

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

## REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE  
PARAISANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE, Docteur en Sociologie,  
Vice-Président de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

D<sup>r</sup> O. DECROLY  
Professeur à l'Université de Bruxelles.

D<sup>r</sup> H. PIERON  
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET  
Directeur du Bureau International d'Éducation  
à Genève.

D<sup>r</sup> H. WALLON  
Professeur à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M<sup>lle</sup> E. FLAYOL  
Directrice Honoraire d'École Normale

### SOMMAIRE

N. D. R. — *Compte-rendu sommaire du congrès de Nice.*  
*Séance d'ouverture. — Discours de M. P. Langevin.*  
Marg. BRUNOT. — *Communication. — Un aspect de l'École*  
*active en France : La correspondance scolaire internationale.*

XXX

Dottoressa Maria MONTESSORI. — *Mobilisation nouvelle.*  
Ad. FERRIÈRE. — *L'enseignement de l'Histoire.*  
A. JADOULE. — *Le Laboratoire de pédagogie et de psychologie*  
*expérimentale de l'enfant, à Angleur.*  
M.-L. CAZAMIAN. — *L'École active dans l'Enseignement secondaire*  
*en France.*  
M.-L. CAZAMIAN. — *La coopération des Maîtres et des Parents.*  
J.-B. FONSECA. — *Une tâche sociale urgente : La transformation*  
*des Ecoles Normales au Brésil.*  
F. CATTIER. — *A travers les Revues.*  
*Livres.*

"POUR L'ÈRE NOUVELLE" est la revue des pionniers de l'éducation

II<sup>me</sup> Année

AOUT-SEPTEMBRE 1932

N° 80

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Musée Pédagogique — 41, rue Gay-Lussac — PARIS-V<sup>e</sup> (Tél. : Odéon 24-44)

# Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

## Secrétariat Général :

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

## Comité Exécutif International :

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

## Revus :

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

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

FRANCE et SUISSE ROMAINE : POUR L'ÈRE NOUVELLE, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, 41, rue Gay-Lussac, Paris.

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PORNIOT, Oct. PICALAUSA, F. DUBOIS, Céroux-Mousty.

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

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

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

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

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

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

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

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Don José REZZANO, Mas Humberto I, 3159, 743, Buenos-Ayres.

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

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

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otokar CHLUP, Sirotni ul., 7, Brno.

TURQUIE : FIKIRLER, Mustafa RAHİM Bey, Lycée, Izmir.

URUGUAY : ESCUALA ACTIVA, M<sup>re</sup> Blas S. Genovaese, Charua 1810, Montevideo.

YOUGO-SLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active). M. Yov. S. YOVANOVITCH, Slevana Stremca 5, 10, Belgrade.

## I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

## II. — BUTS DE LA LIGUE

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

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

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

4. — Elle compte : 1<sup>o</sup> des membres individuels; 2<sup>o</sup> des groupes autonomes qui lui sont affiliés; 3<sup>o</sup> 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

Abonnements : une année : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 15 fr. et 25 fr. français.

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — 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, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

## Le VI<sup>me</sup> Congrès Mondial d'Education Nouvelle, à Nice

### Compte-Rendu sommaire de la Rédaction

Au moment où nous mettons sous presse, le sixième Congrès est en plein travail. Nous ne pouvons donner ici, pour ceux qui n'ont pas la joie d'y assister, qu'une première impression d'ensemble.

Début magnifique et impressionnant dans le pays de la claire lumière, dans le cadre large, élégant et fleuri que la Municipalité de Nice a généreusement préparé pour notre Congrès.

Atmosphère déjà perceptible dans sa complexité, où le sérieux de l'heure, la tristesse des misères présentes, atténuée discrètement la joie des contacts, la cordialité des rapports, la foi enthousiaste.

Malgré les difficultés, 1.200 congressistes sont réunis ici; de 43 pays différents et les expositions occupent au Parc Impérial environ 25 salles. Il y a malheureusement des absences bien attristantes : M. Decroly, Sir Percy Nunn sont retenus par la maladie; M. Bonnet, de l'Institut de Coopération intellectuelle, le grand poète Tagore n'ont pu qu'envoyer des messages de sympathie.

La Municipalité ouvre le congrès par une belle réception dans le cadre délicieux de la Villa Masséna dont les jardins ont reçu la plus délicate décoration lumineuse et dans les salons de laquelle M. et Mme Médecin reçoivent aimablement la foule des congressistes.

Les Président et vice-Présidents : M. Langevin, que tous sont si heureux de voir présent à cette fête, M. Becker, M. Bovet, M. Piéron, le Dr Wallon sont entourés de tous ceux qui désirent leur être présentés.

Le lendemain matin, M. Langevin inaugure les travaux du Congrès dans la salle des fêtes du Lycée du Parc Impérial.

On lira dans ce numéro son discours de bienvenue. M. Becker évoque surtout la gravité et la tristesse des heures présentes, M. Bovet souhaite qu'un esprit de famille préside aux séances du Congrès, Mme Ensor adresse un vibrant appel à tous les pionniers de la paix qui doivent être aussi les pionniers de l'éducation. Tous souhaitent une chaleureuse bienvenue aux congressistes et remercient ceux qui ont contribué à rendre possible ce difficile congrès : Municipalité de Nice, Conseil Général des Alpes Maritimes, Ministères de l'Éducation Nationale et des Affaires Étrangères, personnalités plus modestes qui ont exécuté le travail obscur nécessaire de l'organisation.

Le soir, la conférence de M. Langevin sur la " Culture Générale " et celle du Dr Leeuw sur " La tâche de l'Éducation dans la crise mondiale " réunirent les congressistes au Palais de la Méditerranée, dont le vaste hall est toute la journée comme une ruche bourdonnante. Là siègent les bureaux du Secrétariat qu'entoure la foule des congressistes.

Le lendemain, M. le Ministre de l'Éducation Nationale apporte au Congrès le salut de bienvenue du Gouvernement. Il est accueilli dans le cadre grandiose du Grand hall, cadre somptueux, par de chaleureux applaudissements. M. Langevin le remercie et indique brièvement l'urgence et la possibilité d'une éducation publique mieux adaptée à ses fins. Le Ministre exprime son étonnement et sa joie de se trouver en contact avec un mouvement si important et si sympathique.

Il souhaite à nos travaux le plus complet succès et insiste sur la nécessité d'élever des citoyens du monde.

## Séance d'ouverture

Tenue au Lycée du Parc Impérial, le samedi 30 juillet 1932, à 9 h. 30

Présidence de M. Paul LANGEVIN

LE PRÉSIDENT annonce que la séance commencera par un peu de musique afin de mettre l'assemblée dans de bonnes dispositions.

(Il est ensuite donné connaissance de quelques communications.)

M. Paul LANGEVIN, en qualité de président prononce le discours suivant :

Mesdames, Messieurs, chers collègues,

Nous ouvrons ce matin les travaux du sixième congrès de la Ligue internationale d'éducation nouvelle.

Je tiens tout d'abord, au nom du Groupe français, à souhaiter la bienvenue la plus cordiale aux représentants des nombreux pays — plus de quarante — qui ont tenu à y participer et qui sont venus ici mettre en commun leurs inquiétudes, leurs efforts et leurs espérances.

Dans un moment particulièrement difficile où tant de problèmes se posent pour l'organisation et la reconstruction d'un monde qui commence à peine à prendre conscience de lui-même et de son unité, pour la sauvegarde et le développement de la civilisation, il est réconfortant de sentir que de tous côtés une même conviction s'impose : un effort collectif et conscient d'éducation constitue le moyen le plus efficace pour préparer un avenir meilleur.

L'accord des éducateurs de tous les pays sur les buts à atteindre, sur les problèmes à résoudre et sur la nécessité d'une action commune peut et doit donner confiance dans la possibilité d'une entente plus générale et plus haute, dans l'unité de l'espèce humaine et dans un avenir de justice et de paix.

A ces préoccupations, correspond au mieux le sujet choisi pour cette générale des discussions de ce Congrès : "L'éducation dans ses rapports avec l'évolution sociale."

Nous avons été heureux de constater l'intérêt qu'il semble avoir éveillé de toutes parts et dont nous pouvons juger par le nombre et l'importance des communications.

Le Congrès d'Elseuer, il y a trois ans, s'était déjà engagé partiellement dans cette voie. Nous avons voulu, cette fois-ci, discuter plus largement de l'influence et de la nécessité d'adaptation réciproques des

progrès accomplis en matière d'éducation d'une part et des transformations incessantes de l'organisme social d'autre part, transformations qu'il dépend de nous et des enfants que nous élevons, d'orienter dans un sens tel que la grande aventure humaine où des liens de plus en plus étroits nous rendent tous solidaires, devienne ou merveilleuse ou tragique.

Cet esprit de solidarité humaine dans lequel vous êtes venus doit dominer et inspirer nos débats.

