 1931.

De cette façon, ils s'éviteront des frais de recouvrement que les augmentations successives des tarifs postaux ont rendus très élevés et, à la Revue, l'envoi de lettres de rappel également très coûteuses, sans parler des suspensions et retards dans le service de la Revue.

Les sommes qui seront ainsi envoyées devront être adressées au

nom de Madame J. HAUSER, 18, avenue de l'Observatoire, Paris

soit par un versement à son compte chèque postal (Paris 697-92) pour la France et les pays où ce mode de paiement est admis, soit par mandat poste ou chèque. Signalons, en outre, à nos abonnés suisses ou autres, qui avaient l'habitude d'adresser leurs paiements à M. Ferrière, à Genève, qu'en raison de nouveaux arrangements, il y aura dorénavant lieu de faire parvenir ces paiements directement à Paris, afin d'éviter à M. Ferrière des écritures et transmissions de fonds sans utilité.

Rappelons encore que les nouveaux abonnements sont inscrits à partir des deux dates du premier janvier et premier juillet de chaque année.

Tarifs :

France : 1 an : 25 frs. — Six mois : 15 frs.
Autres pays : 1 an : 40 frs. — Six mois : 25 frs.

Toute demande de changement d'adresse devra être accompagnée de l'envoi d'une somme de 1 fr. en timbres-poste français ou en bon international.

Enfin, nous serions reconnaissants à ceux de nos abonnés qui sont en même temps membres du Groupe français d'Éducation Nouvelle de joindre leur cotisation (10 fr. pour les membres actifs) au paiement de leur abonnement.

Editorial

Notre Ligue se développe. C'est un fait indéniable. Elle est portée par une vague de fond, celle qui pousse les hommes au progrès. Les hommes et les femmes. En matière d'éducation, l'intuition de celles-ci leur fait voir plus nettement le but spirituel qu'il faut atteindre : libération à l'égard du passé mort, autonomie selon la raison et harmonie individuelle et sociale dans l'avenir. L'homme voit les obstacles qu'opposent au progrès les forces politiques. C'est logique. La vision du but est affaire de l'esprit, la vision des moyens suppose qu'on ouvre les yeux sur les réalités concrètes et actuelles. Dans sa chrysalide, le papillon futur pressent l'espace, et ses ailes, cellule après cellule, se forment. Mais il lui faudra un effort des tendons et des muscles pour percer la rude enveloppe qui, hier encore, le protégeait et demain l'étoufferait. Ce symbole enferme le sens même de l'Histoire.

Notre Ligue, dis-je, se développe. Elle continuera à se développer dans la mesure où elle ne perdra pas le contact avec cette vague de fond qui la porte et l'emporte. Trop de règlements, trop de comités, trop de soucis d'argent semient sa perte. Elle s'ankyloserait. Elle se cristalliserait en un bloc, solide sans doute, mais lourd, et qui coulerait au fond de l'eau. Nous sommes une organisation d'âmes vivantes, âmes très fluides d'individualistes très jaloux de leur autonomie spirituelle. Si l'on veut nous bloquer — bloquer les freins de notre imagination créatrice ou nous amalgamer à un « bloc » qui constituerait un nouveau conformisme — nous nous détachons et passons outre. Il n'y a d'exception à cette règle qu'en pays anglo-saxons, je crois. Les novateurs, sans renier leur autonomie créatrice, y sont solidaires. Ils voient que leur dévouement à une section forte, leur contribution en temps, effort et argent, n'est pas une diminution de leur liberté d'action, mais assure au contraire à cette action libre un cadre plus stable, plus étendu, plus sûr. Il en est peut-être ainsi parce que la lutte contre les forces d'immobilisme et de réaction y est moins âpre qu'ailleurs. Sur le continent européen et dans les pays latins en particulier, on en est encore à lutter pour détruire ce qui, du passé, est mort et tend à se survenir, et cette lutte accapare les énergies ; on n'a pas encore assez de loisir d'esprit pour vaquer à l'organisation la plus rationnelle de l'avenir. Seuls, en Amérique latine, le Chili et le Brésil semblent sur cette voie. Mais ils y tiennent encore quelque peu.

Ceci me conduit à tracer une esquisse de la psychologie des peuples de l'Amérique latine en ce qui concerne l'éducation nouvelle. L'initiative individuelle y est presque inexistante, sauf au Chili où, au début, elle a coïncidé avec des revendications de salaires. Les rares novateurs n'éprouvent pas, par ailleurs, le besoin de se grouper. Dans trois pays seulement, il y a eu un groupement ; il demeure très peu organisé : ni comité, ni règlements, ni finances. Le plus nombreux a été celui de BUENOS-AIRES, constitué et maintenu par M. et Mme José Hezzeno. Mais qu'est-ce que deux cents personnes dans une ville de deux millions d'habitants ? A SANTIAGO DU

CHILO, M. Armando Hamel a fait une œuvre de propagande de premier ordre avec sa revue, mais il n'a pu réunir qu'une vingtaine de personnes. A Montevideo, le groupe « Pro Escuela activa » a eu une existence temporaire et ne s'est même pas rattaché officiellement à la Ligue lors de sa création. Et ces trois groupements étaient en voie de mourir lorsque ma présence a remis de l'eau sur le moulin. Actuellement, il y a des sections nationales en formation dans les pays suivants : EQUATEUR, avec M. Leopoldo N. Chavez, directeur des études de la province de Pichincha, à Quito, notre correspondant officiel, M. Emilio Uzcátegui, Directeur général de l'Éducation primaire, M. le Dr. Carlos Sanchez, qui a introduit la pédagogie dans les écoles, M. Alfonso Aulestia, professeur d'art appliqué, qui a étudié à Vienne, etc. — PÉROU, avec M. Carlos Velasquez, directeur des écoles normales et professionnelles, notre correspondant officiel, Mme de Ramos Ocampo, directrice du Lycée Grau, M. Louis Galeano, inspecteur et écrivain pédagogique, etc. — PARAGUAY, avec M. Ramon I. Cardoso, Directeur général des écoles, notre correspondant officiel, M. Julio Fronlanilla, secrétaire du Conseil national d'Éducation, Mme Maria Felicidad Gonzalez, Directrice de l'École normale de professeurs, Mlle Adélaide V. Rossi, institutrice maternelle, etc...

Il est probable que le groupe « Pro Escuela activa » de l'URUGUAY dont le secrétaire est M. Blas S. Genovesse, se ralliera d'ici peu à notre Ligue. Ses membres, entre autres M. le Dr. Santin Carlos Rossi, Directeur de l'enseignement primaire et normal, Mme Olympia Fernandez Lascano, Directrice de l'École expérimentale de Matoin, et M. Sabas Olazola, Directeur de l'École expérimentale de Las Piedras, sont de cœur avec nous. — Quant au BRÉSIL, j'ai prié Mme Céline Padilha, secrétaire générale de la Fédération nationale des Sociétés d'Éducation, de s'occuper de l'affiliation de ce puissant groupement novateur à notre Ligue.

Et puisque je parle de groupes affiliés ou à affilier à la Ligue, je ne veux pas omettre le quatuor si sympathique de novateurs à Mendoza (République argentine) formé de Mlles Florencio Fossatti et Elena Champeau, et de MM. Nestor Lemos et Louis Codornia Almanza qui forment le groupe « Nueva Era », groupe actif et créateur comme il y en a peu. Encore ce groupe n'a-t-il pu agir qu'avec l'appui d'un directeur de l'enseignement public, d'esprit ouvert et intelligent. « S'il vient à disparaître, nous disaient nos amis, notre œuvre dans les écoles publiques est anéantie. »

Ceci montre bien un trait caractéristique des peuples latins : le progrès ne vient que par les pouvoirs publics. — EN ARGENTINE, où ces pouvoirs sont, à de rares exceptions près, contre l'éducation nouvelle, on ne peut rien faire. — AU PÉROU, où le Ministre lui-même demande la rénovation, mais où rien n'est organisé en ce sens, on ne fait rien. — EN EQUATEUR, où le Président de la République, le Ministre de l'Instruction publique et le Directeur de l'Enseignement primaire sont en faveur du progrès, on prépare le terrain

et, durant ma présence, un congrès de maîtres a approuvé les recommandations primordiales qui, une fois adoptées, permettront de créer une loi d'application modernisée. — En URUGUAY, c'est le Directeur de l'Enseignement Primaire qui se sert de deux principales écoles expérimentales, dues à des novateurs courageux, pour implanter la notion et la pratique de l'Ecole active, mais la plupart des maîtres et peut-être même quelques inspecteurs n'ont pas encore compris le sens de ces mots : « Ecole active ». — Au PARAGUAY, un homme, un seul, le directeur des écoles, par sa loi organique de 1925 et par l'institution en 1930 de premiers essais de Plan Dalton, a profondément orienté son pays vers la rénovation ; toutefois, ici encore, faute de réforme dans les écoles normales, la masse des maîtres suit les vieux errements de l'école verbaliste. Deux pays seulement (à part le Mexique que je n'ai pas visité) ont nettement et officiellement pris parti pour l'Education nouvelle : le CHILI, qui l'introduit à l'aide d'écoles expérimentales officielles et de cours de perfectionnement des maîtres, et le BRÉSIL qui — par la loi du District fédéral tout au moins — tient la tête du mouvement novateur en Amérique latine.

Ici, toutefois, une réserve s'impose. La loi des actions et réactions psychosociales fait qu'à une phase de résistance réactionnaire succède souvent — ce fut le cas au Chili — une phase de rénovation téméraire, rénovation trop hardie, trop rapide pour le tempérament de la race, trop brusque aussi si l'on songe à la lente et longue préparation qu'il faut aux maîtres pour apprendre à pratiquer les méthodes de l'Ecole active. La sélection des maîtres aptes ne se fait pas. On accorde à tous une liberté dans le choix des moyens éducatifs que quelques-uns seulement mériteraient de recevoir. J'ignore si, au Brésil, on prépare les maîtres futurs — et les maîtres actuels capables de s'adapter à un régime entièrement nouveau — à la tâche si complexe qui les attend, ni comment on s'en tire avec les maîtres qui se montrent incapables, absolument ou relativement, à appliquer avec fruit les méthodes prescrites par la loi du District fédéral de 1928.

Quoi qu'il en soit, après la phase de confiance excessive, il se produit un retour en arrière et une reprise de la marche en avant sur la base de l'expérience faite et en n'autorisant l'emploi des méthodes modernes qu'aux élèves-maîtres dûment formés pour cela dans les Ecoles normales et les Instituts psycho-pédagogiques et aux instituteurs pourvus d'un brevet des cours de perfectionnement. La méthode est plus lente. Je la crois seule sûre.

Le vice-président de la Ligue a passé sept mois en Amérique du Sud et un mois au Portugal et en Espagne. Il a donné 78 conférences en Amérique, 5 au Portugal et 9 en Espagne. Total : 92. — Parmi les quinze sujets environ proposés à choisir à l'avance, les plus fréquemment choisis furent : « Les centres d'intérêt », — « Autonomie et liberté », — « Les types psychologiques », — « La réforme scolaire et la préparation des maîtres ». Viennent ensuite : « La psychologie génétique », — « Le matériel éducatif à l'Ecole active », — « L'évolution de l'Ecole active de 1900 à 1930 », — « Les coopératives d'écoliers ». Les conférences données en Amérique seront publiées en un volume intitulé : « Mon Message d'éducateur à l'Amérique latine », par les soins de M. Armando Hanel à Santiago du Chili.

Le film du home « Chez-Nous » a été donné dans tous les pays avec grand succès au corps enseignant et, en général, à la jeunesse des écoles. Les garçons et les fillettes surtout l'ont accueilli parfois avec des trépignements de joie.

Les principaux documents recueillis donneront lieu à un petit volume qui aura pour titre : « La revanche de l'Amérique latine, propos d'un éducateur », et où l'on reproduira, en les complétant sur plusieurs points, les articles parus et à paraître ici même.

**

Un dernier mot. Le rédacteur en chef de cette revue, obligé de restreindre ses activités afin de se concentrer sur la rédaction des ouvrages qu'il a en chantier depuis plusieurs années, se voit contraint d'accepter l'offre dévouée du Groupe français d'Education nouvelle, de reprendre à Paris le travail de rédaction. Rien n'est changé pour le moment à nos dispositions, sauf que le choix des articles à publier, les comptes rendus de livres et articles de revues, les nouvelles diverses et la mise en page se feront désormais à Paris. Le rédacteur en chef, seul à la brèche de 1922 jusqu'à 1930, continuera toutefois d'envoyer des articles originaux ou des comptes rendus à la revue et prépare pour décembre 1931 une table des matières générale des dix premières années.

Puisse 1931 voir prospérer encore notre Ligue et 1932 marquer dignement la grande étape des dix ans de notre activité en commun. Ce sera l'année du Congrès consacré surtout aux pays latins. A l'avance nous souhaitons à leurs délégués d'Europe et d'Amérique une très cordiale bienvenue.

Ad FERRIÈRE.

L'éducation nouvelle au Chili

Par M. Ad. Ferrière

Pays volcanique

Dans une de mes conférences, je disais que la vie est comme un film cinématographique sans texte. Il faut deviner la trame du récit, interpréter les mouvements et les caractères des personnages, en inférer le mobile de leurs

actions ; du passé et du présent conclure à l'avenir. Ceci est nécessaire, puisqu'à l'encontre du film, l'homme intervient dans la vie et peut modifier — à son profit, s'il voit clair ; à son détriment, s'il se trompe — le cours des événements.

L'éducation au Chili, est également pareil-

le à un film. Il n'est pas possible d'en faire un tableau statique. J'avais lu tout ce qu'avait écrit notre président espagnol, M. Lorenzo Luzuriaga, de Madrid, lors de son voyage en 1928. On m'a fait comprendre, en juin 1930, au Chili, que c'était de l'histoire ancienne. Je pourrais narrer ce que j'ai vu en juin. Mais en août, c'était déjà de l'histoire ancienne. Ni le Ministre qui a si chaleureusement approuvé mes conférences, ni le Directeur de l'Enseignement primaire, organisateur intrépide et grand travailleur, ni le Directeur des Services techniques, un Chilien descendant d'Anglo-Saxons et formé au Teachers College de New-York, ni le Directeur général des Ecoles expérimentales, initiateur d'une vaste enquête d'orientation professionnelle poursuivie dans les milieux d'artisans et d'ouvriers de la capitale, ni le Directeur de l'Enseignement secondaire — tous personnages dont j'avais conquis de haute lutte l'adhésion enthousiaste à l'éducation fondée sur la psychologie de l'enfant, telle qu'elle m'apparaît — aucun n'est debout à l'heure qu'il est ; aucun n'occupe le poste où je l'ai vu. Tous sont renversés ou déplacés.

C'est M. Oscar Bustos, ancien élève de l'Institut J.-J.-Rousseau à Genève, mon traducteur admirable à Santiago et à Valparaiso, alors directeur de l'École expérimentale urbaine de la capitale, qui se trouve en août à la tête de l'Enseignement primaire. Et un ancien membre de l'« Association des Professeurs » révolutionnaires de 1928, ancien directeur de lycée à Valparaiso, qui dirige aujourd'hui l'enseignement secondaire. Hier, dans l'opposition et sans espoir, semblait-il d'accéder de longtemps aux honneurs ; aujourd'hui, appelé par le gouvernement lui-même à un poste dominant. Comprenez qui pourra !

Instabilité, voilà la caractéristique du Chili pédagogique si l'on cherche à faire l'histoire des chefs. Mais les chefs ne sont pas tout. Il y a la masse — je veux dire la masse des maîtres primaires et secondaires. Ici le spectacle est tout autre. Ce ne sont plus les boules de feu que le volcan projette dans les airs ; c'est la pâte qui bout dans le creuset gigantesque. Cette pâte a-t-elle une cohésion ? Il serait téméraire de l'affirmer. Au Chili comme ailleurs, il y a des novateurs, des conservateurs par principe, des indifférents, des opposants ayant pour toute doctrine : « Fiez-vous-moi la paix ! » Comme ailleurs ! Mais avec cette différence capitale que le pourcentage des maîtres résolument novateurs dépasse tout ce que j'ai vu ailleurs. Et c'est là ce qui fait l'intérêt de premier plan du Chili et ce qui le place, à côté de Vienne et de la Turquie, en tête des « laboratoires » de pédagogie de l'heure actuelle.

Histoire... volcanique aussi.

L'histoire de cette transformation n'est pas facile à débrouiller. C'est une suite d'évolutions et de révolutions. Une tragédie. Ou plutôt un drame. Un drame shakespearien aux changements de décor multiples, aux personnages énigmatiques animés de passions violentes, mais qui cachent leur jeu. Premier acte : nuit noire. Cette nuit des temps ne remonte d'ailleurs qu'à cinq ou six ans en arrière. Maîtres très mal payés, pédagogie vieillie de deux siècles, examens où la classe entière anonne à l'unisson quelque texte appris par cœur, devant les parents et les autorités réunis. Second acte : revendications. Le corps enseignant s'organise, réclame des salaires normaux, demande une réforme. Ici se noue le drame : quelle fut la proportion des novateurs idéalistes, celle des non-idéalistes (appelons-les ainsi) qui ne visaient qu'à un salaire supérieur, celle des simples curieux de nouveauté qui se contentaient de suivre le mouvement ? Mes informations, sur ce point, ont varié du tout au tout selon les sources documentaires. Quoi qu'il en soit, l'« Association des Professeurs du Chili » a vu croître en peu de temps le nombre de ses membres. Il y en eut des centaines, puis des milliers, avec sections dans toutes les villes du pays. Et ce fut le troisième acte.

Ici se placent deux faits mystérieux. D'abord une révolution économique : le corps enseignant envahit les locaux du Ministère de l'Instruction publique, exige des salaires normaux, les obtient. Acte quatre qui montre un gouvernement imprévoyant, puisqu'il n'a pas su, par justice ou par intérêt bien entendu, prendre les devants. Ceci d'autant plus que les revendications étaient moralement légitimes. — Et tôt après, voici ce même gouvernement, celui du dictateur Ibanez, qui nomme Directeur de l'Enseignement primaire un des chefs du mouvement révolutionnaire, M. Gomez Catalan ! Du coup, tout le personnel dirigeant fut entre les mains des novateurs. On fit une loi magnifique — j'en reparlerai ; — on créa une revue non moins belle, le *Revista de Educacion primaria*, que j'avais d'ailleurs vue et lue en Europe avec un vif intérêt : exposés de l'éducation nouvelle, appels aux parents et à l'opinion publique, tout cela reflétait la doctrine la plus pure de l'Education nouvelle. Enthousiasme, science, foi. Le début, semblait-il, d'une ère nouvelle.

Un coup de barre à droite

Comme dans les drames shakespeariens, c'est au moment où l'on croit que tout va pour le mieux que les choses se gâtent. On

pense tenir l'avenir et l'avenir vous échappe. Comme le crabe qui vous laisse entre les mains la patte par laquelle on croyait s'en être rendu maître. Y a-t-il eu des imprudences commises ? Les revendications économiques ont-elles troublé la sérénité nécessaire aux retournes scientifiques et pédagogiques ? Les satisfaits du nouveau régime des salaires ont-ils lâché le mouvement ? Les novateurs insuffisamment préparés ou formés par la seule lecture des livres ont-ils fait des essais trop téméraires qui ont compromis le mouvement ? Y a-t-il eu coalition de tous les partis conservateurs contre l'action des novateurs ? Les parents qui devaient soutenir l'école nouvelle et payer les redevances qu'elle exige pour vivre, ont-ils opposé à cet effort l'inertie d'un non-vouloir fait de scepticisme ou, plus souvent, d'indifférence ? Je me borne à poser ces questions, comme je les ai posées au Chili sans recevoir de réponses concordantes.

Le fait est qu'un beau jour tout fut balayé. Loi suspendue. Chefs exilés ou relégués dans les provinces lointaines du Nord ou du Sud. Le Ministre même qui avait présidé aux réformes — ancien secrétaire d'un club d'officiers ! — dut signer les révocations. Une nuit du quatre août réactionnaire, avec la seule différence qu'aucune tête ne tomba (c'est déjà beaucoup). Le comble, c'est que tout cela fut fait légalement. L'ancienne loi et l'ancien règlement — si admirables fussent-ils au point de vue pédagogique — contenaient en effet deux dispositions que je qualifierais de « dangereuses » : « Crime et châtimement ! » Le crime, c'est celle qui plutôt subversive : les chefs élus par leurs futurs subordonnés, les directeurs d'écoles et inspecteurs élus par les maîtres ! Valable au législatif, cette mesure ne vaut rien à l'exécutif. Avec des hommes d'un désintéressement absolu et d'une compétence indiscutée, elle pourrait réussir. Mais où donc voit-on ces conditions remplies ? — Et le « châtimement » : Le Président de la République a le pouvoir de révoquer tous les membres du corps enseignant sans avoir à fournir une seule explication. Il ne s'en est pas fait faute, le jour où le gouvernement, constatant certains « abus » de la part de pédagogues jugés téméraires, a pris peur. Je crois que c'est la seule des lois de 1928 qui ait survécu jusqu'à aujourd'hui puisque le Ministre actuel a, selon l'exemple de ses prédécesseurs, révoqué sans explication les hommes que j'ai vu en fonction il y a deux mois. Pourquoi M. Vicente Riquelme, hier encore *persona grata*, à la tête de l'enseignement primaire de tout le pays, est-il aujourd'hui simple professeur ? Il l'ignore lui-même. Ce n'est pas seulement aux présidents de Républiques — Bolivie,

Pérou, Argentine, Brésil — que s'applique le mot : la Roche Tarpéienne est près du Capitole.

Le régime de mars 1929 à août 1930.

C'est en mars ou avril 1929 que M. Riquelme prit le pouvoir avec les collaborateurs que j'ai vus à ses côtés : M. Martin Bunster et M. Alfonso Donoso. Le gouvernement n'avait pas abandonné l'idée de l'Éducation nouvelle, mais il voulait procéder graduellement. On établit donc des écoles expérimentales, on envoya quelques futurs experts à l'étranger, on institua des cours complémentaires, on improvisa un règlement et un programme provisoires avec interdiction aux maîtres de s'en écarter. Les instructions aux inspecteurs furent sévères : ou plutôt on leur enjoignit d'être sévères. Vous savez ce qu'il advient lorsqu'on met un lourd couvercle sur une marmite d'eau bouillante... On voulut visser le couvercle. J'ai vu la liste des sanctions au personnel enseignant récalcitrant, quatre pages in-quarto ! Fréquentation obligatoire des conférences destinées à éclairer les maîtres ; mauvaises notes en cas d'insubordination : les méthodes de l'école ancienne destinées à initier les maîtres à l'école nouvelle !

Et pourtant le programme scolaire, bien que bâclé en quinze jours en avril 1929, n'était point mauvais. Beaucoup d'idées directement inspirées de l'éducation nouvelle. Du désordre sans doute, mais l'intention d'améliorer tout cela à bref délai. Des cours complémentaires trop courts, trop concentrés, trop théoriques peut-être, mais bien faits, bien conçus, orientés dans le bon sens. Ceux d'entre les maîtres qui les suivaient, pour peu qu'ils eussent quelque lecture préalable (et la plupart étaient très bien préparés) et qu'ils eussent le désir de prendre le cours pour point de départ de perfectionnements ultérieurs (ce qu'était à l'intention de la plupart d'entre eux, j'en suis convaincu) y ont puisé ce que la théorie et la pratique actuelles ont de meilleur. J'ai pu en juger par le cours sur les tests et par celui sur le dessin moderne. Ce dernier surtout était absolument au point de ce qui se fait de mieux à Vienne et en Allemagne !

Les écoles expérimentales.

Quant aux écoles expérimentales, j'en ai été émerveillé. Une « Ecole Decroly », dirigée par M. Flores avec le concours de Mlle Ester Pino — que nous avons vu tous deux, à Genève, au nombre des élèves Chiliens de l'Institut des Sciences de l'Éducation, mais qui furent plus longtemps aussi étudiants de Mlle Hamaide à l'École de l'Ermitage, à

Bruxelles. — On s'y attache à imiter bien sagement les procédés du Dr. Decroly, mais avec l'intention d'en tirer plus tard une méthode chilienne autochtone. C'est aussi le cas des autres écoles : Ecole Dalton, Ecole Urbaine, Ecole d'application de l'Ecole normale, où les idées de Decroly, de Kerschens-teiner, de John Dewey, de Carleton W. Washburne, de Miss Parkhurst sont adoptées dans de nombreuses classes.

L'« Ecole Dalton » pour fillettes de 10 à 14 ans, est une des institutions les plus belles qu'on puisse voir en Amérique du Sud — la plus belle peut-être. — En Europe même, je ne vois que quelques écoles de Vienne et l'Ecole normale de jeunes filles de Varsovie à mettre au même rang. Mélange judicieux de divers modes de travail : réunions de toute l'école ou des classes d'âge, travail individuel et travail par groupes, abstention et intervention des professeurs, tout cela m'a paru réglé à la perfection. Par les cahiers, par les travaux faits, par les dessins, j'ai pu me rendre compte que c'est depuis des mois que l'on travaille ainsi ! — A l'« Ecole Dalton », comme à celle des Arriérés mentaux et à celle des Aveugles et Sourds-Muets, on a eue le talent de nommer comme premiers directeurs des étrangers hors-ligne (respectivement une collaboratrice de Miss Parkhurst, un Américain spécialiste de tests et un Belge, ancien inspecteur et expert en enseignement decrolyen) avec charge de former le sous-directeur (futur directeur) et les collaborateurs de ce dernier. On vise par là à adopter ce qui se fait de mieux à l'étranger, à l'implanter dans le pays avec l'appui d'experts compétents, à nationaliser ensuite l'école par les directeurs et maîtres d'abord, puis par les programmes et méthodes adaptés aux besoins particuliers du terroir.

L'Ecole expérimentale urbaine que dirigeait M. Oscar Bustos ressemble à celle de Genève : des maîtres capables, initiateurs, originaux, animés du feu sacré, y appliquent les méthodes qu'ils ont conçues et dont ils sont dès lors les spécialistes les plus compétents ; mais surtout animés du désir de les expérimenter pour les perfectionner sans cesse.

L'Ecole expérimentale de Plein Air, pour pré-tuberculeux, établie à treize kilomètres de Santiago, au flanc des Andes ; l'Ecole-Foyer expérimentale, où l'on enseigne la culture ménagère à des jeunes filles internes, située à deux heures et demie de chemin de fer de la capitale, du côté de Valparaiso, sont basées sur le même principe : adopter ce qu'il y a de mieux, l'adapter au pays, contrôler les résultats, calculer les dépenses, faire de l'école un centre pour cours complémentaires et répandre ainsi posément, calmement, sûrement la réforme pédagogique dans le pays

entier. A la volonté de révolution — révolution peut-être téméraire, parce qu'insuffisamment préparée — on oppose la volonté d'évolution, mais avec le même but final : transformer la nation par l'enfance ; transformer l'enfance par l'école, c'est-à-dire par les maîtres. Aux maîtres incompetents, par défaut de culture théorique... ou par excès de culture théorique, substituer des hommes et des femmes préparés à leur tâche de psychologues et de techniciens.

Ce que j'ai vu

Baucoup sont prêts, qu'ils aient passé ou non par les cours complémentaires. Dès mon débarquement à Antofagasta, en venant du Pérou, j'ai vu que j'avais affaire à un corps enseignant étonnamment au courant de l'Education nouvelle, à une école en pleine transformation (on ne fabrique plus au Chili de bancs scolaires ancienne mode, ceux que condamne Mme Montessori en termes cinglants, mais des chaises et des tables), à une jeunesse pétillante de vie. Ah ! cette jeunesse ! Que d'yeux étincelants j'ai vu se fixer sur moi ! Est-ce la « race », le climat, le pays — au sous-sol volcanique — ou est-ce déjà le fruit de l'éducation nouvelle ébauchée un peu partout depuis quatre ou cinq ans ? Ce ne fut d'ailleurs que le début de mes surprises. Outre la capitale et ses écoles expérimentales, j'ai vu à Concepcion, à Chillan et à Valparaiso des écoles primaires publiques de tout premier ordre. J'insiste là-dessus. Ce n'étaient point comédies montées en mon honneur. J'ai vu les cahiers page après page. J'ai vu surtout — témoignage irrécusable — l'allure aisée, naturelle, franche des élèves, garçonnets et fillettes. Cette santé mentale ne s'improvise pas. La fraîcheur qui anime le regard, le geste, la physionomie est le fruit d'une longue « éducation » au sens le plus vrai du terme.

Et maintenant que va-t-il advenir ? Je crois bien que le gouvernement lui-même n'en sait rien. Il est tout aux économies, à la reconstruction industrielle (salpêtre, compagnies de navigation, etc.) Il a devant lui un corps enseignant où les novateurs les plus conscients et les plus compétents coudoient des ignorants qui en sont encore à l'école d'il y a deux cents ans (j'en ai vu de mes yeux). Des ours mal léchés font le métier de maître avec moins de scrupules que des éleveurs de bétail, sans se préoccuper des nuances politiques ou pédagogiques des autorités constituées. Parmi les compétents, les uns, trop combattifs aux yeux des inspecteurs et des chefs, sont relégués à des postes subalternes et tenus en laisse de façon serrée ; d'autres sont à l'honneur et l'on attend tout d'eux, y

compris l'édification d'une école nationale montée dans les moindres détails et dans le laps de temps le plus court possible. Aux uns on demande trop peu, aux autres trop...

L'avenir

Que faire ? Je crois avoir donné, dans une conférence sur « La réforme pédagogique » une réponse claire et nette : procéder lentement, commencer par les Ecoles normales et l'Institut de pédagogie, s'inspirer à fond et courageusement des données certaines de la psychologie de l'Enfant, adapter les principes — vrais partout et toujours — aux conditions du pays. Qu'aucun maître ne soit obligé de faire de l'« école nouvelle » malgré lui. Que tous les maîtres qui, sans préparation officielle ou après cours complémentaires fréquents font preuve de capacités réelles en matière d'éducation, puissent exercer leurs talents librement. Dans trente ans, les « anciens » auront disparu pour la plupart et les « jeunes » les auront remplacés. C'est sur ces « jeunes », sur le corps enseignant de demain qu'il faut faire porter tout le poids de la réforme — et sur les « inspecteurs » qui doivent être des « experts psychologues » !