Aux contributions si nombreuses et si importantes que nous sommes heureux d'avoir réunies ou provoquées, le Comité d'organisation s'est efforcé de donner, dans le temps et dans l'espace dont nous disposons, la place indispensable. Nous voulons permettre aux diverses tendances de se manifester, aux opinions de s'exprimer, de se confronter dans une atmosphère de bonne volonté et de sympathie réciproques, de manière que la part de vérité contenue dans chacune puisse, tout en conservant son caractère individuel ou national, contribuer à la synthèse plus humaine et plus haute qui n'a jamais été plus nécessaire.

Peut-être nous sera-t-il possible de tracer les grandes lignes de cette synthèse à l'issue du Congrès. Mais celui-ci aura de toute manière rempli son but en réunissant, dans un lieu particulièrement favorable et accueillant, tous ceux qui, d'un même cœur et d'une même foi, travaillent à résoudre certains des problèmes les plus importants pour l'avenir du monde.

Particulièrement précieuses aussi pour chacun de nous et pour l'œuvre commune seront les liens personnels que ces deux semaines de travail en commun vont nous permettre d'établir ou de fortifier; de ces fils délicats et nuancés sera fait le riche tissu de la future unité du monde.

Qu'il me soit permis d'exprimer ici la reconnaissance du Groupe français envers ceux qui, dans tous les pays, ont si efficacement contribué au succès de notre réunion et tout spécialement au Comité exécutif de Londres, à Mrs Ensor et à ses collaborateurs qui avec un inlassable dévouement, ont su mener à bien la tâche difficile de la préparation intellectuelle et morale et d'une grande partie de la préparation matérielle de ce Congrès (*Applaudissements*).

D'autre part, je veux apporter le témoignage de votre reconnaissance à la ville de Nice et à sa municipalité, au Département des Alpes Maritimes et à son Conseil général qui nous ont donné l'appui matériel le plus large et l'appui moral le plus encourageant. (*Applaudissements*).

Notre Groupe français est très heureux de pouvoir, grâce à eux, en disposant des meilleures ressources de cette belle cité, recevoir dignement ses hôtes étrangers et leur donner une haute idée de l'intérêt qu'on porte, à Nice, aux questions d'enseignement et d'éducation.

A tous les membres du comité local d'action va également toute notre gratitude pour l'accueil qu'ils nous ont préparé avec tant de chaleureux empressément et de prévenante délicatesse. (*Applaudissements*).

Depuis la première visite qu'ont faite à Nice il y a plus d'un an, Mrs Ensor et Mlle Flayol, nous nous félicitons du choix de cette ville pour la réunion de la Ligue internationale d'éducation nouvelle, fondée il y a onze ans, à l'autre bout de la France, à Calais, et qui revient aujourd'hui dans notre pays, avec une importance singulièrement accrue et à un moment où les problèmes d'éducation qu'elle essaie de résoudre, comptent parmi les plus essentiels de l'heure actuelle. Nous étions certains de trouver ici les conditions les plus favorables et le cadre le plus attrayant, mais la manière dont nous recevions la nature et les hommes dépasse notre espérance et constitue le plus heureux présage pour l'harmonie de nos discussions et pour le succès de nos travaux.

Ici se rencontrent toutes les nations, se confrontent toutes les conceptions et toutes les tendances dans le plus large esprit de compréhension réciproque, de confiance dans l'effort humain et dans la collaboration des peuples pour préparer un avenir meilleur à nos enfants et par nos enfants; il n'est pas indifférent pour la sérénité de nos débats, qu'ils se poursuivent dans l'atmosphère d'une ville dont le nom est, pour le monde entier, synonyme de douceur et de souriante beauté; d'une ville vers laquelle s'oriente le désir de tous ceux qui rêvent d'harmonie et de paix.

De même pour discuter des problèmes que pose la nécessité d'adapter notre culture humaine aux transformations incessantes et aux besoins changeants d'organismes sociaux toujours plus vastes et plus complexes, il n'est pas indifférent que nous soyons venus chercher l'inspiration au bord de la Méditerranée, dans cette ville de

fondation grecque, au berceau même de notre civilisation occidentale.

Dans la clarté du ciel de Nice et dans la bienveillance avec laquelle nous recevions ici des hommes heureux, nous voulons voir un sourire de cette déesse Minerve vers laquelle se tournaient les ancêtres des Niçois quand ils avaient à faire œuvre de raison et nos hôtes peuvent être convaincus qu'illuminés par lui, nous en conserverons au plus profond de nous-mêmes l'impérissable et reconnaissant souvenir. (*Applaudissements*).

Je ne veux pas retarder davantage le moment où le travail doit commencer. Vous avez pu constater que le programme est particulièrement riche et chargé, au point qu'il nous a fallu, à notre grand regret, écarter nombre d'intéressantes contributions.

Nous devons aussi adresser l'expression de nos regrets à ceux de nos amis que les circonstances et particulièrement leur état de santé empêchent de se joindre à nous. C'est le cas, par exemple, pour sir Percy Nunn qui avait bien voulu accepter une des vice-présidences de ce Congrès; c'est le cas aussi — je l'ai appris hier soir avec un grand chagrin — pour M. Decroly, le grand initiateur des plus intéressantes parmi les méthodes d'éducation nouvelle. Nous prions sa représentante et son élève, Mlle Hamaide, de lui porter toute l'expression de notre regret. (*Applaudissements*). J'ai aussi à vous présenter les excuses de mon ami Paul Fauconnet, professeur à la Sorbonne pour la science de l'éducation, qui fut le premier président de notre Groupe français d'éducation nouvelle et qui, bien mieux que moi, eût été qualifié pour présider ce congrès et vous accueillir au nom de mon pays.

Et maintenant, je souhaite à vos efforts le plus heureux succès. (*Applaudissements*).

Je vais donner la parole au professeur Becker, vice-président du Congrès, qui fut pendant onze ans, ministre de l'instruction publique en Prusse et qui sut mener à bien, comme vous le savez, la grande tâche de la réorganisation de l'instruction publique dans ce pays. Je suis particulièrement touché de me retrouver ici auprès de lui. Nous avons lié une bonne amitié au cours des quatre mois pendant lesquels nous fûmes unis dans une mission de la Société des Nations pour étudier l'instruction publique en Chine. Nous sommes souvent trouvés ensemble et nous avons pu constater l'harmonie de nos pensées et le parallélisme de nos tendances. Cette fois encore, nous prenons la parole l'un après l'autre. Je donne la parole à mon ami Becker.

## Un aspect de l'École active en France : La correspondance scolaire internationale

Si nous n'étions pas au mois d'août, et si vous pouviez pénétrer dans la classe de langues vivantes de l'un des établissements scolaires qui participent à l'exposition de C. S. I. de notre Congrès, vous y trouveriez certains des tableaux de cartes postales, des dessins, des albums, que vous voyez ici. Mais alors qu'ils pendent sur les murs du Lycée de Nice, comme de pauvres papillons morts fichés sur une tablette, vous auriez vu arriver dans l'école ces documents vivants, porteurs de l'amitié des enfants étrangers, et animant de leur charme exotique tout le petit monde scolaire. Faute de pouvoir vous introduire dans une classe, je vais essayer de vous montrer par le moyen des professeurs qui le pratiquent, ce qu'est cet exercice, à la fois spontané et dirigé discrètement, extra-scolaire mais dont les résultats se font sentir dans les études. Il nous paraît un de ceux qui introduisent le plus efficacement les méthodes de l'école active dans notre enseignement français.

\*\*\*

On sait ce qu'est la C. S. I. : je le rappellerai seulement en quelques mots, renvoyant pour plus grands détails aux brochures que le Secrétariat du Congrès remettra gracieusement à tout Congressiste qui n'en serait pas au courant.

Donc, la C. S. I. est une organisation internationale, qui met en relations épistolaires les enfants du monde entier. Des Bureaux nationaux, formés dans les principaux pays sous l'égide de la S. D. N. et avec l'appui des Gouvernements, se chargent du recrutement des correspondants et de l'établissement de la liaison. Le Bureau français, le plus ancien, puisqu'il date de 1919, a mis à lui seul en relations près de 800.000 enfants; les autres, en particulier les Bureaux américains et anglais, annoncent aussi des chiffres importants : on peut donc compter que plusieurs millions de jeunes gens et de jeunes filles de tous pays ont déjà participé à cette activité.

En France, sous l'impulsion de M. Ch.-M. Garnier, Inspecteur général de l'Éducation Nationale pour les Langues vivantes, et Directeur du Bureau français de la C. S. I., la correspondance est devenue, dans les écoles de l'État, un adjuvant régulier de l'enseignement : " nous la voulons libre, individuelle, au domicile de l'élève " ainsi que le dit un professeur d'allemand du Sud-Ouest. Et, malgré ce caractère d'activité libre, la C. S. I., qui demande un effort de travail, de temps — et d'argent car les timbres sont chers — entre de plus en plus dans la pratique scolaire. Des établissements entiers correspondent, et il est courant que des professeurs nous écrivent : " tous les élèves ont plusieurs correspondants " telle l'École normale d'institutrices de Nantes, où 50 Françaises ont 94 correspondantes, ou encore le petit collège de garçons de Condom, dont les 26 élèves d'anglais totalisent 154 correspondances d'une dizaine de pays différents (1).