Les novateurs du Chili ont bien voulu me considérer comme leur chef spirituel. Un sénateur ingénieur, en plein Sénat, a tenu à dire à quel point mes livres avaient contribué à réveiller l'idéalisme pratique des maîtres chiliens et à les orienter sur les voies nouvelles. Ce rôle qu'on m'attribuait de chef des révolutionnaires pédagogiques m'a même

valu le refus du Ministre d'alors de m'inviter « officiellement » à l'avance. Il n'a rendu les armes qu'après avoir assisté à plusieurs de mes conférences et avoir compris que seuls la science objective et le bien de l'Enfance sont le fondement et la fin ultime de ma doctrine — si tant est qu'on puisse appeler doctrine une science qui ne connaît aucune limite, sinon le souci de la vérité. — Cette notoriété m'a valu de pouvoir causer avec des novateurs de tous les partis, de toutes les nuances. Et j'ai pu voir — ou cru voir — que seuls des malentendus les séparent, et des procédés de gouvernement qui n'ont rien à voir avec la pédagogie. Sur le fond, on est d'accord. Dès lors la partie est virtuellement gagnée. Qu'on laisse tomber le verbalisme inutile, là où il subsiste encore, et surtout qu'il soit banni des Ecoles normales. Qu'on s'inspire, jusqu'à saturation, de John Dewey, de Kilpatrick, de Decroly, de Montessori, de Kerschensteiner. Qu'on étudie la réforme de Vienne, celle de Turquie, celle qui se prépare partout. Qu'on envoie des jeunes gens capables à l'Institut des Sciences de l'Éducation de Genève, à l'Institut pédagogique de Vienne, au Teachers College de New-York. Qu'on adopte et adapte tout cela selon les besoins du pays. Je serais bien surpris que cette mise au point de la science moderne — nécessaire dans toutes les sciences appliquées, mais plus nécessaire que partout ailleurs en matière pédagogique — ne conduisît pas à instaurer une École nationale modèle, source de bienfaits à l'intérieur de la nation et objet d'admiration et d'émulation pour les autres nations.

AD. FERRIERE.

L'éducation nouvelle en Argentine

La République argentine est un pays excessivement grand. Entendez le mot au sens propre : grand de façon excessive. Il s'étend sur une distance qui irait de Lisbonne à Riga et sur un espace qui couvrirait l'Europe, moins la Russie et les Balkans. Demandez-vous une montagne ? On vous présente l'Aconcagua qui s'élève à 6.600 ou 6.700 mètres et d'où, par dessus le Chili, on peut contempler l'Océan Pacifique. Demandez-vous une plaine ? On vous offre plus de 700 kilomètres plats comme un billard, entre Mendoza et la capitale. Des glaces de la Terre-de-Feu aux végétations tropicales du Chaco, il y aurait toute la gamme des cultures, si ce n'était une seule prairie interminable jusqu'à la forêt tropicale au Nord. On y trouve de « petites » propriétés de 30.000 hectares ; d'autres, dit-on, atteignent le million ; et là dessus, une population sur laquelle se sont

abattues nombre de maladies terribles. L'œuvre d'épuration à accomplir est colossale. Elle est à peine commencée. La toute première devrait être l'éducation et, à cet égard, il n'y a encore rien ou quasi rien de fait.

Rien, c'est une façon de parler : ici aussi, la grande République détient un record. L'école d'application de l'École normale N° 5 de Buenos-Aires, que dirige Mme Clotilde Guillén de Rezzano, a été jugée par M. Nieto Caballero, de Bogota, par M. Lorenzo Luzuriaga, de Madrid, par M. Peter Petersen, de Jena, et d'autres experts, comme l'école la plus sérieuse et la plus progressive qui fût en Amérique latine. M. José Rezzano, président de la section nationale argentine de notre Ligue et professeur à la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de la Plata — M. Juan Mantovani, professeur à l'Institut de Pédagogie (supprimé en septembre

1930) — M. Juan Cassani, professeur à l'Université de Buenos-Aires et fondateur de l'Institut de Didactique, sont des personnalités de tout premier plan qui suffiraient à conférer à leur pays un renom universel. Une légion de maîtres aspire à l'éducation nouvelle. Ce qui le prouve, c'est le nombre considérable d'abonnés de *La Obra*, jusqu'ici organe de notre Ligue en Argentine, et de *Liberacion*, revue de la I. M. A. « Internationale des Maîtres Américains ». Mais, à côté de cela, un organisme scolaire qui date du siècle passé et qui, en matière de verbalisme, de programmes abstraits, d'examens chinois, d'horaires morcelés, de méthodes surannées ne le cède à aucun autre. Tous les maîtres argentins que j'ai rencontrés, tous, sans exception, se sont répandus en plaintes amères sur les exigences des programmes et des examens et sur l'intransigeance des autorités scolaires et des inspecteurs, à peu d'exceptions près.

Sans doute à Mendoza, l'admirable quatuor de pédagogues novateurs, composé de Mlle Florencia Fossatti, directrice de la Bibliothèque de Saint-Martin, de Mlle Elena Champeau, de MM. Nestor Lemos et Luis Codorniu Almazan, et dont l'organe est la revue « *Ensayos* » affiliée à notre Ligue, a-t-il pu accomplir une œuvre hardie : école expérimentale pour l'âge préscolaire et la première année primaire, classe Montessori classe primaire renouée, école d'enfants débiles et retardés. Mais cela était dû à la tolérance et à la compréhension d'un directeur éclairé, M. Ismaël P. Vinas, — et l'on me disait : « Dans deux mois sa charge va arriver à terme. Sera-t-il réélu ? » Voilà donc un début de rénovation qui mérite toutes les louanges, et il tient à un fil, à un homme !

A Santa-Fé, un novateur décrolyen, M. Louis Borrnat, d'origine suisse, a vu ses initiatives interdites jusqu'à ces dernières semaines. A l'École normale de Mme Guillén de Rezzano, chef-d'œuvre de patience, de réflexion et de science, un inspecteur brutal est venu, depuis deux ans, interdire les jeux éducatifs, interdire les chaises et tables, imposer les vieux bancs scolaires, imposer les horaires morcelés dont on avait tenté de se libérer. On se prend la tête en songeant à la bêtise incurable des autorités scolaires dans leur défense des méthodes anciennes. C'est leur citadelle. Le reste : la science, le bon sens, les méthodes nouvelles, vous, moi, c'est du « bolchévisme » !

Un homme, jusqu'à août 1930, a voulu l'école active. C'était le Président de la République, Il la voulait, mais autour de lui on ne la voulait pas. Le président du Conseil national d'Éducation — qui a la haute main sur l'Enseignement primaire de ce

pays immense — en était le pire ennemi. Mais quand le Président de la République a nettement manifesté son désir de voir se produire une réforme, il a fait volte face... en apparence: Il a créé de nombreuses écoles « nouveau type », poudre aux yeux, sans vues précises ; une école de « culture intégrale » où au programme ancien type, on ajoutait du travail manuel sans lien aucun avec les études. Et c'est alors que deux faits se sont produits coup sur coup : des conférences et la révolution.

Certes l'auteur de ces lignes est sans amour-propre. Simple « témoin » de la science et de la vérité au service du bien de l'enfance, il en est le porte-parole. Le succès de ses conférences — dont un quotidien, *la Razon*, déclarait qu'elles avaient soulevé un « énorme enthousiasme » — est dû, non à l'orateur, mais aux auditeurs eux-mêmes : ils ont compris qu'ils avaient affaire à un Message venu d'au-dessus de toutes les imperfections humaines. Le Président de la République, qui n'avait pu venir, a dit à l'orateur qu'« il regrettaient de n'avoir pas pu vivre ces instants émouvants ». (Ce sont ses termes propres). Que fit alors le président du Conseil d'Éducation ? Il leva, j'imagine, une quinzaine d'experts, de copistes et de dactylos et fit faire en huit jours un programme complet de centres d'intérêt adapté au pays et poussé jusqu'aux détails. Je l'ai vu. Le dit personnage eût même désiré une conférence de moi sur ce programme à l'adresse du corps enseignant, lorsque — crac — la bascule joua : la révolution renversa tous les personnages, hier encore très haut perchés. L'ancien président du Conseil national d'Éducation fut accusé de malversations administratives, de gaspillage insensé des fonds de l'État : création d'écoles fictives avec sinécures grassement payées, etc. Coup de balai monumental. Même l'Institut de Pédagogie fut emporté et sacrifié au dieu « Économie ».

Le gouvernement provisoire est « conservateur » en politique. On ne peut attendre de lui une réforme. Mais la réforme se fera quand même. Elle se fera un peu par les revendications motivées du corps enseignant, éclairé par les revues, livres et conférences d'Éducation nouvelle qui vont se multipliant. Elle se fera un peu par l'influence des jeunes sortis des cours d'Éducation nouvelle des Universités de La Plata, de Buenos-Aires et de Parana (vaste centre pédagogique créé en 1870, et qui possède une bibliothèque admirablement fournie en la matière). Mais elle se fera surtout — me trompé-je ? — par l'amour-propre national. Quand on verra les principaux pays d'Europe et d'Amérique adopter des méthodes et des programmes con-

formes à la science de l'Enfant, on ne voudra pas, en haut lieu, rester en arrière. On ne voudra pas, par nationalisme bien entendu, continuer à copier les errements pédagogiques de l'Europe d'il y a cinquante ans. On voudra une méthode nationale, fondée sur l'enfant argentin et les conditions sociales et économiques de l'Argentine, tout en s'appuyant sur les vérités universelles de la science.

En Angleterre, Miss Bonfield est ministre du Travail. Logiquement, en Argentine, Mme Guillén de Rezzano devrait être ministre de l'Instruction publique. Elle en aurait toutes les compétences : elle a lu tout ce qui a paru sur la psychologie de l'enfance et l'Éducation nouvelle, elle a été directrice des Ecoles primaires de la capitale, elle dirige depuis de longues années l'École normale N° 5 ; talents auxquels s'ajoute la clarté de pensée, la rapidité de décision, la connaissance des hommes et la maîtrise de soi. Quant à M. José Rezzano, lui aussi ancien maître, directeur d'école, inspecteur, directeur de toutes les écoles de la capitale et enfin professeur de psychologie de l'enfant et de pédagogie, je le verrais volontiers directeur d'un Institut de Pédagogie ressuscité, sorte d'Institut des Sciences de l'Éducation, avec la haute main sur les Ecoles normales. Confier les compétences aux compétents, c'est le B, A, BA de la sagesse gouvernementale. C'est, hélas, l'utopie des utopies, à reléguer, avec la « République des Sages » de Platon, dans le Musée des Rêves irréalisables !



Il faut donc renoncer à écrire une histoire de l'Éducation nouvelle en Argentine. Ou bien faire deux chapitres, l'un très ample : « Les Idées » ; l'autre, très modeste, « Les Réalisations ». Mais je voudrais m'inscrire en faux contre l'opinion qu'il n'y a rien, en matière d'éducation nouvelle, en Argentine. J'ai déjà parlé des classes expérimentales de Mendoza et de Santa-Fé. Dans cette dernière ville, outre la « Maison de l'Enfant » de M. Borrut, voici des classes enfantines avec matériel éducatif ; j'ai surtout admiré celle de Mme Carmen V. de Brossutti ; voici des personnalités chaudes, actives et intelligentes, comme Mlle Martha Samatan. A Rosario, de même, voici à l'école annexe de l'École normale de jeunes filles, dont la directrice est Mlle Dolores Dabat, deux classes inférieures avec cahiers naïvement illustrés, matériel Guillén de Rezzano et centres d'intérêt Decroly, inspirés par le livre de Mlle Hamaide. A La Plata, voici une école annexe de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université, qui est une bonne école rénovée. Le modelage y forme de

bons artistes, le jardinage, des experts qualifiés ; à l'imprimerie de l'école, les jeunes garçons portent une salopette bleue d'atelier qui leur donne un joli air d'apprentis.

A la capitale même, j'ai vu des écoles présentant les contrastes les plus grands. Un même jour, j'ai passé de l'École argentine modèle de M. Carlos M. Biedma, d'un luxe inouï, avec fantaisies coûteuses — cinéma, géographique et historique avec films de l'école, carte monumentale en relief faite sur une prairie de jeux près du Club de Golf, etc., fantaisies qu'on peut se permettre quand on a affaire à une clientèle riche, — à une École de Plein Air, située au coin d'un parc public, et où les figures falotes des enfants du peuple font pitié. Un autre jour, contraste plus accentué encore. La première école visitée — à 17 kilomètres de notre domicile, mais en pleine ville, tant celle-ci est immense — réunissait, dans une petite villa de 7 pièces, 280 enfants en deux escouades, l'une du matin, l'autre de l'après-midi. La directrice, Mlle Emilia Dezzo, docteur en philosophie, a pu, avec beaucoup de peine, y introduire quelques travaux manuels, cartonnage et couture, la culture de quelques plantes et l'élevage de quelques animaux. Et voici, quelques kilomètres plus à l'Est, l'École du Jockey-Club, édifiée avec les bénéfices (aussi fabuleux qu'immoraux) du pari mutuel. « La plus belle école du monde », ai-je écrit sur le livre des visiteurs ; et j'ai ajouté : « Noblesse oblige ». Corridors immenses, salle de théâtre, salle à manger avec cinq cents enfants, cuisine à la vapeur, salle avec vitraux supérieurs permettant le passage des rayons ultra-violet et divisible en compartiments par des panneaux mobiles sur glissières invisibles, piscine de bain en catelles bleues, personnel stylé en sarreau bleu, parc avec appareils de jeu compliqués et pelouses, rien n'y manque. 1.200 enfants, 28 sections, 30 institutrices, 3 directrices, plus de 20 personnes de service. Cela date du 27 avril 1929. Salles de matériel Montessori, jeux, images. La directrice, Mlle Elena Irigoien, a lu les livres de Mme Montessori et les explique aux institutrices qui s'efforcent d'en appliquer la méthode. Tout semble ici stylé, réglé, « parfait ». Mais, à part les classes enfantines, où l'on est plus libre, le lourd « Programme » de l'État pèse sur l'institution et n'y laisse pas filtrer un souffle d'air pur, de spontanéité, d'imprévu ; impossible, dès lors d'y réaliser l'École active constructive, systématique, différenciation et concentration des énergies enfantines !

L'école qui — malgré les obstacles officiels — est le plus près de réaliser cet idéal et qui y parvient sur bien des points de détail, c'est l'école déjà citée de Mme Guil-

tén de Rezzano. Elle comprend deux degrés distincts, l'école primaire — école d'application — comprenant les cinq degrés des écoles publiques, (élèves de 7 à 12 ans environ, mixte jusqu'à 10 ans) — et l'école normale de jeunes filles (élèves de 14 à 18 ans). Le degré primaire est caractérisé par l'emploi d'un matériel éducatif extrêmement riche et bien gradué pour l'arithmétique et la grammaire, et par l'emploi régulier des centres d'intérêt, du moins avec les plus jeunes. A l'école normale, les jeunes filles pratiquent, dans certaines branches, le Plan de Dalton.

Mme Guillén de Rezzano a inventé son matériel elle-même en s'inspirant de Mme Montessori et du Dr Decroly ; elle l'a créé très simple pour que les institutrices puissent, sans frais, le confectionner elles-mêmes : petites boîtes à neuf cases, dans le fond de chaque case, des petits trous : 1, 2, 3, 4, etc., sur lesquels l'enfant place des grains de maïs ; sur le rebord de chaque case est écrit le chiffre correspondant. Dominos avec 1 escargot, 2 pores, 3 fleurs, 4 feuilles, 5 oiseaux, etc., et le chiffre correspondant. Partout le signe et la quantité s'incorporent l'un à l'autre sans effort. Les additions, soustractions, etc., sont acquises, de même, *piano e sano*.

Dans le domaine des centres d'intérêt, Mme Guillén de Rezzano a publié un livre pratique avant tout : *Los centros de interés en la escuela*. C'est le rapport fidèle de ce qui a été fait réellement dans les petites classes de son école. Ici encore, on retrouve ce souci de préparer minutieusement la tâche de l'institutrice, de tout prévoir, d'arriver au maximum d'utilité possible avec le minimum de tâtonnements.

Avec les grandes élèves, l'observation des faits réels est poussée plus loin que dans aucune autre école que je connaisse. Si l'on n'oublie pas la culture littéraire, ni la culture historique, il semble — me trompé-je ? — qu'on forme ici surabondamment de jeunes naturalistes. Et quelle meilleure préparation que la biologie avec le jeu complexe des lois de la vie, pour comprendre le corps et l'âme du jeune enfant, sa physiologie et sa psychologie ?

Si tout ce qui est ici est aussi bien conçu, combien plus beau ne serait pas ce qui pourrait être, sans l'imposition de programmes, d'horaires et de méthodes d'un autre âge ?... A Buenos-Aires, d'autres écoles, d'autres classes — des dizaines que j'ai vues, des milliers que je n'ai pas vues — souffrent du même mal. Mais déjà les bonnes volontés cherchent à se réunir et à lutter. Il y a les Facultés universitaires dont j'ai parlé. Il y a un Institut d'Oriente professionnelle. Les Unions Chrétiennes de Jeunes Gens et de

Jeunes Filles travaillent à éclairer la jeunesse et les parents. Un éditeur de matériel éducatif, M. Tomas E. de Estrada, cherche à créer le terrain qui lui permettrait — par une union rare de l'intérêt bien entendu du pays et de l'intérêt commercial — d'écouler sa marchandise. Une université populaire socialiste lutte courageusement contre les vices du peuple. Le Professeur de psychologie de l'Université de Buenos-Aires a fondé en ma présence la Société argentine de Psychologie qui pourra faire beaucoup pour l'orientation de l'Education publique. On nous a montré les salons de l'Union nationale de Femmes et sa bibliothèque où ont lieu des cours complémentaires pour jeunes filles. Les « marraines » font, en province, œuvre pie.

M. Ernesto Nelson, philanthrope de grande valeur, inspecteur de l'Enseignement secondaire et directeur d'École, a bien voulu, sur ma demande, convoquer le 25 août les représentants de toutes les œuvres — quatre-vingt environ — qui s'occupent à Buenos-Ayres de protection de l'Enfance à des titres divers. J'ai proposé que l'on fit cause commune, au moins une fois par an, examinant les problèmes urgents, les moyens d'y faire face, et établissant pour cela une division du travail rationnelle. Cette réunion, sorte de parlement des œuvres privées groupées autour de la Section nationale argentine de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, pourrait coïncider avec une exposition de matériel didactique ouverte au public et montrant les bienfaits qui résultent de l'emploi dans les écoles d'un matériel auto-éducatif ; les différentes Œuvres fédérées pourraient y exposer, sous forme de graphiques, de statistiques, de prospectus et de publications diverses, leur activité en faveur de l'enfance. Cette activité mérite d'être connue. Elle l'est trop peu. J'ai appris là, en une heure ou deux, à connaître des dévouements merveilleux, des dons de soi généralement ignorés et propres à éveiller la gratitude émue de tous ceux qui ont à cœur la santé de la race et le bien de l'enfance.

L'Argentine est la terre des prodiges. Sa richesse étonne. Des gouvernements insouciant ont accumulé des dettes sur la population : plus de 200 fr. or par tête d'habitant. L'hérédité des chercheurs d'or et des Indiens insouciant, des vainqueurs et des vaincus d'il y a trois siècles et demi, a accumulé des dettes plus grosses encore, sous forme de maladies sociales — 85 % sont atteints de syphilis, nous a-t-on dit — et d'incapacité au travail persévérant. Ceci nous a été confirmé de toutes parts. Mais « le fond de la race est sain » nous a-t-on affirmé à plusieurs reprises. Elle possède une force de résistance prodigieuse. La jeunesse cultivée est animée

d'une ambition magnifique qui s'enveloppe du drapeau national bleu blanc bleu et veut la patrie inattaquable et à l'abri de toute critique. C'est là un soubassement sur lequel on peut bâtir, à condition de nettoyer la loi scolaire des toiles d'araignée qu'elle contient — on devine ce que j'entends par là ; — à condition de transformer les écoles normales et d'y faire entrer l'Ecole active, les tests, l'orientation professionnelle et l'air pur de la science ; à condition de mettre aux postes de commande des hommes et des femmes compétents.

Que ces hommes et ces femmes soient là, prêts à agir, je n'en veux pour preuve que l'accueil qui nous a été fait. Je ne veux au-

jourd'hui nommer personne. Mais le fait qu'entrés en Argentine le 27 juillet, nous la quittions le 18 octobre (à part deux séjours chacun d'une quinzaine en Uruguay et au Paraguay) reçus partout d'un bout à l'autre de ce séjour, comme des princes — princes de la science ! — ce fait seul révèle la générosité des amis de l'Education nouvelle dans la République argentine. Pays riche, ce n'est pas assez dire. Pays riche de dévouements, de désintéressements, riche d'idéalistes pratiques, voilà la vérité. Quand un ferment de cette valeur se trouve à même la pâte, tous les espoirs sont permis.

Ad. FERRIERE.

L'Ecole-Ferme de l'île de Schafenberg près de Berlin

Résumé d'une étude du Recteur Blume

I. La nécessité crée l'école-ferme

L'Ecole-Ferme de l'île de Schafenberg, sur le lac de Tegel, doit sa naissance aux misères de l'après-guerre, au dur temps de l'inflation en Allemagne. Quelques professeurs et élèves ont cherché à embellir la triste existence d'alors par une vie en commun tout près de la nature, leur permettant de déployer leurs jeunes forces tout en s'instruisant librement.

Ce n'est ce par la pratique qu'ils ont compris la portée de leur initiative. Sans le savoir, ils se trouvaient être des pionniers des théories pédagogiques les plus modernes. Ces théories ne tolèrent plus que l'école demeure une institution artificielle, réunissant les enfants un certain nombre d'heures par jour pour en faire de petits savants penchés sur des livres ; elles exigent que l'école soit pour la jeunesse un centre de vie, vers lequel ses intérêts tendent tout naturellement.

C'est dans un quartier malsain du nord de Berlin, dans un gymnase datant de l'époque où l'on construisait les écoles sans souci de l'air ni du soleil, que trois maîtres et quelques élèves — fils de la petite bourgeoisie appauvrie, de fonctionnaires souffrant tout spécialement de la chute du mark — décidèrent de trouver un remède dans le cadre même de l'école. Ce remède se présenta de façon indirecte. En pleine époque de révolution constructive, le 27 novembre 1918, avait été constituée dans ce gymnase — malgré une très forte opposition — ce qu'on appelait une « communauté scolaire » (*Schulgemeinde*). Celle-ci menaçait toutefois de se réduire peu à peu à une surveillance exercée par les élèves durant les récréations et à quelques autres tâches d'organisation tout à fait secondaires. Il fallait lui procurer des possibilités d'action indépendante. Dans une assemblée des élèves de 12-17 ans, il fut décidé de fonder un « foyer pour la communauté scolaire », dont l'administration ne dépendrait pas du gymnase, mais serait effectuée par les élèves ; « même si ça ne devait être qu'un vieux wagon de chemin de fer, que nous mettrions

quelque part dans la forêt ! » Mais le sort fut plus propice : grâce à l'intervention du père d'un élève, un grand propriétaire des environs de Berlin céda à la petite troupe une vieille maison ayant servi à des ouvriers forestiers et, en outre, un coin de terrain pouvant produire les pommes de terre nécessaires aux hôtes du samedi après-midi et du dimanche.

C'est là que s'écoulaient des heures d'heureuse camaraderie. On ne s'ennuyait pas pendant cette journée et demie ! Comme une composition, écrite sur une table qu'on avait faite soi-même, se faisait facilement ! Quel charme avaient les lectures — en langue maternelle ou en langue étrangère — sous les arbres ou au bord de la rivière !

La terreur du sombre lundi matin donna naissance à un nouveau projet : transporter l'école en plein air, — au moins une classe, pendant l'été. Le 30 mars 1921, un groupe audacieux de maîtres et d'élèves fit son entrée dans la « villa » de l'île de Schafenberg, vieille maison appartenant à la ville et inutilisée depuis douze ans. Quelle joie, lors de cette première descente dans « notre île », mais quel travail aussi pour rendre la demeure habitable ! Durant une semaine ce fut une lutte acharnée contre la poussière, les rats et les araignées. Ereintés, professeurs et élèves se couchaient, le soir, sur la paille. C'est ainsi, sous la poussière et la sueur, que naquit la première communauté de travail de Schafenberg, dans cette simple maison privée, construite en 1884 par le Dr Bolle, mais qui avait l'avantage de posséder, outre les neuf chambres dans lesquelles logeaient maîtres et élèves, une grande salle de réception et une immense cuisine. Lorsque le nombre des habitants augmenta, on superposa des lits les uns au-dessus des autres.

Cette joyeuse entreprise attira l'attention de la presse. Le « Discipulus », entre autres, raconte certaines réunions du soir : dans l'une d'elles il fut décidé (contre deux voix) qu'il ne pouvait être question de fumer dans l'île ; dans une autre, un élève, après une causerie sur le men-

songe, fit appel au sentiment de loyauté qui découle naturellement du contact étroit avec les maîtres, sentiment qui devait être maintenu intégralement, surtout après le retour au gymnase de la ville, d'où tout esprit de malhonnêteté devait être banni.

Il avait été décidé de ne pas demander à la ville de soutenir financièrement cette tentative; maîtres et élèves devaient s'efforcer de trouver par eux-mêmes les fonds nécessaires. Malgré une grande économie, les faibles contributions payées par les parents, les cadeaux en nature — lait, farine — offerts par des quakers, ne réussirent pas à couvrir les frais. Il y eut un déficit que paya Walter Rathenau.

Le ministre de l'Instruction Publique, M. Boelitz, envoya « ses félicitations aux trois professeurs, MM. Cohn, Schmidt et Blume, pour leur travail perspicace, désintéressé et plein de succès. »

Mais l'hiver, en ville, ce fut le désenchantement. Habitué à l'esprit de libre camaraderie de l'éducation en plein air, maîtres et élèves ne purent supporter l'atmosphère étouffée de la classe. Un maître et dix élèves décidèrent de se séparer du gymnase et de former leur propre école. Onze élèves d'autres établissements scolaires se joignirent à eux. Ce fut un bel élan ! Sous la présidence de M. le conseiller Wilhelm Paulsen, la commission municipale pour les écoles expérimentales — créée peu de temps auparavant — accorda une somme qui, grâce au travail accompli par les élèves eux-mêmes, permit d'effectuer à Scharfenberg les réparations strictement nécessaires pour faire de la maison une école permanente. En avril 1922, un contrat de location assura aux zélés novateurs la jouissance de la maison et d'une certaine quantité de terrain.

Déjà, dans la seconde moitié de l'été, on avait senti à Scharfenberg que les raisons qui avaient été le point de départ de toute cette tentative — réactions contre les maux d'après-guerre — avaient fait place à quelque chose de plus profond, à un but purement pédagogique, pour la réalisation duquel il fallait écarter complètement les vieilles routines et la tradition du gymnase de la ville. Pour atteindre à cette vie de simplicité, d'honnêteté, de discipline de soi-même à laquelle ils aspiraient, il fallait que maîtres et élèves pussent vivre ensemble, non seulement durant un été, mais pendant plusieurs années. La forme de l'enseignement, elle aussi, devait changer. Les heures de classe furent remplacées par un travail par groupes, d'autant plus fructueux que les élèves, d'âges différents, pouvaient s'aider réciproquement; la concentration des branches conduisit à un enseignement d'ensemble (*Gesamtunterricht*), et le problème de la liberté d'action dans les degrés supérieurs fut vite résolu : seule cette liberté peut délivrer les élèves de l'ennui mortel qui règne dans les écoles traditionnelles.

Créée par la nécessité, l'école de Scharfenberg connut encore bien des moments de crise et eut à surmonter de grandes difficultés. De graves questions avaient été discutées en commun; quelle importance relative devait-on donner aux branches essentielles et secondaires ? Dans quelle mesure les occupations libres, répondant aux

goûts des élèves, devraient-elles être permises ? Un programme de leçons était-il nécessaire ? Comment devait-on diviser le terrain pour y disposer les places de jeu, les jardins potagers et le jardin botanique nécessaires ?

Mais que faire si, après avoir résolu rationnellement tous ces problèmes, après avoir, par exemple, choisi comme branches essentielles les mathématiques et la physique, après avoir travaillé ces branches pendant 12 heures de leçons par semaine, plus le travail individuel, il fallait se présenter à un examen de baccalauréat où l'on demanderait au candidat la connaissance des langues mortes et d'où on l'enverrait dans un autre établissement scolaire, à cause de l'insuffisance de sa préparation dans le sujet imposé ?

Il fut décidé d'envoyer au Ministère un rapport sur le travail fait à Scharfenberg et sur la manière dont celui-ci serait continué. Le rapport se terminait par une requête demandant que les élèves pussent passer leur examen à Scharfenberg même, en présence d'un inspecteur scolaire nommé par l'Etat. Mais le Ministère fit toutes sortes de critiques: les conditions préalables de forme, nécessaires à l'examen, n'étaient pas remplies, il manquait l'échelonnement des neuf années d'études habituelles, les manuels prescrits n'avaient pas été utilisés. On accorderait toutefois aux élèves de Scharfenberg la grande faveur de pouvoir venir passer leur examen dans un gymnase de Berlin, en présence de leurs professeurs habituels.

La déception fut grande: A quoi bon poursuivre pendant des années l'idéal d'un libre développement de l'enseignement avec participation active des élèves, s'il fallait à la fin, alors que le couronnement devrait être la complète indépendance de l'élève, lui fourrer en hâte dans la tête tout le fatras de connaissances exigées pour un examen de hasard ?

Par bonheur, le secrétaire d'Etat, M. Becker, eut vent de la chose. Il examina le rapport envoyé par l'école, et le 5 septembre 1922, il vint à Scharfenberg, accompagné de quelques conseillers du Ministère, pour assister à l'enseignement.

Le degré supérieur étudia précisément le Japon: on examine les relations qui ont existé et existent entre l'Orient et l'Occident; on déclame des parties d'une œuvre de Goethe sur le Divan; avec de la craie de couleur, on dessine au tableau noir les avances et les reculs de l'histoire du Japon, de l'an 622 à 1868, année dès laquelle ce pays appartient à l'histoire moderne; des élèves font quelques causeries sur le Japon géographique; on lit des passages du livre de Okakura Kakuzo sur le thé; le professeur de dessin montre des reproductions et des objets d'art et fait trouver aux élèves ce qu'il y a de caractéristique dans l'art japonais... et l'on traite ainsi de suite toutes les branches pendant cinq heures. Les hôtes restent toute la journée, assistent à tout l'enseignement. Le 10 septembre, le Ministère prononce un arrêté stipulant que: « D'une visite faite à l'école de l'île de Scharfenberg près de Tegel, il résulte que cet établissement peut être considéré comme une école expérimentale de valeur »; en conséquence, le Ministère autorise, à titre exceptionnel, les élèves de cette école à pas-

ser leur examen de maturité à l'école même, devant une commission spéciale.