Bien que les professeurs nous assurent que les jeunes se montrent les plus ardents à correspondre, nous nous efforçons de maintenir l'âge minimum de treize ans, estimant qu'un enfant plus jeune se trouve rarement en état d'entretenir une correspondance en langue étrangère, régulière et intéressante (2). Et pourtant, on nous signale une Bordelaise de 11 ans qui a déjà écrit onze lettres et veut à toute force recevoir sa " chère petite amie anglaise ". Un petit bonhomme parisien du même âge est aussi venu cet hiver à notre Bureau, jeudi après jeudi, nous supplier de lui procurer un Anglais. Il a fini par l'obtenir — et sans doute devons-nous lui donner un prix de correspondance l'an prochain!

Ces échanges de lettres s'effectuent entre la France et vingt-huit pays et se répartissent en deux groupes : 1<sup>o</sup> La correspondance *bilingue*, conduite mi-partie en français, mi-partie dans une des langues étrangères étudiées en France. 2<sup>o</sup> La correspondance *unilingue*, qui se pratique tout en français, ou parfois avec le secours d'une langue étrangère connue des deux enfants : par exemple l'anglais pour les échanges avec le Japon.

Naturellement la correspondance en français et anglais est la plus importante chez nous : sur 51.717 correspondances établies en 1930-31, elle en représente 42.626, la seule correspondance américaine comptant pour 24.000. Encore ce dernier chiffre est-il loin de représenter la totalité des correspondances avec les États-Unis, si l'on considère que la plupart des petits Français entretiennent plusieurs correspondants américains, et qu'un seul élève français a reçu cet hiver jusqu'à 90 lettres d'Américains et d'Américaines différents. C'est une " avalanche " de lettres des États-Unis, pour reprendre le terme qui revient constamment sous la plume de nos professeurs!

Dependant les correspondances allemande, italienne, espagnole et unilingue, pour être moins nombreuses, s'avèrent non moins importantes du point de vue de la culture et de l'amitié internationale ainsi que nous le verrons.

\*\*\*

La C. S. I., nous l'avons dit, est une activité spontanée de l'élève, le Directeur du Bureau français, M. Garnier, tient essentiellement à lui conserver ce caractère et y réussit. D'ailleurs, fort nombreuses sont les " demandes individuelles " qui arrivent au Bureau de Paris en dehors des " listes de correspondants " où les professeurs inscrivent les volontaires de leur classe.

Les enfants donnent leur adresse particulière et c'est là, chez eux, qu'ils reçoivent leur courrier étranger : " cela flatte leur amour-propre " constate un professeur " les oblige à l'effort et empêche la submersion des cours. "

Le maître se borne, au début de l'année scolaire, à enseigner aux élèves comment se fait une lettre

(1) A l'E. P. S. de filles de Melun, 187 élèves sur 200 correspondent avec 392 étrangères de sept pays différents. En un an, elles en ont reçu 2.308 lettres et 1.350 cartes. A l'E. P. S. de garçons de Chalons-sur-Saône, 46 élèves ont reçu 534 lettres; à celle de Poitiers, on se plaint de la crise on n'en a reçu que... 592; il est vrai que l'an passé, on en comptait près de 1.000, etc. etc.

(2) Dans les classes d'enfants de moins de 13 ans, on a avantage à faire pratiquer la correspondance collective, avec échanges d'albums, telle que l'organise la Croix-Rouge de la Jeunesse.

pour tel pays; après quoi, les missives s'échangent directement entre les intéressés. Mais, c'est tout spontanément que l'on apporte en classe une carte, une photo, particulièrement intéressante. Tout l'art du professeur consiste à provoquer, sans s'immiscer dans la correspondance, des échanges de documentation, d'idées, entre les jeunes amis. On nous dit d'une jeune fille du collège de filles de La Châtre : "Elle prépare son courrier avec joie, montre ses trésors, demande des explications. J'ai vu deux lettres écrites par elle, deux lettres soigneusement présentées et entièrement rédigées en anglais. Sans doute contenaient-elles, entre autres, de grosses fautes de conjugaison — l'enfant est étourdie et elle n'est qu'en quatrième — mais elles trahissaient, en même temps que le désir d'intéresser, un effort évident à bien faire. L'un décrivait l'arbre de Noël au Collège, l'autre parlait des coutumes du mardi gras en Berry." A la suite de cet échange de lettres avec l'Écosse, cette petite s'intéresse tant à ce pays qu'elle a voulu faire partie du club dont sa petite amie est membre, et que, de loin, elle participe à ses concours.

Cependant, cet enthousiasme tomberait souvent après quelques lettres, si le professeur ne guidait la correspondance, ne fournissait des sujets, ne suggérait des questions à poser à l'étranger : "Les meilleurs des correspondants n'ont que rarement le sens de ce qu'il faut apprendre à un jeune étranger", constate M. Pingler (1) "c'est ici surtout que le professeur doit intervenir et indiquer ce qui est semblable dans les deux pays et ce qui n'a point d'équivalent. S'il ne le fait pas, un jeune Anglais, par exemple, négligera de parler des "houses" dans une lettre sur son école, et le petit Français de la promenade du jeudi après-midi ou de la retenue du dimanche. C'est la banalité des lettres qui décourage le destinataire, bien plus que les difficultés linguistiques."

Aussi beaucoup de professeurs insistent-ils sur la documentation : "Pour que l'intérêt trouvé dans la correspondance se maintienne et se renforce, il faut, à mon avis, inviter les élèves à multiplier tous les envois de documents. Une lettre avec une étrangère qu'on n'a jamais vue peut ne pas être intéressante, la documentation est toujours nouvelle et par conséquent plaira toujours." (2) "Les affiches et les prospectus rédigés en langue étrangère sont un moyen de rendre l'enseignement intéressant et vivant", renchérit M. Gapan, "toute brochure intéresse l'élève, que ce soit un simple catalogue de magasin du pays étranger, un plan de tramway ou de métro, ou toute autre notice rédigée en langue étrangère. J'ai pu constater dans mes classes que c'est un excellent système pour stimuler la curiosité et l'activité des élèves" (3).

De Carcassonne on ajoute : "un avantage que je crois des plus importants est, outre celui des lettres proprement dites, l'intérêt qu'offrent les albums de vues, les séries de cartes postales, les jeux scolaires qui nous viennent de l'étranger. Nous avons reçu de deux écoles d'Amérique des albums : l'un sur la ville de Hertford, qui en dit plus long sur la civilisation américaine qu'un long discours; l'autre, très intéressant et très artistique sur "Food Health Sports". A quoi nous avons répondu par deux albums, l'un sur Carcassonne et la région, l'autre rédigé en janvier 32, avec des gravures, des poésies, des

articles scientifiques, etc. et qui avait pris pour thème l'Éloge du Vin et des vins de France" (1).

"Les journaux, réclames, formules de toutes sortes (postales, bancaires, imprimés de chemins de fer circulaires) ont fait l'objet d'échanges suivis et c'est dans cette documentation que la majeure partie des exercices écrits a été puisée. Cette documentation d'ordre technique et pratique a beaucoup contribué à rendre la classe vivante " à l'École pratique de filles de Saint-Étienne".

Ces documents, outre qu'ils fournissent aux professeurs la matière renouvelée d'un enseignement en effet plein de vie, offrent aux élèves l'occasion d'une activité personnelle, en marge de la classe. Ce sont eux-mêmes qui les mettent en œuvre : par exemple, à Oloron, ils ont constitué sous l'intelligente direction de M. Klingebiel, un "Musée scolaire", alimenté par les envois étrangers, avec fichier tenu à jour par un jeune secrétaire. A Angoulême, les jeunes filles de l'École supérieure ont exposé, à l'occasion des fêtes du Cinquantenaire de l'École laïque, un album de leur correspondance. Au Havre, les élèves de M. Isoré viennent d'organiser une exposition de C. S. I. dans le lycée; le compte-rendu, rédigé par deux élèves, a été adressé au Directeur du Bureau français, avec photos à l'appui. A Annecy, lors de la foire-exposition organisée par la ville, l'École supérieure de jeunes filles installe le "stand de la C. S. I.". On est fier de nous apprendre que les élèves, les familles et tous les visiteurs lui ont manifesté un grand intérêt" (2). De Saint-Claude où le chômage sévit si durement, on a envoyé quantité de documents de C. S. I. à l'exposition du Congrès mondial des Associations pour la S. D. N. qui se tenait ces jours derniers à Paris. A Carcassonne enfin, les enfants enthousiasmés par les "journaux scolaires" anglais, et pris d'une noble émulation, ont décidé de fonder eux aussi une petite publication mensuelle (3). Je pourrais multiplier les exemples de ces initiatives profitables qui associent librement l'effort des élèves à celui du maître (4).