Si seulement les conditions matérielles assurant un minimum d'existence avaient pu être résolues aussi facilement, par un simple trait de plume ! Fidèle au principe de recevoir à Scharfenberg essentiellement des enfants de familles peu aisées, et ne voulant pas, dans ces temps pénibles, demander aux autorités municipales d'autre soutien financier que le traitement des professeurs, l'école eut toujours à lutter pour le pain quotidien. La dégringolade du mark rendait la situation d'autant plus difficile. Des pédagogues et des médecins hollandais qui avaient visité l'école envoyèrent aux insulaires un wagon de pommes de terre, de seigle et de haricots qui fut le bienvenu ! Ces soucis matériels ont marqué leur empreinte sur la résolution adoptée en novembre 1922 par une assemblée des parents et des élèves, et qui contient les décisions suivantes :

1. Développement, non diminution du travail pour la communauté, en vue de la prospérité et de l'indépendance de l'école ;
2. Simplicité — par principe, non par nécessité ; l'éducation doit développer le goût des choses simples ;
3. Endurcissement physique : courage devant le danger. Scharfenberg veut former une génération résistante ;
4. Franches discussions en commun ; pas de critiques sournoises ; honnêteté complète dans l'expression de sa pensée ;
5. Liberté dans l'accomplissement de tous travaux scientifiques ; continuation de l'éducation dans ce sens, même si dans quelques cas la maturité nécessaire manque ;
6. Collaboration étroite avec les parents.

Au printemps 1923, au moment de l'admission de nouveaux élèves, il fallut se poser la question : Devons-nous, pour la première fois, recevoir des fils de familles riches, afin de pouvoir faire face aux difficultés financières, ou pouvons-nous trouver un moyen de rester fidèles à notre principe de choisir les élèves dans les écoles municipales ? — Les quelques essais faits avec le jardin potager, des chèvres et des poules avaient montré qu'en produisant soi-même on pouvait sensiblement abaisser les dépenses journalières. Il fallait donc augmenter le travail de ce côté-là. Après bien des pourparlers, le conseil municipal décida de congédier le fermier qui occupait une partie de l'île. Le départ de celui-ci mit à la disposition de l'école, outre une grange et des écuries, la maison d'habitation du fermier, dans laquelle on put aménager une vraie salle de classe, nommée « salle de culture », et cinq pièces servant de chambres de travail. Quant au terrain, l'île entière se trouvait dès lors à la disposition de l'école. Ce fut donc de nouveau une question de nécessité — et non une question pédagogique — qui agit sur la direction que prit l'établissement et en fit une école-ferme. La suite prouva combien heureuse avait été cette décision et cela, non seulement au point de vue économique.

Malgré les grandes difficultés du moment, l'école refusa l'aide matérielle d'un commerçant étranger, aide qui l'aurait plus ou moins mise sous la tutelle du donateur. Elle accepta toutefois des secours de personnes plus désintéressées, et pour assurer son avenir — les décisions prises par les autorités pouvant être révoquées et l'île être reprise en tout ou en partie — il fut fondé une société des amis de l'école de Scharfenberg. Ce n'est qu'après avoir acquis cette relative sécurité matérielle, que l'école put commencer à se développer selon ses principes pédagogiques.

II. — Développement de l'École-Ferme

a) Agriculture.

Les commencements furent modestes : plates-bandes réparties entre les élèves qui y semèrent des radis, des concombres et des fleurs. Peu à peu, sous la direction d'un agronome, 15 arpents de terre furent transformés en champs d'avoine, de seigle, de maïs, de pommes de terre, etc. ; 3 arpents servent à la culture maraîchère. Il y a en outre de grandes prairies pour le bétail. Celui-ci consista tout d'abord en deux chèvres, deux lapins et trois poules. Peu à peu ce petit élevage augmenta, puis fut éliminé en partie pour faire place à des vaches et à des porcs. Les poules — 150 environ — vivent dans une vraie ferme au milieu de la forêt ; leur habitation est munie de tout le confort moderne. Quant aux canards, la situation favorable leur permet de vivre à l'état naturel et de se construire eux-mêmes leurs nids dans les roseaux. La partie sud de l'île, assez marécageuse, est l'endroit tout indiqué pour les oies. L'élevage des porcs, des poules et des oies, dépassant les besoins de l'école, ajoute, par la vente, aux produits en nature un apport en espèces sonnantes. Celui-ci est le bienvenu, car la caisse destinée à l'alimentation n'est pas riche ; les versements des professeurs et des élèves (versements adaptés à la situation financière de chacun) ne suffiraient pas s'il fallait acheter au dehors tous les produits nécessaires. Ce n'est que grâce à cette combinaison : école et ferme, que les dépenses pour la nourriture peuvent rester si minimes. En 1929, sur 83 élèves, 28 payaient par jour pour la nourriture : 3 : 90 pfennig ; — 12 : M. 1,10 ; — 19 : M. 1,25 ; — 10 : M. 1,50 ; — 8 : M. 1,75 ; — 2 : M. 2,20 ; — 2 : M. 2,80 ; — 2 : M. 3,50, ce qui fait, en tenant compte des versements des professeurs, une moyenne de : M. 1,34 par jour. La taxation de la somme à verser est laissée à la libre appréciation de chacun.

Le nombre des élèves s'accroissant d'année en année, il fallut faire tout ce qui était possible pour augmenter le rendement du terrain sablonneux ; drainages, engrais artificiel, usage de moteurs, etc. Les avantages économiques seraient naturellement bien inférieurs, s'il fallait occuper un personnel salarié. Seuls, un jeune agronome, qui a par moments un valet de ferme pour lui aider, l'intendante et trois jeunes filles qui travaillent à la cuisine occupent des postes rémunérés. Tout le reste est fourni par le « a travail en faveur de la communauté » (*Gemeinschaftsarbeit*) qui a été instauré dès le premier jour,

celui où les jeunes pionniers prirent possession de leur fie; il est devenu un usage fermement établi. Les travaux nécessaires à la vie commune doivent être accomplis par tous. C'est pourquoi une santé robuste est l'une des conditions d'admission: la vie à Scharfenberg exige une forte dose de tension et d'énergie.

b) Développement du travail en faveur de la communauté

Durant les premiers mois de vie en commun, le travail se régit de lui-même, selon les besoins du moment. Mais à la longue, il fallut organiser le travail, les élèves ayant besoin d'avoir des heures d'étude pendant lesquelles ils ne seraient pas appelés ailleurs. Avec une existence aussi libre, il faut éviter que ce soient toujours les mêmes qui se présentent, et stimuler les natures passives. Le service de cuisine, celui du bac, celui du nettoyage se font alternativement, par semaine. Une disposition permettant à la communauté de dispenser de son travail celui qui l'oublie ou le néglige, montre que l'accomplissement de ces travaux journaliers est considéré comme un honneur. Quant aux autres travaux, on les laisse s'accumuler jusqu'au mercredi après-midi; ils sont alors distribués entre tous les habitants de l'île, à chacun selon ses forces et ses capacités. Lorsqu'au bout d'une année, dans une réunion du soir, quelqu'un posa une fois la question: « Qu'est-ce qui fortifie le plus le sentiment de solidarité ? », presque tous répondirent: « Le travail pour la communauté. »

Lorsque le domaine de l'école s'étendit sur l'île entière et que l'agriculture eut besoin d'aide, un second après-midi vint, pour chacun, s'ajouter au premier, c'est-à-dire que chaque jour l'agronome avait à sa disposition huit jeunes aides. Mais les élèves trouvèrent bientôt cette organisation trop rigide, comparée à la souplesse du reste de leur programme; ils proposèrent que chaque jour, à midi, l'agronome demandât le nombre d'aides nécessaires, suivant les besoins du moment, tantôt plus, tantôt moins; ils formèrent ainsi un service volontaire. En 1925, ce service volontaire fut divisé en groupes, en « corporations », suivant les goûts et aptitudes des élèves: à côté du « travail pour la communauté » qui restait fixé au mercredi après-midi, il y eut des groupes divers: menuisiers, peintres, serruriers, jardiniers, agriculteurs, etc., spécialisés chacun dans leur branche. Et il y eut aussi le groupe des « Toujours prêts! » — prêts à n'importe quelle besogne.

Cette même année, la ville consentit une subvention de M. 9.000, — pour la construction d'une maison en bois, construction à laquelle les élèves contribuèrent largement. Cette maison contient une grande salle, aménagée spécialement pour les besoins de l'enseignement de la biologie, une petite chambre d'amis, et deux cham-

bres à coucher et chambres de travail pour environ dix élèves; c'est là aussi que fut installé l'atelier de menuiserie; la véranda servait de classe, jusqu'au jour où, par suite d'encombrement, neuf élèves spécialement robustes, y installèrent leurs lits.

Plus le travail des « corporations » devint sérieux, plus se développa aussi un certain amour du métier qui fit désirer aux jeunes gens de remplacer le travail dispersé des après-midi par un travail continu durant un certain temps, comme ils le faisaient pour leurs branches d'études. En octobre 1926, on introduisit la « semaine de travail ». Elle revient toutes les quatre ou six semaines, suivant le travail qui s'est accumulé pour un groupe. Elle opère, écrivait un élève, « une transformation dans l'homme. Celui-ci doit quitter le travail intellectuel et s'adapter au travail physique; après plusieurs semaines d'études, cela lui est un changement agréable, qui redouble sa joie et son énergie. » — Les élèves du dernier degré peuvent généralement, lorsque leurs études momentanées souffrirent d'une semaine d'interruption, réduire celle-ci à trois ou quatre jours.

Lorsque la « semaine de travail » n'est pas trop chargée, on en profite pour s'accorder quelques distractions: visite d'un aquarium, d'une fabrique, théâtre, etc.; ou, à l'intérieur même de l'école, un élève propose, un soir, une causerie, d'autres un concert, un groupe montre et explique son « livre de corporation », etc.

Cet ensemble de travaux à la cuisine, au jardin, à l'atelier et aux champs évite les frais d'aides salariés, venant du dehors. Beaucoup de parents seraient dans l'impossibilité d'envoyer leurs fils à Scharfenberg, si ceux-ci ne travaillaient pas eux-mêmes à l'entretien de l'école. Ou bien il faudrait avoir recours à des bourses. A Scharfenberg, à part quelques cas exceptionnels, on ne doit pas avoir le sentiment que l'on reçoit une aumône; ce qu'on ne peut payer en argent, on le fournit par son travail. C'est manquer de sens social que de tout attendre de l'Etat et de la Société. On passe ici de l'économie à l'éthique. Née de la misère et poussée par des raisons économiques, la communauté de Scharfenberg a aperçu peu à peu de tout ce qu'elle avait créé d'humain. Elle ne veut pas éloigner les jeunes gens de leur milieu, les rendre étrangers à la vie, comme cela se fait dans certains internats qui ne préparent qu'à la science et aux sports. Une école active (*Aufbauschule*) ne doit pas être un terrain de culture exclusivement intellectuel; elle ne doit pas éloigner du métier manuel. Ses élèves doivent être préparés de façon à avoir la force et la capacité de se créer eux-mêmes leur propre culture, aussi fortement, aussi indépendamment, aussi objectivement qu'avait tâché de le faire le gymnase dans ses meilleures années, mais en se plaçant sur une base et en suivant une direction tout à fait différentes.

(A suivre).

La Mission de la Maîtresse de classe dans les Ecoles de jeunes filles

(Extraits d'un travail de Mlle R. Göttisheim, professeur à l'École supérieure de jeunes filles de Bâle, publié dans le Bulletin des élèves et anciennes élèves de l'École normale supérieure de Séres. (Mai 1930.)

Les rapports entre la maîtresse de classe et ses élèves doivent reposer sur l'absolue confiance, sans aucune restriction. L'atmosphère doit toujours être paisible, sans troubles ni tension d'aucun genre, parfaitement saine pour que s'établisse entre élèves et éducatrice des relations qui feront de l'adolescence de 12 à 15 ans une période des plus fécondes. Ce sont des années si importantes, parce que tant de choses fermentent et bouillonnent dans le cœur de la jeune fille. Elle ne se connaît même pas, ne se retrouve plus en ses propres états d'âme : elle souhaite un appui, une aide. Elle trouve parfois ce soutien auprès de sa mère ; mais fréquemment ce n'est pas le cas, car elle se cabre vis-à-vis d'elle, se sentant gênée de ses souvenirs et observations, et ne peut rien exprimer de ce qu'elle éprouve. Heureusement la maîtresse de classe est là, la « maman de classe », aide efficace. On ne se sent pas seule vis-à-vis d'elle ; on se sent entourée d'autres jeunes filles, dont chacune ressent à peu près la même chose, s'occupe de problèmes semblables, même s'ils ne sont pas identiques pour tous. Et puis on peut s'adresser à elle (la maîtresse de classe) anonymement par le fameux dispositif pour adolescentes : la boîte aux questions. C'est une boîte aux lettres suspendue dans la classe, dans laquelle les jeunes filles déposent les sujets de leurs préoccupations, souvent en écriture contrefaite ou à la machine, sous forme de questions qu'elles désirent poser à l'institutrice et qu'elles ne pourraient articuler verbalement. De temps en temps, pas trop souvent, la boîte est ouverte en présence de la classe et les questions sont lues. Au début, il ne s'agit que de choses d'ordre matériel, explication de termes rencontrés dans leurs lectures ou dans la conversation des adultes. A mesure qu'elle et l'adolescente vivent plus intimement, la confiance mutuelle croît, et les questions posées deviennent plus personnelles. Deux domaines préoccupent surtout les jeunes filles : les relations entre les deux sexes et les problèmes religieux.

Autrefois, l'adolescente de cet âge n'aurait pas abordé le premier de ces sujets, — je ne dis pas qu'elle ne s'en préoccupait pas ; — mais elle savait qu'en aucun cas on ne devait en parler. Si elle avait essayé d'y toucher, elle aurait reçu une réponse évasive ou une de ces phrases faciles : « Cela ne te concerne pas, ou bien : tu ne peux pas encore comprendre, ou même un : c'est comme ça ! » Aujourd'hui les jeunes

filles de 13 à 15 ans lisent des livres qu'on ne nous permettait qu'à 18 ou 20 ans ! Elles fréquentent le cinéma, le théâtre, combien plus tôt que nous, elles voient et entendent des choses que dans notre passé, on écartait des jeunes. En conséquence, les adolescentes de maintenant sont combien plus au fait de la réalité et doivent chercher à s'y adapter. C'est donc un devoir pour nous adultes, de les y aider dans la mesure du possible. La condition fondamentale, c'est d'abord que nous répondions toujours avec sérieux aux questions qu'elles nous adressent sérieusement : rien n'est plus pénible à celui qui cherche que de s'apercevoir que l'on rit de lui ou qu'on le berne de la manière précitée. Nous lui devons la véridité absolue, même si cela nous est difficile, bien plus pénible que l'enfant ne le soupçonne ! Écartons tout ce qui peut prêter à une interprétation ambiguë, sans cela tout est perdu ! La vérité est toujours une eau claire.

Et précisément en raison de la subtilité des sujets à traiter, c'est la maîtresse de classe qui s'impose et non le maître. Parce qu'il est un représentant de l'autre sexe, une foule de questions ne pourraient jamais lui être posées. La jeune fille ne chercherait jamais auprès de lui les éclaircissements et la vérité qu'elle attend, pas plus qu'elle ne les cherchera auprès de son père ; c'est à une femme qu'elle s'adressera.