\*\*\*

Les cartes postales, les journaux, les livres, les petits cadeaux apportent dans la classe un intérêt souvent collectif; la lettre, de par son caractère d'intimité, reste avant tout un exercice individuel, bien que, nous le verrons, elle soit parfois utilisée par le professeur pour l'enseignement, non seulement de la langue étrangère, mais de l'idiome maternel, et aussi de la géographie ou de l'histoire, voire des sciences naturelles ou économiques.

On sait la méthode préconisée par les dirigeants du mouvement : elle consiste à faire écrire les correspondants alternativement dans les deux langues : la lettre écrite en langue maternelle est conservée par le destinataire; celle qui est rédigée en langue étrangère est retournée après correction par le destinataire à l'expéditeur.

(1) M. Léopold, lycée de garçons de Carcassonne.

(2) M<sup>lle</sup> Gélès.

(3) Il en existe une déjà à Béthune : *The Ladies' College of Béthune Magazine*, rédigée en anglais et illustrée par les jeunes filles.

(4) Par exemple, à l'occasion de la Semaine de bonne volonté, les élèves de 4<sup>e</sup> B du Lycée de filles de Bordeaux ont fait une collection de cartes de leur ville et de la région, ainsi que de photos prises lors de la fête de charité de leur établissement (élèves costumées, comptoirs, etc.) pour l'envoyer à leurs amies anglaises.

(1) E. P. S. garçons, Chalon-sur-Saône.

(2) E. Pratique de filles, Saint-Étienne.

(3) Cours complémentaire de garçons, rue Blomet, Paris.

La première sert avant tout à enseigner au destinataire la langue de son correspondant, aussi les enfants conscients de leur devoir de solidarité, soignent-ils orthographe, grammaire et style. " Les expressions apprises dans les lettres reçues, notées et apprises par cœur, ont enrichi le vocabulaire, nous écrit-on de Saint-Etienne, et cette constatation trouve son écho dans tous les rapports des professeurs (1).

Cependant, l'effort fourni par l'expéditeur n'est pas sans profit pour lui : " Chacun tient à rendre aussi claire, aussi précise que possible l'expression de sa pensée, surtout lorsqu'il l'exprime en sa langue maternelle " dit de ses élèves le professeur d'allemand d'une simple cours complémentaire de la banlieue parisienne (2). " Au point de vue orthographe, nous faisons de grands progrès, peut-être plus qu'avec toutes les règles que nous apprenons en classe ", assure un gamin de 14 ans. On se surveille, en effet, pour " ne pas se montrer inférieurs aux camarades étrangers ".

Écrire dans la langue que l'on étudie se montre plus profitable encore aux élèves qui la savent assez pour s'essayer à l'employer. A condition, bien entendu, que l'on ait des camarades étrangers en état de bien corriger les fautes. S'ils ne le sont pas, d'ailleurs, on n'hésite guère à nous demander de les remplacer. " En général, les corrections sont bien faites, remarque M<sup>lle</sup> Van den Berg (3). Une ou deux fois seulement il m'a fallu redemander des adresses, les premières correspondantes anglaises s'étant montrées tout à fait au-dessous de leur tâche. " On corrige donc " les fautes de grammaire et de style. Ces corrections sont souvent bien retenues par les enfants qui en tirent profit. " (4) " Mes élèves sont encouragés par l'arrivée du courrier, et ceux qui négligeaient l'étude des leçons se voient dans la nécessité de travailler pour préparer les brouillons et corrections. J'ai constaté de sérieux progrès aux compositions du second trimestre. Ils sont dus en partie au fait que mes élèves veulent se faire comprendre de leurs correspondants étrangers ", écrit M<sup>me</sup> Marconet (5). Cet heureux amour-propre est tel qu'on nous parle d'une jeune fille qui " se croirait déshonorée si sa correspondante lui corrigait deux fois la même faute ".

Aussi les résultats sont-ils excellents; je ne citerai que deux exemples parmi tous ceux qu'on nous signale : D'un lycéen de Nîmes qui correspond depuis quatre ans avec le même Italien, le professeur nous dit : " Il a certainement profité de cette correspondance active et régulière, c'est un des meilleurs élèves de sa classe pour la rédaction et l'explication de textes. Il est impossible de ne pas attribuer en très grande partie à l'habitude de la correspondance en langue étrangère sa facilité d'élocution, le choix heureux des tournures et l'étendue de son vocabulaire. " Du Collège de Châtillon-sur-Seine, M<sup>lle</sup> Voisin signale une fillette de 14 ans qui entretient quatre correspondances, deux anglaises et deux américaines : " remarquablement douée, cette élève peut écrire dans un anglais

d'une correction telle que toutes ses correspondantes — parmi elles une jeune fille dont le père est professeur d'anglais à Grantham — ne tarissent pas d'éloges à son sujet. "

Il n'y a pourtant pas que les sujets d'élite à obtenir un pareil résultat de l'échange des lettres : " Nous ne nous sommes pas limités au petit groupe des élèves " très forts " pour le recrutement des correspondants français, écrit M. Landré (1) " j'ai cru constater en cours d'année que pour certains élèves moyens, le fait d'avoir un correspondant anglais avait été un encouragement à s'intéresser davantage à notre discipline " (2). Tous les professeurs nous signalent les progrès dus à la C. S. I. et M<sup>lle</sup> Giraud résume en une phrase une opinion quasi générale : " Dans chaque classe les meilleures élèves sont aussi les correspondantes les plus assidues et les plus persévérantes " (3).

\*\*\*

Outre ces progrès purement linguistiques, le profit intellectuel général est énorme : il résulte de toutes les connaissances qui forment la matière des lettres échangées. " Les élèves ont appris des détails intéressants se rapportant à la vie en Allemagne : faits historiques, mœurs et coutumes des Wendes dans la forêt de la Sprée où le facteur fait la distribution des lettres dans son propre canot; les fêtes du centenaire de Goethe, des descriptions de villes, de promenades et de fêtes comme Noël et Pâques; l'extraction de la houille à Fehlfendorf près de Cassel, une tempête sur la Baltique, etc. (4) "

Aussi les professeurs constatent-ils " qu'il y a intérêt à donner aux élèves d'une même classe des correspondants dispersés dans plusieurs villes ou régions car, lorsque plusieurs élèves d'une même école écrivent à un certain nombre des nôtres, la correspondance risque de manquer de variété " (5). " Comme les lettres parviennent de presque tous les États de l'Amérique du Nord et de correspondants d'origine et de situation sociale différentes, elles ont montré aux élèves la variété des ressources et les différences de vie dans ce monde que forment les États-Unis... J'estime que cette année la C. S. I. nous a rendus de grands services (6). "

Baucoup de lettres sont consacrées à la vie scolaire, aux méthodes d'enseignement — surtout entre normaliennes — aux sports, à la mode ou à la danse. Mais d'autres ont trait à la littérature (7); dans ce domaine, la correspondance tout en français joue

(1) Lycée de garçons, Poitiers.

(2) M<sup>lle</sup> Gal (Vichy) confirme : « Cette élève, d'intelligence moyenne, et qui a beaucoup plus de qualités de cœur et de caractère que d'esprit, a fait beaucoup plus de progrès en anglais que dans n'importe quelle autre discipline, et c'est sans aucune hésitation que j'attribue ces progrès à la correspondance scolaire. »

(3) La pratique de la C. S. I. permet de maintenir l'enthousiasme pour les langues vivantes dans des classes où on leur consacre à peine une heure et demie par semaine. (M. Kossler, L. G. Feix).

(4) Ils se sont vivement intéressés aux excursions avec haltes dans les Arubergs de la jeunesse. (E. P. S. garçons, Nevers.)

(5) M. Pierron; Collège de Condom.

(6) M. Lambert; E. P. S. de Montceau-les-Mines.

(7) Des correspondantes de l'Yorkshire ont fourni d'excellents renseignements sur Burns, ne négligeant aucun détail sur sa pays natal et son œuvre (M<sup>lle</sup> Voisin, Collège de jeunes filles de Châtillon-sur-Seine).

D'autres envoient des vues de la région anglaise des Lacs. Une correspondante américaine adresse à un jeune lycéen d'Evreux des poèmes qu'il admire tant qu'il les fait polycopier (M. Buisson).

(1) De ce point de vue, les professeurs français se plaignent assez souvent des lettres américaines, d'un style décousu, d'une grammaire douteuse, et d'une orthographe... fantaisiste. Ces fautes, constate mélancoliquement M<sup>me</sup> Fauvin (L. F. Poitiers) « montrent que, là aussi, il y a une crise de la langue maternelle ».

(2) Cours complémentaire de garçons, Pantin, Correspondance avec l'Allemagne et l'Autriche.

(3) Lycée de filles, Bordeaux.

(4) Collège de jeunes filles, Tourcoing.

(5) Cours complémentaire de garçons, Paris.

un rôle important (1) : les jeunes filles grecques, dont on introduisit pour la première fois la correspondance en France cette année, ont été unanimement louées pour leur connaissance profonde de leur littérature et de la nôtre (2). A Quimperlé, ce sont les Bulgares que l'on apprécie : "Elles s'expriment en un français presque exempt de fautes et leurs lettres sont, je crois les plus intéressantes de toutes à tous les points de vue" écrit avec enthousiasme M<sup>lle</sup> Gilles.