Comme éducatrices, nous devons aspirer à pénétrer le plus possible dans les classes où adolescentes et jeunes filles ont besoin de nous. Ayons à cœur aussi d'accomplir notre noble tâche au plus près de notre conscience. Voilà ce que j'aimerais mettre au cœur des jeunes qui s'orientent vers la carrière pédagogique. Il faut qu'elles saisissent clairement que l'éducatrice n'a pas seulement besoin d'une tête bien meublée, mais encore et avant tout qu'elle soit un être de bonté. L'influence de l'éducatrice, par sa personnalité entière, est bien plus considérable qu'on ne le pense. Nos jeunes filles qui, aujourd'hui, sont si ostensiblement rebelles à toute autorité, cherchent l'être humain qui, sur terre ferme, leur tend la main, en qui elles puissent mettre leur confiance et à qui elles puissent s'accrocher dans les années où tout semble s'effondrer autour d'elles. Et c'est en cela précisément que réside la responsabilité de la maîtresse de classe et sa mission éducatrice. Elle donne souvent le ton à toute la classe qu'elle marque de son empreinte. C'est pour cela qu'il importe qu'elle prenne conscience de sa haute mission. Il faut que, dès les débuts, elle vise à développer en elle-même l'être humain idéal et qu'elle puisse paraître devant les jeunes avec une conscience scrupuleuse et délicate.

Chronique française

Psychologie et Pédagogie expérimentales

Dans un « Bref aperçu de l'effort pédagogique américain » (*Magazine scientifique illustré de l'instituteur*, 1^{er} août 1930), Mlle Bion écrit : « Brûlant courageusement ce qu'ils ont adoré, délaissant des tests qui leur ont coûté tant de peine, les maîtres américains s'efforcent maintenant d'améliorer leurs méthodes pédagogiques et évitent de perdre du temps à mesurer intelligence et résultats. Seuls, les tests d'intelligence sont encore employés dans les cas difficiles. »

Les revues françaises se sont fort peu occupées des tests. Mlle Vera Kovarsky a exposé ce qu'elle a fait à Montpellier : « L'Inspection psychologique à Montpellier » (*L'Education*, février 1930) et « Un cas d'orthopédie psychique » (*La Nouvelle Education*, novembre 1930).

M. F.-L. Bertrand a publié (F. Alcan, édit.) un gros ouvrage sur « L'analyse psycho-sensorielle et ses applications à l'Education intégrale ». L'auteur, voulant éviter toute confusion, précise, dans son introduction, le sens qu'il donne à quelques termes fréquemment employés dans son ouvrage. Malgré ce souci, M. F.-L. Bertrand confond les centres d'intérêt et la concentration des branches.

Le *Bulletin de la Société A. Binet* (avril-mai 1930) publie une intéressante conférence de M. L. Guillaume sur « Les niveaux d'intelligence, de l'animal à l'enfant ». Retenons-en seulement cette conclusion : « Beaucoup d'incompréhensions et d'échecs pédagogiques viennent sûrement du passage prématuré ou trop brusque de l'étape de l'intelligence concrète et pratique à celle de l'intelligence symbolique et verbale. »

Nous sommes toujours tentés d'oublier la distance qui nous sépare de l'enfant, de ne connaître les difficultés qui l'arrêtent et qui n'existent plus pour nous. »

Les grands pédagogues

Mlle Flayol (*L'Education Infantile*, 10 mars, 10 et 20 octobre 1930) nous trace un portrait fort élogieux du D^r Decroly ; ce qui, d'après elle, « le distingue le plus des novateurs anglo-saxons », c'est : « la préoccupation constante de réaliser des formes d'éducation applicables, non à quelques privilégiés pour lesquels il est possible de créer des conditions exceptionnelles, mais à la totalité de la jeunesse. » C'est un souci qui guide aussi les pédagogues groupés autour de Freinet, l'Américain Dewey, et les pédagogues russes.

Dewey, que nous venons de citer, est le pédagogue bourgeois qui a le plus influencé la pédagogie soviétique ; sa philosophie pragmatique « se rapproche beaucoup du marxisme ». « Comparée à celle des pédagogues modernes de l'Europe, la théorie de Dewey est plus complète et plus avancée ». Elle serait, disent les pédagogues russes, utopique dans son réformisme social idéal : « Chez Dewey, la société scolaire idéale

et progressiste s'oppose inévitablement à la vie réelle environnante de la société capitaliste, alors que dans l'Union Soviétique toute opposition entre la vie et l'école disparaît complètement. » (D'après le résumé français de *La Voie de l'Education* (Kharkov), envoyé gratuitement sur demande par M. Boubou, 96, rue Saint-Marceau, Paris.)

« Alfred Binet et son œuvre » de M. F.-L. Bertrand est un ouvrage fort utile à qui veut approfondir l'œuvre de l'auteur des « Idées modernes sur les enfants ». Dans la préface de cet ouvrage (F. Alcan, édit.), M. H. Piéron écrit : « M. Bertrand a entrepris cette tâche difficile et ingrate d'écrire sur Binet un livre dans lequel il exposerait l'œuvre en détail, ferait connaître la personne, retracerait, en même temps que la vie du maître, l'évolution de sa pensée, rendant ainsi un hommage mérité à celui dont l'influence apparaît aujourd'hui si grande, tout en faisant bénéficier le public instruit de son effort de documentation. »

« Il faut féliciter M. Bertrand d'avoir mené cette tâche à bien, et l'en remercier. »

**

L'Ecole active

Ayant consacré une partie de notre dernière chronique à cette question, nous nous bornerons à signaler : une bonne conférence de Mlle Flayol au Collège de France sur « Les transformations de la vie scolaire dans les écoles nouvelles » (*L'Ecole maternelle infantile*, juin 1930) ; l'article de L. Lazariaga sur « Les Méthodes de l'Education nouvelle » (*La Nouvelle Education*, juin 1930) et les « Réflexions sur la Coéducation » de Mlle E. Huguenin (*La Nouvelle Education*, février 1930).

Freinet et ses collaborateurs ayant constaté que la libre activité des enfants n'est possible « que dans certaines conditions favorables d'installation et d'organisation », nous ne sommes pas surpris de voir le groupe des imprimeurs se préoccuper de la question du matériel scolaire : imprimerie, fichier, cinéma, radiophonie, photographie, etc.

Le n^o de juin 1930 des *Annales de l'Enfance* renferme la suite d'une enquête sur le Cinéma éducatif, que nous avons déjà signalée.

Les numéros de mai, juin et juillet de *L'Imprimerie à l'Ecole* contiennent une étude de H. Poulaillé sur « Le Disque à l'Ecole » et un projet de Discothèque Scolaire. Si nous en croyons Poulaillé, il n'y a actuellement d'édité que le centième environ de l'indispensable. Malheureusement, ce centième coûterait à lui seul plus de deux mille francs. G. Landormy a résumé l'histoire de la musique jusqu'à Wagner en 30 conférences avec exemples au piano sur disques « Columbia ». Cette histoire coûte actuellement 540 francs. (L. Billaudot, 67, faubourg Saint-Denis, Paris, X^e).

L'œuvre de Wagner elle-même a été présentée avec l'aide de disques par M. Ch. L'Hôpital (*Bulletin de la Société française de pédagogie*, juin 1930).

Le matériel montessorien subit les critiques de M. Biculescu (*L'École Maternelle française*, juin 1930) qui le trouve trop géométrique, trop abstrait et propose, en remplacement, un matériel (objets réels ou en miniature) plus naturel.

Mais le matériel, quel qu'il soit, se paie. Pour le payer, les Coopératives — qui ne servent pas qu'à cela — sont utiles. On en trouvera la preuve, une fois de plus, dans *L'École coopérative* (octobre 1930) : « Un bilan et quelques réflexions » de H. Drebetz, et dans *L'Enseignement public* (juin 1930) : « La coopération à l'école » de E. Brignon.

* *

Ecole. Famille. Société.

M. Ch. Charrier, dans *L'Education Enfantine* (10 mai 1929), traite de « la Coopération de l'École maternelle et de la Famille ». C'est un sujet fréquemment traité (voir aussi la même revue, n° du 1^{er} septembre 1930). M. Charrier s'attache surtout à indiquer les moyens à employer parmi lesquels les fêtes retiennent plus longuement son attention.

Pour organiser des fêtes il faut avoir un choix de saynètes, chants, etc. M. Baucoumont fournit aux maîtres des indications bibliographiques précieuses dans le *Bulletin Syndical de la Savoie* (3^e trimestre 1930). Les journaux scolaires, et plus particulièrement le *Manuel Général* et le *Journal des Instituteurs*, publient assez régulièrement des guides pour la constitution des programmes de fêtes.

* *

L'École Emancipée exceptée, les revues se préoccupent rarement de la « Protection légale de l'Enfant travailleur ». Ce sujet est traité par M. Eugène Schreider dans le n° de juillet-août 1930 des *Annales de l'Enfance*. Le sort de l'enfant travailleur fut d'abord très pénible : au début de la révolution industrielle, on trouvait en Angleterre des ouvriers de trois ans dans les usines, de quatre ans dans les mines. En Belgique, « la durée du travail était de treize à quatorze heures par jour. « Le matin », écrit Louis Bertrand, « avant cinq heures, le père prenait, sur son lit, l'enfant endormi, le déposait sur une brouette et le conduisait ainsi à la fabrique. Arrivé à destination, le pauvre enfant, encore fatigué du travail de la veille, dormait toujours. Pour le réveiller et le mettre à la besogne, on lui aspergeait le visage avec de l'eau froide. »

Les premiers progrès vinrent du sentiment de pitié de quelques philanthropes. « Mais nous savons que les sentiments humanitaires, s'ils ne sont pas soutenus par des couches sociales intéressées et prêtes au combat, n'aboutissent qu'à des palliatifs de portée douteuse. Au lieu de faire disparaître la cruauté des codes, on a commencé par mitiger les excès les plus choquants... » « *Le véritable progrès juridique s'accomplit dans la lutte et par conséquent il commence toujours par l'émancipation des plus forts.* »

Mais : « A partir à peu près de la moitié du dernier siècle..., un nouveau facteur intervient...

le facteur ouvrier... » « La législation ouvrière moderne est surtout une conquête des masses travailleuses, et sur ce point il n'y a pas désaccord entre le marxiste orthodoxe Paul Louis et le professeur fasciste Babelis. »

« A ses origines, le mouvement ouvrier est assez peu soucieux du sort de l'enfant travailleur... Pour que l'ouvrier intervienne en faveur de sa progéniture, il doit d'abord conquérir pour soi-même un niveau de vie plus élevé, condition préalable de son développement moral, de l'éducation de ses sentiments; il doit obtenir la possibilité de créer des organisations assez puissantes pour exercer sur la législation une influence continue et durable. »

« La pression exercée par le prolétariat en faveur de l'enfance déborde les limites étroites de la réglementation primitive, de l'interdiction de certains travaux, ou de la réduction du temps de travail. » Mais on constate cependant « l'indifférence de certains milieux ouvriers à l'égard de quelques problèmes dont la solution intéresse surtout les enfants du prolétaire. » Ceci montre « la nécessité d'un contact plus direct entre le savant soucieux du bien-être de l'enfant et de l'avenir de la race avec les organes représentatifs du prolétariat. » « Et nous croyons pouvoir affirmer, en invoquant les lois objectives du progrès juridique, que les destinées futures de la législation protectrice de l'enfant travailleur dépendent, en grande partie, de la collaboration étroite, qui devrait s'établir entre la science et la classe ouvrière. »

En attendant, la fréquentation scolaire obligatoire est encore souvent négligée par les familles. Depuis 1928, dans le département de la Sarthe on a songé à mettre « la gendarmerie au service de l'école » ; les résultats ont été favorables à la fréquentation scolaire (*Collaboration pédagogique*, 1^{er} juin 1930 et *Journal des Instituteurs*, 28 juin 1930) et l'exemple de la Sarthe est maintenant suivi dans d'autres départements.

Le surmenage tient un peu moins de place dans les revues. Nous trouvons une étude intéressante de J. Balanche dans *L'École Emancipée* (mars à mai 1930) et quelques articles dans *L'Education* (juin 1930).

A propos de l'Orientalisme professionnelle on lira avec intérêt le *Bulletin de l'Institut National d'Orientalisme Professionnelle* ainsi que les numéros de mars et septembre du *Bulletin de la Société française de Pédagogie*.

* *

Vocabulaire

Dans le *Bulletin de l'Institut National d'Orientalisme Professionnelle* (mars 1930), R. Duthill nous signale de nouvelles recherches sur le vocabulaire de la langue française. Si, dit-il, « on compare les listes de Henmon et de Van der Becke en se limitant aux 1.000 premiers mots de chaque liste, « alors 8 mots seulement de Henmon sont exclus de l'autre. » On voit par là que nous disposons sans doute maintenant de ce merveilleux instrument que fut la liste de Ayres pour l'anglais et qui permit la construction de textes d'orthographe d'usage en partant des mots les plus usuels de la

langue ». Nous ne sommes pas du tout de l'avis de Duthil. Pour nous la concordance qu'il signale prouve non pas que les deux listes sont bonnes mais qu'elles ont été dressées de façons analogues. En ce qui concerne l'origine des textes dépouillés dans la liste Van der Becke, nous avons :

Romans, nouvelles.	41,7	%	de mots
Théâtre.	14,7	%	—
Journaux périodiques.	12,9	%	—
Histoire, critique.	19,6	%	—
Sciences, philosophie.	11,1	%	—

Ainsi on n'a pas dépouillé de textes d'enfants et c'est pourtant par là qu'il aurait fallu commencer.

Dans le *Bulletin de la Société française de Pédagogie* (juin 1930), L. Marchand nous montre quelques-unes des surprises que l'on peut avoir en consultant la liste d'Henmon : en apprenant qu'en français, tentatif est aussi employé que poire, hyménopère aussi fréquent que soucir, etc. « Ce que nous voulons simplement souligner ici, dit-il, c'est le danger, au point de vue de l'enseignement du français, de semblables travaux poursuivis dans un but infiniment louable, mais avec des moyens d'autant plus contestables qu'ils ont une apparence plus scientifique. La superstition de la statistique, une trop grande défiance à l'égard du sentiment linguistique (qui est cependant un fait, lui aussi) et de la compétence personnelle, peuvent faire dévier les meilleures intentions vers les résultats les plus déplorables. » Nous renvoyons à notre Chronique d'avril 1929 pour quelques autres critiques adressées à la liste d'Henmon, critiques qui valent aussi sans nul doute pour les autres listes que nous signale Duthil. Si l'on veut établir une progression dans le vocabulaire de notre langue, il faut dresser une première liste en procédant comme Mlle Descocedres; une seconde liste en utilisant des textes d'enfants (provenant de *La Gerbe*, par exemple) et des conversations enfantines notées à l'aide de la sténographie, etc. Le dépouillement des ouvrages de sciences, de philosophie, etc., n'est utile que pour la préparation de vocabulaires spéciaux, mais avant d'aborder la lecture de tels ouvrages, il sera, croyons-nous, indispensable d'avoir acquis un vocabulaire de plus de mille mots. Pourquoi se préoccuper tant d'un choix de mille mots? Pourquoi mille plutôt que le double ou le triple de ce nombre?

**

Lecture

« Si j'étais, dit Alain, directeur de l'Enseignement primaire, je me proposerais, comme but unique, d'apprendre à lire à tous les Français. Disons aussi à écrire et à compter; mais cela va tout seul... La véritable difficulté, c'est d'apprendre à lire... Je dis lire des yeux... C'est par les yeux qu'il faut penser, non par les oreilles. Il faut donc former l'enfant à cette lecture par les yeux. C'est dire qu'il faut viser d'abord la lecture courante et la dépasser. » (*L'École Libératrice*, 8 février 1930).

Dans *l'Imprimerie à l'École* (janvier 1930), Pichot rend compte de l'ouvrage de G. Anderson :

« La Lecture silencieuse » et dit comment il s'efforce d'enseigner la lecture silencieuse.

Sans doute, certains auteurs ont-ils exagéré la part du mécanisme, mais, de ce que le barème de Vaney tient compte seulement du débit et de la correction, faut-il en conclure que Vaney ne se souciait pas de la compréhension? La compréhension n'est pas seulement une qualité de la lecture, elle dépend pour une bonne part des connaissances — surtout de la connaissance de la langue — et de l'intelligence du lecteur. A ce titre les tests de compréhension pourront fort bien ne pas mériter d'être tous appelés des tests de lecture.

Mlle M. Rémy s'est livrée à des recherches intéressantes sur la « Lecture silencieuse et la lecture à haute voix. » (*Bulletin de la Société Binet*, février-mars 1930). « L'École française, écrit-elle, n'enseigne pas particulièrement la lecture silencieuse, c'est un fait. Remarquons pourtant que ce mode de lecture ne paraît pas d'un emploi moins courant dans notre pays que dans les autres nations ». Des recherches exposées par Mlle Rémy il résulte que :

1° La fréquence de la lecture silencieuse augmente au cours de la scolarité;

2° La lecture silencieuse ne se montre pas forcément plus rapide;

3° On ne peut pas dire que l'habitude de la lecture silencieuse augmente la richesse des souvenirs;

4° Les enfants qui ont l'habitude de la lecture silencieuse sont assez souvent ceux qui ont aussi la plus grande vitesse de lecture à haute voix et la lecture à haute voix la plus correcte.

Mlle Rémy en conclut : « Et en somme, il semblerait que familiariser les enfants avec la lecture à haute voix comme nous le faisons est peut-être encore la meilleure manière de les amener à la lecture silencieuse. Nous ne voulons pas dire que celle-ci ne doive pas être exercée, ne puisse pas faire l'objet d'études spéciales, surtout autour de la compréhension, mais c'est là un problème qui ne concerne qu'indirectement ce que nous avons l'habitude d'appeler lecture. Et de toutes façons nous ne voyons pas dans les faits qui précèdent rien qui puisse condamner nos habitudes actuelles d'enseignement de la lecture. »

Nous ne sommes pas entièrement de l'avis de G. Anderson et de Pichot qui, croyons-nous, se préoccupent trop de la recherche d'un matériel d'enseignement et des procédés qui permettraient d'apprendre à lire d'une façon silencieuse. Pour nous, la lecture à haute voix reste une manière commode et sûre d'enseigner la lecture; elle est une étape du progrès comme la queue du têtard.

Mais nous ne partageons pas complètement non plus la façon de voir de Mlle Rémy. Pour que la lecture soit correcte — et la correction de lecture préoccupe Mlle Rémy comme elle avait préoccupé Vaney, — il faut qu'elle soit compréhensive. Le mécanisme seul ne permet pas de lire correctement « mes fils ont acheté des fils de fer », ni maintes autres phrases de notre langage. Il nous paraît donc indispensable d'*habituer les enfants à penser en lisant*, et ceci dès les débuts. Si, au lieu de dire à un enfant : « Lis-moi cette phrase tout haut », — il faut, bien entendu, que les premières phrases lues soient

« courtes, claires, c'est-à-dire que le vocabulaire et la syntaxe ne nuisent pas à la compréhension — vous lui dites : « Lisez ceci tout bas » ; puis, après cette lecture : « Maintenant regardez-moi et dites ce que vous avez lu », il est bien certain que cet enfant sera amené à s'aider de la mémoire des idées pour se souvenir des mots lus ; il est également certain que cette répétition l'habitue à lire comme il parle et sera une bonne préparation à la lecture courante, expressive et correcte tout aussi bien qu'à la lecture silencieuse et compréhensive.

L'enseignement de la lecture va nous permettre de montrer, une fois de plus, l'opposition, étudiée par Dewey, des pédagogues logiciens et de ceux qui se préoccupent à peu près uniquement de l'intérêt de l'enfant.

F. Garcin (*L'Éducation enfantine*, 10 novembre 1930) écrit : « Si l'on voulait bien penser avant d'agir, on observerait que pour qu'un homme lise il a fallu tout d'abord qu'un homme écrive. Pour qu'un homme écrive, il a fallu qu'il dispose de signes représentant les sons articulés par la parole. Ainsi, voilà la marche naturelle de l'humanité : parler, écrire, lire. Et à l'école nous marchons en sens inverse : lire, écrire, parler. Il me semble que notre marche à reculons est une absurdité. »

M. F. Garcin est, semble-t-il, un partisan de la récapitulation, mais sa récapitulation n'est qu'une caricature de la réalité. Pour qu'un homme écrive, il a fallu avant tout qu'il éprouve le besoin de communiquer sa pensée. Les intérêts, les besoins, voici ce à quoi il faut d'abord songer. M. F. Garcin commencerait par faire dessiner des caractères d'écriture script. Quel intérêt pousserait ses élèves à dessiner de tels caractères ? L'égoïsme des enfants de cinq ou six ans ; l'absence d'un milieu propre à créer le besoin de s'exprimer ; le moyen d'expression proposé — nulle écriture primitive n'a été alphabétique — ; les autres moyens d'expression, plus faciles dont dispose l'enfant, sont autant d'obstacles à l'emploi de la méthode préconisée par M. Garcin. Restent l'ordre, la contrainte, les récompenses, les punitions, tous les intérêts extrinsèques qui n'ont été de nul secours à ceux qui ont inventé lecture et écriture.

Que M. F. Garcin pense beaucoup plus en logicien qu'en psychologue, c'est ce dont nous avions déjà été convaincu par la lecture de ses « Réflexions sur la lecture » (*L'École Enfantine*, 10 novembre 1928). « Nous pouvons, écrivait-il alors, montrer une image à un enfant, une cerise, par exemple, écrire le mot « cerise » au-dessus, fixer dans sa tête la photographie de ce mot de manière à ce qu'il répète le mot « cerise » où il rencontrera ces six lettres accouplées, il ne saura pas lire pour cela. Nous pouvons multiplier le même acte pour d'autres mots, l'enfant ne saura pas lire davantage. Lire, ce n'est pas reconnaître un mot, c'est reconnaître la série de sons à faire entendre pour prononcer un mot. » Il faut, à cette définition sous-entendre ce complément : « en voyant les signes écrits correspondants » M. Garcin écrit en effet plus loin : « Je sais que, pour lui faire lire le mot papa, il a besoin de savoir ce que représente le signe p et le signe a, et que, pour le savoir, je n'ai pas

d'autre moyen que de le lui apprendre. » Tout ce qui précède suppose la perception visuelle nette de tous les signes, la reconnaissance et l'évocation de chacun des sons. Or ces deux hypothèses sont également fausses. W. James en son « Précis de Psychologie » (p. 425-426) constate que nous ne percevons pas les lettres une à une et Bergson écrit : « ... Ces expérimentateurs (Goldscheider et Muller) ont établi que la lecture courante est un véritable travail de divination, notre esprit cueillant çà et là quelques traits caractéristiques et comblant tout l'intervalle par des souvenirs-images qui, projetés sur le papier, se substituent aux caractères imprimés et nous en donnent l'illusion. » (*Matière et Mémoire*, p. 116). Voici maintenant pour l'audition : P. Passy écrit : « On a peine à croire combien il est difficile de connaître sa propre prononciation. Même ceux qui s'étudient habituellement sont exposés à se tromper ; quant aux autres, ils n'ont, en général, aucune idée de la manière dont ils parlent. » (« Les sons du français », p. 127). Voulez-vous une preuve de l'exactitude de cette affirmation ? Écrivez le mot « absurde » et demandez à un adulte instruit de vous désigner, avant lecture à haute voix, les signes qui, d'ordinaire en français, représentent les sons prononcés lors de la lecture à haute voix. Il y a gros à parier pour que cet adulte ne s'aperçoive pas que l'on prononce absurde. La plupart des gens qui n'ont pas fait de phonétique ne se rendent pas compte que : médecin se prononce metsin, qu'obscur se prononce obscur, etc.

Ailleurs (*L'Éducation Enfantine*, 1^{er} août 1929) C. Baudat-Pingoud nous apprend que M. Garcin croit que la meilleure méthode est celle qui avance pas à pas, méthodiquement. Nous approuvons avec plaisir cette affirmation si nous ne savions que pour beaucoup de pédagogues logiciens il s'agit seulement de la graduation et de la gradation logique des difficultés ou, plus exactement, d'une partie seulement des difficultés.

Si F. Garcin représente bien le pédagogue logicien, C. Freinet figure à merveille le pédagogue artiste, impressionniste, qui se préoccupe presque uniquement de la motivation des travaux de ses élèves. Dans *L'Imprimerie à l'École* (mai 1930) il consacre un long article à « L'Apprentissage naturel et sans leçons systématiques de la Lecture. » Il y a dans cet article d'excellentes choses à propos de la lecture des « livres de vie », des « extraits de la Gerbe » et de la lecture libre. Mais il s'agit alors de la méthode employée par Freinet avec des enfants qui savent déjà lire. Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici c'est la méthode à employer dans le premier enseignement de la lecture. Freinet a déjà consacré de nombreux articles à l'enseignement de la lecture, mais n'a pas encore exposé d'une façon claire et précise la méthode qu'il emploie dans les débats. Si nous en jugeons par l'article que nous venons de citer, les petits lecteurs choisiraient eux-mêmes, par vote régulier, le texte qu'ils doivent imprimer et lire. Ce texte serait choisi parmi les rédactions que viennent d'écrire ses élèves plus âgés. Nous croyons donc pouvoir affirmer :

1^o Que Freinet se soucie uniquement — ou tout

au moins avant tout — de motiver la lecture des enfants ;

2° Qu'il ne s'inquiète pas de la graduation ni de la gradation des difficultés — ce sont les élèves qui choisissent ;

3° Que les enfants savent d'avance ce qu'ils vont lire.

Pour Freinet, comme pour les pédagogues soviétiques, il semble bien que lier l'école à la vie ne suffise pas et que l'idéal pédagogique consiste à faire de l'école une tranche de vie. Il y a là une différence dont on ne tient peut-être pas assez compte. Luquet écrit : « L'éducation du premier âge consiste à tenir pour ainsi dire l'enfant dans un système clos, soustrait artificiellement aux influences perturbatrices trop compliquées, de même qu'on maintient dans les couveuses une température constante. » (« Les dessins d'un enfant », p. 245). Et Dewey voulant donner à l'enfant l'intuition des diverses activités sociales choisit les sujets d'étude ; son programme d'histoire n'est pas logique, il est psychologique ; ce n'est que très tardivement qu'il fait étudier l'histoire de Babylone et de l'Égypte, non seulement à cause de son éloignement dans le temps, mais aussi à cause de « son éloignement des intérêts présents et des fins actuelles de la vie sociale. »

Qu'il s'agisse de préparer l'enfant à la vie en s'efforçant de lui faire observer et comprendre son milieu social complexe, ou que l'on veuille lui apprendre une technique comme la lecture, il est utile d'établir une graduation et une gradation psychologiques des difficultés afin qu'il aille du facile au difficile en avançant pas à pas et sûrement. Nos méthodes actuelles de lecture ne sont pas mauvaises parce qu'elles sont graduées mais parce qu'elles sont mal graduées : leur graduation et leur gradation ayant été établies logiquement sans recherches expérimentales. Elles sont mauvaises aussi parce qu'elles ne se soucient pas d'obtenir l'intérêt et la compréhension dès les débuts et toujours par la suite. Mais, demander aux enfants de voter pour connaître le texte qui intéresse le plus la majorité d'entre eux et choisir soi-même des textes intéressants sont deux choses différentes. « Que l'enfant fasse ce qui lui plaît — écrivions-nous en

1929 dans la *Revue de l'Enseignement* — ce qui l'intéresse, fort bien si son travail ne présente ni trop ni trop peu de difficultés, car un travail trop difficile décourage et un travail trop facile n'intéresse que dans une faible mesure. Ensuite, si l'on demande à l'enfant quels sont ses désirs et ses besoins, il devient tyrannique, et si l'on fournit un aliment à tous les intérêts manifestés, on risque d'entretenir des intérêts qui ne présentent plus d'utilité pour l'individu qui évolue, au détriment même du meilleur épanouissement de cet individu dont on retarde ainsi le développement. Enfin nous ne saurions admettre que l'on tienne si peu compte des pertes de temps qui résultent de l'emploi d'une telle méthode. L'humanité n'a progressé que parce que chaque génération s'est assimilée rapidement, en sa jeunesse, les connaissances acquises par les générations antérieures et a pu, ainsi, ajouter ensuite sa pierre au progrès. »

Pour toutes ces raisons nous croyons que les apprentis lecteurs doivent lire des textes gradués, soigneusement choisis par leurs maîtres. Mais nous pensons aussi que ce choix doit être fait en tenant compte des intérêts enfantins. Ceci n'est possible que si les maîtres consultent souvent les enfants sur leurs préférences. Pour faire une telle consultation nous évitons, avec les jeunes enfants, de faire porter le choix sur plus de deux textes, car l'intérêt des derniers textes lui fait trop souvent oublier celui des textes précédents et les enfants affirment presque toujours qu'ils préfèrent l'un ou l'autre des deux derniers. De telles consultations, répondons-le, ne sont pas faites comme celles de Freinet, dans le but d'une utilisation immédiate mais elles nous permettent de connaître les qualités de fond et de forme que doivent avoir les lectures destinées aux jeunes enfants.

Il n'est pas moins utile de savoir ce qui convient à des enfants plus âgés pour pouvoir les conseiller dans le choix de leurs lectures.

Nos lecteurs trouveront d'utiles indications à ce sujet dans le n° de mai 1930 de *L'Education* qui est spécialement consacré aux lectures d'enfants et aux bibliothèques populaires.

E. DELAUNAY.

Nouvelles diverses

POLOGNE.

Création d'un Institut pédagogique

L'automne dernier s'est ouvert à Varsovie un Institut des Hautes Etudes Pédagogiques, destiné aux institutrices et institutrices de l'école primaire qui ont montré dans leur travail à l'école des aptitudes particulières. Cet institut leur permettra de s'orienter dans tous les domaines de l'éducation, notamment dans ceux de la psychologie de l'enfant et de la sociologie de l'éducation. Une grande importance sera accordée au travail personnel des étudiants. L'Institut sert en même temps de centre de recherches pédagogiques et psychologiques et de centre d'informations et de diffusion. Mme le professeur Dr Grzegorzewska, dont les travaux de psychologie sont

très connus et qui s'est distinguée par la hauteur de ses vues pédagogiques et par la probité de sa méthode scientifique, a été nommée directrice du nouvel institut.

..

MEXIQUE.

Un journal pour les enfants diffusé par radio

Le Secrétariat de l'Instruction publique a inauguré la diffusion radiophonique quotidienne d'un journal pour les enfants. Les émissions ont lieu deux fois par jour, de 10 h. 45 à 11 h. 15 et de 19 h. à 19 h. 30 ; celle du matin se fait pendant les heures de classe, afin qu'elle puisse être reçue à l'école.

PALESTINE.

Village d'enfants

Nous avons parlé dans notre numéro d'octobre du village d'enfants de Benschemen en Palestine et du film que le Comité anglais de cette œuvre avait fait projeté dernièrement à Londres. Signalons que le même film a été projeté à Paris en séance privée par les soins d'un Comité français qui s'est formé au printemps dernier. Les intentions du Comité français, dont le siège est à Paris (5, avenue de Villiers) sont de projeter le film dès que possible en séance publique et de fournir des appuis à une œuvre dont la valeur pédagogique et humanitaire est incontestable.