Le théâtre a donné lieu à des jugements intéressants; le cinéma, le phono, la T. S. F. occupent une large place dans les lettres venues d'Amérique. La géographie, l'histoire ne sont pas oubliées "quelques correspondants de Pensylvanie, par exemple, ont donné de nombreux détails sur les mines et les industries de la région."

Comme cette correspondance plonge largement dans la vie, il est naturel que les préoccupations de l'heure, tant nationales qu'internationales aussi bien que familiales, s'y reflètent : si nos élèves s'interdisent, conformément aux statuts de la C. S. I., toute discussion politique, on nous avertit qu'un jeune Allemand ingénieur a invité son camarade français à aller trouver MM. Laval et Briand pour qu'ils passent l'éponge sur les dettes allemandes (3).

La crise économique a formé cet hiver le thème essentiel de la correspondance à l'École pratique de garçons de Boulogne-sur-mer : "De nombreuses coupures de journaux ont été échangées, ainsi que des revues d'affaires et la documentation a été si intéressante que nous en avons pu consigner quelques extraits sur un cahier spécial tenu par les élèves eux-mêmes. La question de la prohibition, la crise financière anglaise, le désarmement, ont également donné matière à des enquêtes très intéressantes (4)."

Vous venez d'entendre nommer, par M. Hersant, le "cahier de correspondance". J'attire votre attention sur lui, car il est un des instruments précieux de l'école active pratiquée au moyen de la C. S. I. Écoutez ce qu'en dit M<sup>lle</sup> André (5) : "Il m'a paru intéressant d'avoir sous la main ce recueil de certains fragments qui peuvent un jour servir de complément à la leçon d'anglais, mais son emploi est surtout destiné à stimuler la correspondance. Les élèves recherchent l'occasion d'écrire sur le cahier, heureuses de laisser la trace de leur correspondance et de feuilleter en même temps celle de leurs compagnes. Peut-être aussi sont-elles amenées de cette façon à examiner de plus près les lettres qu'elles reçoivent et à exercer leur jugement (6)." On ne saurait mieux exprimer

l'utilité de ce cahier, dont vous verrez plusieurs spécimens dans notre stand.

\*\*\*

J'ai volontairement abstrait des rapports de nos professeurs, jusqu'à présent, tout ce qui avait trait au profit moral retiré par les enfants de l'échange de correspondance avec des étrangers, pour ne vous exposer que le profit intellectuel de cet emploi de l'école active. Mais je ne doute pas d'entrer plus profondément encore dans l'esprit d'"éducation nouvelle" de ce Congrès, en vous indiquant sommairement, pour finir, les résultats obtenus par la C. S. I. dans le domaine de la compréhension internationale. Ils sont notés avec joie par tous les professeurs.

"Le profit le plus durable et le plus intéressant est la "révélation" réciproque de deux mentalités qui s'ignoraient complètement", écrit M. Carel (1). Ce contact de sympathie directe efface la distance; il est facile au professeur de transporter son élève près de son nouvel ami et d'évoquer sa ville, ses habitudes, son pays. Que de préjugés envers les autres, que de calomnies envers la France doivent ainsi peu à peu disparaître (2). Cette source de vie, j'ai remarqué qu'elle jaillissait avec une fraîcheur toute particulière pour nos élèves débutants de 5<sup>e</sup> B, pour la plupart venus directement de leur village : pour eux la lettre du petit ami étranger, mieux que le cinéma, leur ouvre des horizons nouveaux. La sympathie n'est-elle pas le meilleur moyen de se bien connaître? (3)"

Le "bon correspondant" apporte tous ses soins à faire connaître et aimer notre pays et s'ingénie à profiter de toutes les occasions pour être agréable à ses correspondants; mais il sait aussi marquer tout l'intérêt qu'il porte à leurs pays respectifs et obtenir d'eux des renseignements aussi précieux que nouveaux (4)."

"Le résultat le plus heureux de la C. S. I. est, de loin, la franche camaraderie qui s'est établie entre les jeunes filles" écrit M<sup>lle</sup> Voisin "Noël, le Jour de l'An, les anniversaires, les fêtes de famille comme les deuils ont donné lieu à un échange de souvenirs et de lettres touchantes par leur sincérité et leur affectueuse sympathie." (5). Et M<sup>lle</sup> Decaudin confirme : "Des lettres de jeunes Anglaises et de jeunes Américaines écrites au sujet des deux deuils qui ont frappé récemment la France, témoignent

gnements sur la vie française. Les fragments les plus intéressants de ces lettres sont lus en classe avec l'approbation des intéressées, et parfois recopiés sur un cahier spécial, afin que les autres classes puissent en profiter."

(1) *Lycée de La Rochelle.*

(2) Cf. ce fragment de lettre américaine qu'on nous communique du Collège Chaptal (M. Beslon) : "France is recognised by our country and I think by practically every other country as to probably the most stable government of the decade. Your ability to stand up so well under this worldwide depression, seems to me to be the foremost proof of this. I was quite interested in the visit of Laval to our country several months ago. I think it helped very much in strengthening the friendship of the two nations."

(3) M. Rouzet (École Vaucanson, Grenoble), reprend les mêmes termes : "Des horizons nouveaux leur sont ouverts sur les pays étrangers. Les descriptions de la France ont éveillé chez certains correspondants le désir de la visiter. « Des visites parlent en effet souvent la correspondance; on signale au Bureau de Paris la visite de vingt-huit étrangers à leurs correspondants français cette année; pendant ce temps vingt-cinq Français se rendent à l'étranger. Et on ne nous signale qu'un petit nombre de ces échanges." (4) Appréciation de M<sup>lle</sup> Labréne sur un exemplaire de Périgueux qui écrit à un Hollandais, un Américain, un Japonais et un Cochinchinois.

(5) M. Desagber, du Collège Chaptal, fait la même remarque.

(1) « Les Hollandaises, les Belges, les Tchecoslovaques, les Égyptiens, les Canadiens, les Japonais et les Cochinchinois fournissent à nos élèves les renseignements les plus précis et les plus intéressants. Les Hollandais, les Tchecoslovaques, les Canadiens et les Japonais en particulier, s'appliquent très aimablement à satisfaire le mieux possible la curiosité de leurs correspondants. » (M<sup>lle</sup> Labréne, École normale de Périgueux).

(2) E. P. S. filles de Vienne et Cours complémentaires de Corbeil, par exemple.

(3) E. P. S. de garçons de Nevers.

(4) Ailleurs, hélas, la crise nuit à la C. S. I., étant trop onéreuse par les familles. On nous signale plusieurs enfants qui prennent sur leur argent de poche pour écrire et envoyer des journaux à leurs amis étrangers. Un jeune garçon qui arrive en classe avec des trous au coude et de mauvaises chaussures parvient à envoyer dix lettres par an au Canada.

(5) École supérieure de filles de Montpellier.

(6) Cf. cette déclaration de M<sup>lle</sup> Bouyne (E. P. S. F. Mussidan) : « Je laisse aux élèves une entière liberté en ce qui concerne cette correspondance, mais lorsque les leçons ne fournissent l'occasion, je leur suggère quelques questions pouvant être posées aux jeunes étrangers. Parfois, ces dernières y répondent avec beaucoup de précision et désirent obtenir à leur tour, des renseignements sur la vie française. Les fragments les plus intéressants

d'une sympathie à laquelle nos élèves ont été sensibles." (1) "Sympathie internationale", c'est le leit-motiv qui revient dans chaque rapport de professeur; quel gain pourrait être plus précieux?

"Les lettres de Tchécoslovaquie sont extrêmement agréables à lire à cause de la sympathie si vive qu'on y sent pour notre pays", dit M<sup>lle</sup> Declouire (2). Et l'on écrit de Nevers "Un de mes élèves m'a confirmé l'influence morale de la C. S. I. sur notre jeunesse, en me disant que cette correspondance l'incitait à nourrir de meilleurs sentiments à l'égard des Allemands". Cette bonne volonté franco-allemande, née de la correspondance, n'est-elle pas illustrée de façon émouvante dans le document affiché en belle place, au centre de notre exposition? C'est le discours prononcé au nom du syndicat des mécaniciens de chemins de fer de Mannheim, pour accueillir un mécanicien de Bordeaux, venu accompagner son fils en visite chez son correspondant allemand, lui-même fils de cheminot. Quels excellents sentiments de fraternité exprimés par ces braves gens! A la suite de cet accueil si cordial, l'étude de l'allemand a véritablement ressuscité à l'École supérieure de garçons bordelaise.

D'autre part, le seul développement de la C. S. I. en France devrait constituer un argument décisif contre la légende mensongère qui représente la France

belliqueuse et murée dans son égoïsme satisfait : les 51.000 adolescents français qui, chaque année, demandent un ou plusieurs amis hors de nos frontières portent témoignage contraire. Cependant, je voudrais épinglez ici deux faits qui me paraissent particulièrement probants : 1. Le Prytanée militaire de la Flèche pratique largement la C. S. I. avec l'Angleterre, les États-Unis, l'Allemagne et l'Autriche. Il a distribué, en 1931-32, plusieurs centaines de francs de timbres à ses élèves les plus modestes, pour leur permettre d'écrire à l'étranger. 2. La fille d'un chef de bataillon, commandant le bureau de recrutement d'un grand port militaire, vient d'obtenir un prix de C. S. I. pour avoir expédié dans l'année 52 lettres, sans compter les cartes postales, les journaux, etc., à neuf correspondantes de divers pays!

Au terme de cet exposé sommaire du mouvement cœsiste, je pense que les Congressistes voudront bien souscrire avec moi à cette appréciation que M. Carel porte sur lui : "Le lycée de garçons de La Rochelle, qui participe depuis de nombreuses années à la C. S. I., y voit un excellent moyen de progrès scolaires, d'expansion nationale et de compréhension internationale. Nous serions heureux si, de retour dans leur pays, ils voulaient bien y propager la pratique de la C. S. I., et surtout s'efforcer de faire créer des Bureaux nationaux là où il n'en existe pas encore.

Marguerite BRUNOT

Secrétaire générale du Bureau français de C. S. I.

(1) E. P. S. garçons de Pons.

(2) E. P. S. filles de Vienne.

## Mobilisation nouvelle

En englobant dans notre mouvement l'activité éparsée de tant de gens qui suivent, servent et observent l'âme des enfants libérés par notre méthode d'éducation, nous voulons former une force organique et vivante; et c'est un appel à tous ceux qui sentent aujourd'hui les difficultés de l'époque que nous traversons.

Entre tant de tentatives pour la reconstruction de la société, celle qui s'adresse directement à l'âme humaine manque encore.

Une possibilité nouvelle de libérer l'âme enfantine des obstacles qui empêchent son plein développement nous a permis de voir "l'homme" sous un aspect différent de celui que nous connaissions jusqu'à présent.

Nous avons vu, nous, dans notre école, un "enfant nouveau"; il apparaît comme la solution spontanée des problèmes profonds qui ont de si graves répercussions sur la santé mentale et sur la formation du caractère.

Les résultats obtenus à plusieurs reprises, par l'application de mêmes méthodes sur des enfants de toutes les races humaines, ayant quelque rapport avec notre civilisation, sont une révélation et, plus, un ensei-

gnement qui dépasse, par son importance, les limites de l'école.

Nous avons dénoncé les erreurs de l'ancienne éducation, rendant ainsi possible l'éducation nouvelle; et rien n'est salutaire comme l'erreur corrigée, source de renouvellement.

Une grande quantité d'interprétations erronées de la psychologie de l'enfant s'était répandue, tant chez les gens cultivés que chez les autres.

On représentait l'enfance de "l'homme raté", de l'homme sans énergie, à la conscience compliquée, qui s'ignore lui-même, incapable de s'exprimer, inadapté à l'effort constant, agité et malade, résigné à être vaincu par une force supérieure, ne sachant distinguer le bien du mal, c'est-à-dire les chemins du salut de ceux de la perdition.

L'homme d'aujourd'hui se fait une profonde illusion sur sa civilisation et sur sa force; il est, en vérité, dominé par l'ambiance qu'il s'est faite et il projette sur cette ambiance l'illusion du vide qui est en lui. Il a développé son intelligence mécanique en créant des objets et il se complait à les voir agir à sa place; mais il a laissé dans l'inertie

ses forces vives fondamentales; et cette inertie, qui détruit les énergies créatrices, a véritablement arrêté les hommes d'aujourd'hui sur les degrés les plus obscurs de leur développement.

Les mécaniques, créées par l'intelligence détachée de ses sources de clarté, forment de véritables obstacles sur le chemin de la vie supérieure. L'enfant connu jusqu'à présent est le premier stade de ce type d'homme qui sacrifie son propre développement à celui de son ambiance. Son histoire est, pour celui qui a un peu d'expérience, l'histoire d'un lent et continu sacrifice des énergies intérieures de l'homme pour le triomphe des choses extérieures.

On attend de l'éducation une révolution complète, qui change la position de l'homme: il faut maintenant que l'esprit créateur de l'individu monte et domine sur l'échelle des valeurs.

\*\*\*

Les caractères de "l'ancien enfant", connus comme caractères de l'enfant normal, sont, pour la plupart, des manifestations de "défense" ou des expressions de "décadence spirituelle" survenues parce que l'ambiance ne lui a pas offert les moyens essentiellement nécessaires à susciter les énergies profondes.

Les biologistes ont étudié les caractères de défense des plantes et des animaux et jusqu'aux tissus organiques; mais le champ est presque inexploré pour la psychologie des enfants normaux.

Les caractères de "défense" et de "décadence" peuvent se comparer à la tempête superficielle des eaux de la mer, agitées par des vents contraires. Il existe chez les enfants des manifestations superficielles en rapport avec les difficultés, les obstacles apportés par une ambiance inadaptée. L'effort ainsi employé pour une inutile défense, rend inertes les énergies profondes qui seraient prêtes à susciter cette activité nécessaire au développement spirituel de l'homme; et il réduit ainsi à l'inertie les sources même de la puissance.

On a considéré jusqu'à présent presque toutes ces manifestations superficielles comme les manifestations de la mentalité enfantine. Et ainsi, l'intelligence est demeurée abandonnée à elle-même dans la période la plus délicate de la croissance, quand une adaptation des conditions extérieures pourrait en permettre le plein développement.

L'instabilité de l'attention, l'impossibilité d'un travail constant; de là, l'oisiveté, la rêverie vaine qui emplit d'illusions l'esprit jeune et tendre et fait cons-

truire au petit enfant "le beau monde de son imagination", l'incapacité à coordonner ses mouvements pour des fins utiles, le gaspillage de la précieuse énergie vitale de l'enfance dans le désordre des mouvements, sont aujourd'hui, en général, "le tableau de la vie initiale" de l'homme.

On comprend ordinairement dans les caractéristiques intellectuelles et morales, l'égoïsme, la passion excessive de la propriété des choses matérielles qui provoque, chez les enfants, le litige et l'offense réciproque; la suprématie des besoins de la vie végétative, le mensonge, la peur dans le noir, la timidité, la désobéissance, les caprices. Toutes ces manifestations ne sont "naturelles et normales" que tant que la défense est naturelle et normale; mais elles appartiennent sans exceptions à la "surface de l'âme".

L'enfant n'est pas un combattant conscient qui prétend surmonter les obstacles. Il a, inconsciemment, un suprême instinct de défense — il défend les profondeurs de son esprit et les cache — comme une sensitive qui rétracte ses feuilles au contact extérieur.

Tout ce que l'homme a de beau et de grand reste ainsi retenu, comme une réserve qui, peut-être, restera cachée toute la vie? Et ainsi, sa personnalité est et demeure inconnue.

Si l'on considère l'éducation sous cet aspect, son problème réside à présenter à l'âme enfantine "une ambiance privée d'obstacles". Les caractères de défense disparaîtront alors, comme les vagues cessent quand se calment les vents contraires. Et les profondeurs de l'âme commenceront à se manifester.

C'est ainsi que l'école est devenue, aujourd'hui, pour nous, ce que des scientifiques modernes pourraient appeler un "champ expérimental" de culture des activités enfantines supérieures. Dans ce champ est tombée la majeure partie des obstacles qui dépriment généralement l'âme des enfants. Quand les manifestations cachées plus profondément commencent à se révéler, elles nous indiquent indirectement les obstacles de plus en plus minces et les conditions de vie de plus en plus précises.

C'est cette nouvelle interprétation psychologique, la recherche pratique des conditions toujours plus parfaites de l'ambiance, qui constitue le plus grand intérêt pour les savants positivistes.

Les psychanalistes pourraient s'intéresser, comme quelques-uns le font déjà, à pénétrer jusqu'aux origines, ces phénomènes pathologiques qu'ils vainquent chez leurs patients, en réclamant aux mystères de l'inconscient les causes latentes de tant de faiblesse humaine

et en ouvrant les voies vers la conscience ouverte.

Nos écoles qui permettent à l'esprit le "libre choix" et la "libre expression" dans une ambiance privée d'obstacles, où le principal obstacle, la volonté de l'adulte, est transformé en un guide qui l'aide à trouver son indépendance, doivent intéresser les savants, comme l'hygiène pratique des "maladies de l'âme".

Et puis ceux — praticiens et apprentis — qui sentent la valeur de la vie spirituelle dans les deux natures de l'homme et recherchent sa nature supérieure, verront dans nos écoles une œuvre d'amour.

L'amour comprend, au-delà des apparences extérieures, les besoins impérieux et fondamentaux, difficiles à exprimer et dont dépend toute la vie. L'amour nous conduit à construire "le refuge" à cet enfant incompris dans sa partie divine, pour libérer les voies vers son développement spirituel.