« Imaginez, écrivait récemment un des membres du Comité, un village construit et administré par des enfants. Des « citoyens » de treize ans, garçons et filles, règlent les affaires de la

communauté, prennent les responsabilités qu'entraîne la vie collective, élisent un Conseil, siègent au Tribunal et penchent leur sollicitude sur les plus petits. Mêlés à eux, vivant de leur vie, formés à la même école, de jeunes maîtres qui sont de grands camarades, veillent aux directives nécessaires, non par la contrainte, mais par la persuasion. Ces maîtres ne craignent d'ailleurs pas de laisser se faire des expériences aventureuses et, chaque fois, le bon sens des enfants opère le redressement nécessaire. C'est que ces enfants ont acquis un sens social et un souci de l'intérêt commun qui manquent à bien des hommes. Et ces qualités sont d'autant plus solides qu'elles ne sont pas nées d'une leçon apprise, mais de l'exemple ou de l'expérience. »

Nous espérons d'ailleurs publier prochainement un article documentaire du docteur Siegfried Lehmann, fondateur de la Colonie.

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

OUVRAGES DE LANGUES ETRANGERES

Jan UHER. *On American Education*. (English speaking World Series, No. 3, Published by the Anglo-American Club Union of Czechoslovakia, Prague, 1930, 1 opusc., 13,5 x 19 cm., de 86 pp.)

« Il n'est pas facile de parler de l'Education en Amérique », nous dit M. Jan Uher dans l'introduction de son excellent petit ouvrage. Pour en bien comprendre l'esprit, il est nécessaire d'être au courant de la vie et de la culture même du pays. Et les conditions y sont si différentes de celles de l'Europe qu'on a besoin d'un certain temps d'adaptation avant de pouvoir juger et comprendre clairement ce qu'est l'Amérique. Il n'y a pas de pays où l'éducation soit plus appréciée, où la tâche de l'école soit en même temps plus difficile ! Le but de celle-ci est avant tout de garder et de développer dans les nouvelles générations l'idéal démocratique. Le problème racial, celui des émigrants, des Noirs, toute la question sociale en un mot, dépend de l'orientation des masses, et ne peut être résolue que par ce seul moyen : une éducation démocratique des gouvernants de demain. Il n'y a pas dans l'histoire d'exemples d'une telle tâche confiée à l'école. Comment les éducateurs américains la comprennent-ils et la résolvent-ils ? C'est ce que la suite de l'ouvrage nous montre.

La première partie : « Théorie de l'Education » décrit quelle a été là-bas l'évolution des idées en matière éducative : tout d'abord influence de l'Europe, avec Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart, jusqu'à l'énoncé des idées d'Horace Mann, le premier théoricien américain de l'Education. Après lui, Barnard, Sheldon, F. Parker, et plus près de nous, Dewey, James, G. S. Hall, Baldwin, Thorndike, Watson, ont établi les fondements d'une éducation américaine autonome.

Dans la deuxième partie, qui traite de la « Pra-

tique de l'Education » nous voyons comment l'école américaine est organisée actuellement : enseignement primaire, secondaire, universitaire, programmes, méthodes, importance de l'éducation physique, des sports.

Une troisième partie, enfin, traite de la question du « Maître et de l'École ». La situation du corps enseignant est encore très inégale ; les maîtres d'écoles rurales se trouvent encore dans une situation très inférieure par rapport à ceux des villes. Les bâtiments scolaires, à part quelques exceptions de la campagne, sont partout fort bien aménagés, et mettent à la disposition du corps enseignant un matériel scolaire que pourraient leur envier les maîtres d'écoles d'Europe.

Nous remercions M. Uher de nous avoir donné en un exposé si clair et si ramassé un tableau aussi précis et détaillé de ce qu'est l'Education de l'autre côté de l'Atlantique.

M. H.

**

Magnus HIRSCHFELD et Ewald BOHM. *Sexual-erziehung. Der Weg durch Natürlichkeit zur neuen Moral*. (Berlin, Universitas, 1930, 1 vol. de 234 pp., prix : .)

« La débauche sexuelle de la jeunesse ?... On en parle beaucoup trop de nos jours ! Autrefois, cela n'exista pas ! » Voilà ce que certains lecteurs pourraient remarquer en feuilletant le livre allemand que nous introduisons ici : « L'Education sexuelle. Le chemin qui mène, par une vie naturelle, à une morale nouvelle ».

Les auteurs Hirschfeld et Bohm démontrent que cette débauche existe bien réellement, et qu'une éducation sexuelle s'impose, impérieuse, à l'heure actuelle. Pour se faire une idée de leur pensée, sur ce qu'elle doit être, nous traduisons ci-dessous quelques passages des « Pages à retenir par les parents » :

« L'éducation de l'homme (son éducation

sexuelle aussi) commence à sa naissance. Le facteur le plus important en éducation est la formation d'un faisceau de bonnes habitudes. — L'habitude la plus importante est celle d'une vie naturelle. — Il importe de diminuer dès la première enfance — comme aussi plus tard — l'intensité du sentiment de pudeur en faveur du sentiment du naturel. — Pratiquer la coéducation à tous les âges. — C'est au jeu libre des forces qu'on se développe le plus naturellement et le plus harmonieusement. — N'exigez pas de l'enfant une obéissance aveugle. Expliquez-lui le sens et le but de ce qu'il doit faire. — Cherchez à connaître assez tôt la personnalité sexuelle de l'enfant et tenez-en compte. — Libérez la jeunesse de la peur sexuelle. — Répondez véridiquement à toutes les questions enfantines à n'importe quel âge. Et répondez de telle façon que l'enfant comprenne ce que vous dites. — Les lois morales et celle de la nature ne doivent pas se contredire, etc...

Ici et là on pourrait reprocher aux auteurs de « surtaxer » la valeur et l'importance de la vie sexuelle et de tomber du « trop peu » dans le « trop ». Ils obéissent à cette tendance actuelle de secouer, peut-être un peu trop rudement, les parents et les pédagogues qui continuent à fermer les yeux aux dangers que courent leurs enfants.

Souhaitons cependant que ce livre, largement documenté, riche d'idées justes et fécondes, fasse son chemin dans le milieu des éducateurs modernes.

P. DYERMA.

♦♦

DEMPF, KLATT, WAGNER, WOLFF, *Kann die Volksschule ihre Schüler zum guten Buch erziehen ?* sept mémoires choisis par le jury ici nommé et publiés par le Börsenverein der Deutschen Buchhändler, à Leipzig (29 déc., 1929, 1 vol., 15,5 x 22 cm. de 123 p., — R. M. 4.).

L'Association de la Bourse de Commerce des Libraires allemands a publié sous le titre de : « L'Ecole publique peut-elle développer le goût de la bonne littérature chez les enfants ? » les résultats d'une enquête faite par elle auprès des instituteurs primaires allemands. Des 603 réponses reçues, 7 ont été couronnées et sont le sujet de la présente publication dont le but est d'intéresser le grand public à la question si importante de savoir comment protéger les enfants et les adolescents contre les effets de la littérature immorale. Car, malgré tous les efforts entrepris par les organisations officielles et privées pour relever le niveau de la lecture, le mauvais livre trouve toujours des amateurs, et la loi de 1906 contre la littérature immorale s'est révélée inefficace à en enrayer la diffusion dans le peuple. — Tous les auteurs des mémoires couronnés déclarent que l'école peut et doit travailler à faire aimer les bons livres aux enfants et que la réussite dépend de la façon dont l'instituteur comprend sa tâche : « Seul celui qui apprécie et qui aime la bonne littérature peut la faire aimer. » Les méthodes de l'Ecole active, de plus en plus répandues aujourd'hui, facilitent heureusement le contact de l'enfant avec le livre. L'élève moderne, habitué au travail indépendant, s'intéresse de lui-même au livre, source de connaissances ou auxiliaire lui facilitant la compréhension des questions et problèmes qui l'intéressent. L'enfant sent le factice et l'artificiel des situations et des sentiments, il découvre lui-même la non-valeur d'une certaine littérature « boulevardière ». Les bibliothèques scolaires ont un rôle important à jouer auprès des enfants des villes de conditions sociales défavorables, en mettant à leur disposition les ouvrages qui favoriseront leur développement intellectuel et spirituel.

M. H.

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

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

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

Éditeurs : FÉLIX ALCAN, Paris
 NICOLA ZANICHELLI, Bologna. — DAVID NUTT, Londres
 AKAD VERLAGSGES. LISCHAF, 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 chacun
 Ex Directeur : EUGENIO RIGNANO

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

EST L'UNIQUE REVUE à collaboration vraiment internationale.

EST L'UNIQUE REVUE à diffusion absolument 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 soignées 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 sous 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 puisse 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 la revue 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. I.

Pensionnat pour Enfants Nerveux

N^o M. Rambert, dipl. de l'Institut J.-J. Rousseau
 Romainmôtier (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. Élèves 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 Hummerlin 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 International
de Genève, 62, Route de Chêne
Grande Boissière, Genève.

ÉCOLE NOUVELLE

de la Suisse italienne



(Landerziehungsheim & Freie Schulgemeinde)

Brusasa di Novazio (Mendrisiotto)

(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 Lafondel

de
l'Institut J.-J. Rousseau

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

13, RUE DU JURA. 13 — GENÈVE (Suisse)

ÉCOLE “ Royal ” KYBOURG

Directeur : R. KYBOURG
officier d'académie

4, Tour-de-l'Ile, 4, GENÈVE

STÉNOGRAPHIE : française, allemande, anglaise, italienne
DACTYL. GRAPHIE - LANGUES - COMPTABILITÉ
CORRESPONDANCE COMMERCIALE

Exécute tous travaux de Sténo-Dactylo

“ MENS SANA ”

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et M^{me} MULLER-LEMAIRE

Cheires-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.

Référence de premier ordre. Recommandé par M. Ad. Ferrère, Directeur Adjoint du bureau d'Éducation à 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 encouragement of the creative spirit in education, Each of the four issues is devoted to complete and interesting discussions of important educational problems; a valuable book in itself.

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

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

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

NOUVEAUTÉ

→ **Méthode DECROLY**

Boîte N° 2

Nouveau Matérielcomposée de multiples
cartes et cartons et jeux
- divers en couleurs -

éducatif et sensoriel

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

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

La boîte n° 2 complète, comprenant une dizaine de jeux variés. 31 »

Précédemment parue

Boîte DECROLY n° 1
JEUX ÉDUCATIFS ET SENSORIELS

- Vous trouverez réunis dans cette boîte onze jeux types du D^r DECROLY, choisis par lui-même à votre intention.
 Ce matériel constitue un ensemble unifié, c'est le résultat de trente ans de travaux et d'expériences ininterrompues.
 Voici la première tentative faite pour mettre entre les mains des petits des jeux éducatifs vraiment gradués.
- La 1^{re} Boîte complète de 11 Jeux pour. 31 »

Nouveauté

CAHIERS HERBINIÈRE-LEBERT
EXERCICES GRAPHIQUES D'ATTENTION

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

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

FLAYOL

MAUCOURANT

La Méthode Montessori
en action**La Première Etape**Méthodes actuelles d'éducation pour les
enfants de 2 à 7 ans

Un volume, 13×18, broché. . 9,50

Un volume broché, 13×18. . 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. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente en vue d'édition.

→ Envoi sur simple demande de nos Catalogues

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 Inter-
nationale* de Genève nécessite parfois la
création de nouveaux postes de Profes-
seurs.

Les candidatures de maitres expé-
rimentés dans les méthodes nouvelles doi-
vent 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 20 avril 1924.

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

AGENCES OFFICIELLES DES CHEMINS DE FER FÉDÉRAUX

PARIS, 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES, 11th, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK, 475, Fifth Avenue.
BERLIN, 57-58, Unter den Linden.
VIENNE, 18, Schwarzenbergplatz.

VENTE DE BILLETS**LA NOUVELLE ÉDUCATION**

Revue mensuelle de la pédagogie nouvelle en France

Articles spéciaux pour les parents Listes de Livres pour enfants

Cotisation : France 15 francs ; Etranger 20 francs

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

Chèques postaux : Paris, 1508-69

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'État.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol.

ÉCOLE NOUVELLE LA CHATAIGNERAIE

sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 8 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

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

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉNADES-SA-BLANAY, Val de Saïssa

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 ; gibets très peu nombreux ; vie de famille
au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par
la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie indivi-
duelle et sociale en vue d'une meilleure humanité.

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

Directeur : R. NUSSBAUM.

Téléph. Blonay 97

REVUE DE SYNTHÈSE SPIRITUELLE

PHILOSOPHIE. ART. SCIENCE

VERS L'UNITÉ

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

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.
rue Chamel, 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
- Dra erste Jahr im dem Land Erziehungsheim Haubinda, 1891-1902. Leipzig, Voigtlaenders, 11^e ed., 1910..... (épuisé)
- La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalz, Beyer et Sohne, 1912. (Traduit en Italien, en espagnol et en portugais)..... Fr. 1.—
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912. (épuisé)
- La loi du Progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915.. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique. Esquisse de psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E. N., 1917..... Fr. 2.50
- Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, Société générale d'imprimerie, 1919..... Fr. 1.—
- Transformons l'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, 1922..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant. Genève, B. I. E. N., 1922 (Traduit en espagnol)..... Fr. 1.25
- L'Éducation dans la Famille. Genève, Editions Forum, III^e 61., 1923. (Traduit en espagnol, en allemand, en grec et en hollandais)..... Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique. Genève, 1923. (Traduit en espagnol)..... (hors commerce)
- La Société des Nations dans les Ecoles de la Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1923..... Fr. 0.50
- L'École active. Genève, Editions Forum, III^e 64., 1923. (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 zoologiques. Genève, Feuille centrale de Zoologie, janvier 1926... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926. (Traduit en espagnol) Fr. 6.—
- Les problèmes de l'hérédité. Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espagnol)..... (épuisé)
- La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol) Fr. 2.50
- L'Aube de l'École seraine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
- L'Éducation constructive. Tome I. Le Progrès spirituel. Genève, Editions Forum, 1927. (Traduit en espagnol)..... Fr. 7.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927..... Fr. 1.50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol)..... Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928. (Traduit en espagnol)..... Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. L'Éducation en Suisse, Genève, Société générale d'imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol)..... Fr. 1.50
- La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol) II^e édition en 1929..... Fr. 6.—
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELOS, Une École nouvelle en Belgique. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915..... Fr. 2.50
- ELIZABETH HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50
- M. BOSCHETTI-ALBERTI, L'École seraine d'Agno, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 1.—

Les prix sont indiqués en francs suisses.

Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine (VI^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'école normale.

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

Musée Pédagogique : 41, rue Gay-Lussac

Paris V^e - Téléphone Gobelins 06-32

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

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION
NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Science de l'Éducation
et de Sociologie à la Sorbonne

D^r Ovide DECROLY

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

SOMMAIRE

Editorial.

Ad. FERRIÈRE : *L'Éducation Nouvelle au Chili.*

Ad. FERRIÈRE : *L'Éducation Nouvelle en Argentine.*

L'École-Ferme de l'Île de Scharfenberg près Berlin, I.

La Mission de la Maîtresse de classe dans les Écoles de Jeunes Filles.

E. DELAUNAY : *Chronique française.*

Nouvelles diverses.

Livres.

Table des Matières de l'année 1930.

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

10^{me} Année.

JANVIER 1931

N^o 64

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)