Mais ceux même qui s'arrêtent à l'observation la plus superficielle et voient une école harmonieuse dans sa simplicité, où les enfants travaillent sans se fatiguer, en fortifiant leur caractère, sans que la maîtresse intervienne pour enseigner ou corriger, doivent être frappés du fait nouveau que l'enfant s'est attaché à une source directrice intérieure, au lieu d'être attaché à la volonté du maître qui le pousse en avant.

Cà, c'est un fait nouveau, qui peut même faire réfléchir à la possibilité pratique d'une réforme sociale.

L'homme "qui s'intéresse à la prédominance de sa nature supérieure sur sa nature inférieure" est entré dans une vie de "paix" qu'il cherche en vain dans le monde, tant que les hommes s'intéresseront à la prédominance des uns sur les autres.

María MONTESSORI.

## L'Enseignement de l'Histoire

Note présentée à la

Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire

(La Haye, 30 Juin — 2 Juillet 1932)

Par Ad. FERRIÈRE

Cette note porte principalement sur la question n° 5 du programme de travail telle qu'elle figure sur la convocation du 1<sup>er</sup> mars 1932, question ainsi conçue :

"En relation avec l'enfant, sujet humain de l'enseignement, à quel âge doit-on commencer à lui apprendre l'histoire, et dans quelle mesure et sur la base de quelle espèce de faits, l'enseignement historique peut-il et doit-il être donné à l'école primaire, pour qu'il soit utile et efficace au point de vue éducatif?"

Dans toute étude, il importe d'avoir devant les yeux le but à atteindre, but qui déterminera le choix des moyens.

Le but de tout enseignement est double : individuel et social ; — individuel : conserver et accroître la puissance de l'esprit (dans le cas particulier : acuité intellectuelle, esprit critique dans le bon sens du terme, esprit de synthèse, aptitude à viser à la vérité objective) ;

Social : l'enfant, homme futur, en tant que membre de l'humanité, c'est-à-dire agent futur de la différenciation (division du travail) et de la concentration sociales de sa nation et de l'humanité. De la vision qu'il aura des vérités sociologiques et psychologiques, de l'intensité et de la diffusion de cette vision chez la plus grande quantité possible d'enfants, dépendent l'amélioration — ou, à son défaut, l'aggravation — du sort de l'humanité.

Il y a donc lieu de connaître le passé : a) dans ses faits bruts — quelques-uns de ces faits — envisagés quant à leur authenticité, leur être ou non-être ; — b) dans ses lois, d'ordre philosophique, sociologique et psychologique ; c'est la "philosophie de l'histoire", conçue non comme le résultat subjectif d'une imagination fut-elle géniale, mais comme ensemble de "constantes" bio-psycho-sociologiques obtenues par les voies objectives de la méthode scientifique ; — c) dans ses leçons de vie, si je puis m'exprimer ainsi. En effet, indépendamment des motifs déjà indiqués, il se présente ici un problème de psychologie infantile. Les enfants sont pragmatiques ; il faut donc, si l'on veut être compris d'eux et retenir leur attention, être pragmatique avec les enfants. La "science désintéressée" n'est accessible, en règle générale, qu'aux élèves du type rationnel et dès l'âge de 16 ans.

Qu'on me permette d'insister sur ce point. Je formulerais en ces termes l'exigence que la psychologie de l'enfant impose à l'éducateur : "Vérité, oui ; mais choix dirigé". Les historiens purs — appelons-les ainsi — s'opposent à toute "utilisation de l'histoire". — "Le seul critère doit être l'importance objective des faits", déclarent-ils. Distinguons. Avec eux, nous repoussons l'utilisation utilitaire, soit mise en lumière de certains faits désignés comme causes, dans le but de faire admettre certaines fins préconçues. C'est le fait des journaux politiques qui taisent ce qui est contraire à la doctrine qu'ils défendent. Fait dam-

nable auquel il faut opposer la culture de l'esprit critique de l'enfant. Mais si le maître (ou le livre) projette le faisceau lumineux de la pensée sur les faits — certainement vrais — qui contribuent à mettre en relief les lois philosophiques, sociologiques et psychologiques vraies partout et toujours (ce que l'on pourrait appeler la physiologie des peuples et sa contrepartie pratique : l'hygiène mentale des peuples, leur hygiène politique, économique et juridique), alors le "choix dirigé" dont je parlais demeure bon sans cesser d'être objectif et fondé scientifiquement.

Pour résumer cette digression — d'importance fondamentale — je citerai ce passage de M. Pierre Bovet (revue *L'Éducateur* de Lausanne, 13 février 1932, p. 59) :

"Est-ce la vérité pour elle-même, que l'enseignement de l'histoire recherche avant tout ou est-ce l'enfant et le développement de ses facultés dont le maître (le maître d'histoire lui aussi) doit d'abord et essentiellement se préoccuper? Cette antinomie... comporte une solution à nos yeux évidente. C'est l'enfant (et l'adolescent) qu'il nous faut avoir continuellement présent à l'esprit, car c'est de lui qu'il s'agit de faire un serviteur de la vérité... Il faut résolument entrer dans la voie de l'éducation fonctionnelle, et pour commencer, nous enquêr de beaucoup de choses... touchant les étapes par lesquelles passent les intérêts historiques de l'enfant, son aptitude à saisir les notions..."

Le but étant ainsi posé, les moyens en découleront logiquement. M. Bovet vient de nous indiquer un de ces moyens : connaître les intérêts dominants de chaque âge dans le domaine qui nous occupe, connaître les aptitudes de l'enfant à saisir les notions; et, dès lors, nous y adapter. Cela conduira à éviter les "programmes" arrêtés, prévus pour l'enseignement collectif qui — en présence du problème des types psychologiques — est une notion périmée. Il s'agit donc de prévoir une documentation utilisable à l'École active, où prédomine le travail de recherche individuel (rappelons que le Mexique, le Brésil, le Chili, la Turquie ont adopté officiellement l'École active; de même, la Suisse, l'Allemagne, l'Autriche, l'Italie et sans doute d'autres pays l'ont introduite dans leurs "Écoles expérimentales" publiques.) Sous sa forme atténuée dite "Plan de Dalton" (lancée par Miss Parkhurst aux États-Unis) la méthode de l'École active jouit déjà d'une large diffusion dans les pays anglo-saxons et scandinaves, en Hollande également.

Il importe en effet de ne pas consacrer, en matière d'histoire, un temps considérable à mettre sur pied des ouvrages fondés sur une méthodologie désormais périmée et dont la psychologie de l'enfant a révélé les lacunes. Je pense ici particulièrement aux programmes préconçus et à la "leçon" du professeur s'adressant à une collectivité d'enfants trop différents les uns des autres par leur type et par le degré de leur évolution mentale.

Les conclusions qui suivent sont l'aboutissement de recherches de psychologie de l'enfant poursuivies depuis trente-deux ans dans les Écoles nouvelles, donc hors de l'école traditionnelle dont les exigences, les méthodes et la discipline ont trop souvent pour effet de tuer l'intérêt spontané de l'élève.

Voici les aspects de l'histoire qu'il me paraît utile de retenir aux différents âges indiqués et que l'expérience révèle comme les plus propres à fixer l'attention de l'enfant, à éveiller son "appétit" d'en savoir plus long et à susciter son intérêt vivant et son effort.

I. La *fabule*, cristallisation ou stylisation de l'expérience sociale et psychologique de l'humanité, expérience pratique, donc morale — avec recours au folklore des différents pays — semble la première source d'intérêt à utiliser entre 5 et 8 ans environ. Il y aurait donc lieu de choisir dans le folklore des différentes régions ethniques du globe les récits, non pas les plus caractéristiques au point de vue ethnologique, mais les plus chargés d'expérience humaine, ceux qui exaltent les vertus de sacrifice, d'abnégation, de simplicité, de détachement de soi propres à enthousiasmer les jeunes auditeurs. Les contes d'Andersen, bien qu'œuvres d'un auteur de génie et non de la tradition populaire, ne seront pas exclus; ni ceux des bons narrateurs; mais parmi eux aussi, il faut choisir. Le goût des contes et légendes se prolonge d'ailleurs au delà de l'âge de huit ans. On se rappelle que Herbart a essayé d'établir un lien entre le goût des enfants pour l'épopée héroïque et d'autres formes littéraires, d'une part, et, de l'autre, l'histoire de la littérature dans sa connexion avec les divers degrés d'évolution de la poésie populaire spontanée, cristallisée par les poètes.

II. On a appelé, quelque peu improprement, "histoire des choses" la connaissance du monde concret aux différentes époques du passé, dans ses rapports avec les besoins de l'homme : alimentation, cuisson des aliments, habitation, vêtement, modes de locomotion, chasse et pêche, guerre, défense contre les animaux, contre les ennemis, contre les maladies, jeu et travail. C'est la méthode dite des "centres d'intérêt" du Dr Decroly. Elle comporte l'observation des modes de satisfaction de ces besoins dans le présent et la comparaison avec ceux utilisés dans d'autres régions du globe (c'est l'amorce de la géographie) et à d'autres époques (c'est l'amorce de l'histoire). Cette façon de procéder s'applique surtout aux enfants de huit à dix ans. Mais il convient, à ce moment déjà, de provoquer, à l'aide de vastes tableaux synoptiques, le groupement naturel des "objets" divers par époques.

De dix à douze ans, l'histoire, en tant que branche, se détache du tronc commun des connaissances. Toutefois les besoins de l'homme et la façon de les satisfaire demeurent au premier plan de l'étude des époques étudiées (lucastes, époque pré-romaine, moyen-âge, Renaissance, etc.), chaque époque formant en soi et pour soi un centre d'intérêt. Sous sa première forme, la méthode des centres d'intérêt appliquée à l'histoire pourra s'inspirer de l'étude du lieu natal (*Heimatkunde, local survey* de feu Patrick Geddes); dans sa seconde forme, de la méthode de la "Science sociale" de Le Play, Tourville et Demolins : la latitude et l'altitude d'un lieu déterminent son climat; son climat : sa flore et sa faune; la flore, la faune et le sous-sol : le travail des habitants; le travail, l'industrie, les moyens de transport et le commerce : la forme des institutions politiques; et les rivalités de peuple à peuple déterminent ce jeu du pouvoir et de la force qui donne à l'histoire son profil : tour à tour tensions et ententes.

M. Roger Cousinet, inspecteur de l'Enseignement primaire à Sedan, a publié dans la revue *L'École et la Vie*, en 1919 et 1920, une esquisse utile de l'"histoire des choses". M. Klemm, dans *Die raige Revolution* de M. Siegfried Kawerau, a montré tout le parti que l'on peut en tirer pour l'histoire de la civilisation.

III. La méthode des *biographies* historiques peut être utilisée avec fruit conjointement avec la précédente dès l'âge de dix ans, mais elle prend toute son ampleur de douze à quatorze ans. Il est rare qu'à cet âge les enfants possèdent déjà le sens des liens de cause à effet en matière historique — c'est-à-dire, en langage d'adultes : en matière de psychologie sociale et de sociologie. — Il faut, pour saisir ces liens, une aptitude aux visions d'ensemble, une capacité de "synthèse" — du grec : *sun-ei-déisis* — qu'ils ne possèdent pas encore. Par contre, ils sont en général parfaitement aptes à saisir l'effet qu'exerce sur son milieu et sur son époque une forte personnalité. De dix à douze et de douze à quatorze ans, la méthode des *biographies* comporte donc, comme celle des "centres d'intérêt", deux étapes. Pour les enfants de dix à douze ans, il convient d'évoquer les personnalités représentatives d'un milieu, d'une époque, milieu et époque qu'on cherche à rendre, aussi vivants et imaginés que possible. De quel milieu? Autant que possible du milieu local, régional ou national, mais sans exclure (surtout lorsqu'on étudie les époques anciennes) les personnalités qui éclairent l'histoire de la civilisation, puisque la nation et le lieu natal lui-même dépendent de cette civilisation. Et quelles époques illustrera-t-on ainsi? Celles qui ont laissé des traces dans la région ou celles qui caractérisent le mieux les transformations de la civilisation.

Quant à la seconde étape de la méthode des *biographies* — celle qui s'adresse aux enfants de douze à quatorze ans — il y a lieu de choisir ici les "fortes" personnalités historiques, les *représentative men* qui, concentrant en eux les aspirations dominantes d'une époque, ont extériorisé ces mêmes aspirations, destinées dès lors à avoir un écho prolongé dans leur milieu et à leur époque. J'ajoute que, pour cet âge, il n'y a plus lieu de se borner à la personnalité étudiée et moins encore aux choses qui l'entourent (le mot "choses" étant pris ici au sens d'outillage de la civilisation), mais que l'histoire de l'époque où a vécu le héros étudié peut donner lieu à une grande fresque où figureront — comme les planètes autour du soleil — les personnages marquants de son époque. Que l'on n'oublie pas, à cet âge, les ressources que fournit la littérature, le théâtre en particulier, théâtre lu et théâtre joué par les élèves.

IV. Dès quatorze à quinze ans, l'adolescent commence en général à être apte à comprendre l'histoire sous une forme *suivie* et, dès lors, à s'y intéresser. Les récits panoramiques des manuels actuels soit disant destinés à l'enfance constituent du temps et de l'énergie perdus; étant contraires à la psychologie, ils ne suscitent pas d'intérêt, il y a dégoût plus ou moins dissimulé, donc attitude mentale fermée et non ouverte aux enseignements d'ordre supérieur : psychologie et sociologie génétiques des peuples du passé. Et c'est pourtant à cette compréhension qu'il faut aboutir sous peine de faire faillite, sous peine de manquer le but, le seul but qui justifie l'effort fourni par celui qui enseigne l'histoire.

L'histoire "suivie" est la rencontre finale de deux lignes jusqu'alors séparées par l'inaptitude naturelle

de l'enfant à concevoir les synthèses. J'appellerai l'une de ces lignes "esprit", l'autre "matière".

La ligne "esprit" est celle qui part des fables et des contes et qui, jaillie de l'intuition primitive et directe des jeunes enfants pour les vertus de sacrifice et d'abnégation, se poursuit sous forme d'admiration pour les actes héroïques éclatants, puis pour l'énergie patiente et intelligente. La compréhension de l'adolescent s'étend de l'énergie individuelle à l'énergie collective et, dès lors, l'histoire, conçue comme champ d'actions et de réactions d'énergies collectives rivales, peut être comprise par lui. L'aboutissement de la ligne "esprit" est, par delà la compréhension des lois fondamentales de la psychologie collective et de la sociologie, dans la "philosophie de l'histoire", peut être même dans la philosophie tout court.

La ligne que j'ai désignée du terme de ligne "matière" est figurée par le milieu sensible dans lequel se meut l'enfant, dans lequel ont vécu les enfants du passé et les personnages de l'histoire. C'est l'"histoire des choses" pour autant que celles-ci satisfont les besoins de l'homme. C'est ensuite, de façon plus compréhensive, l'histoire de la civilisation, ou étude des phases par lesquelles a passé l'homme pour maîtriser les forces de la nature et les plier à son usage. Il n'y a qu'à songer à la répercussion des modes de locomotion et des armements sur le cours de l'histoire pour apprécier à quel point la ligne "matière" a influé sur la trame des événements qui constituent les objets d'étude de l'histoire!

Dès l'âge où l'adolescent — c'est vers quatorze ou quinze ans, peut-être même seize ans — est apte à saisir à la fois les règles de ce jeu d'échecs qu'est l'histoire (je veux dire l'histoire des phénomènes collectifs que dominent les lois de la psychologie sociale et de la sociologie) et, d'autre part, les limitations que chaque pièce de ce jeu d'échecs apporte à l'action collective des hommes, groupes d'hommes, nations ou humanité, dès cet instant, l'adolescent peut étudier avec fruit l'histoire "suivie". Pas avant. Car c'est à ce moment que les lignes "esprit" et "matière" se rejoignent et que le lien d'action et de réaction entre l'esprit et la matière peut être saisi par lui. Il est évident, par ailleurs, que les jalons posés jusque là par la méthode des centres d'intérêt et celle des *biographies*, constituent les fondements indispensables de cette conception suivie de l'histoire. Mieux ces fondements auront été posés, plus promptement l'élève établira les liens de l'un à l'autre et saisira les vérités fondamentales sans l'aperception desquelles l'enseignement de l'histoire serait vain.

\* \*

Plan de travail. J'aperçois deux étapes, une étape scientifique, une étape pratique.

1. Étape scientifique. Arriver à connaître les aptitudes des enfants (des différents âges et des différents types) à concevoir l'histoire. M. Pierre Bovet propose de procéder à des enquêtes de psychologie expérimentale. Le procédé est bon, mais lent. Il présente un inconvénient. A moins de limiter l'enquête aux écoles nouvelles, on ne recueillera que les réactions de l'enfant à l'enseignement actuel de l'histoire et j'ai dit pourquoi je le crois prématuré et dès lors anti-psychologique, ayant pour effet de fausser, et souvent d'éteindre le goût spontané des enfants pour l'histoire bien conçue — conçue comme une réponse

à son appétit de savoir. D'ailleurs même les écoles dites nouvelles sont souvent obligées, à cause des examens, d'enseigner l'histoire sous sa forme ancienne.

Un autre procédé pourrait consister à soumettre aux spécialistes de psychologie de l'enfance un mémoire qui les conduirait à approuver ou à désapprouver — en raison même de leur connaissance des aptitudes et des intérêts dominants de chaque âge — le programme et les méthodes qu'on proposerait à leur jugement.

Enfin la méthode expérimentale consiste à enseigner à des groupes d'enfants selon les méthodes reconnues conformes à la psychologie, à comparer les résultats obtenus avec ceux d'autres méthodes et à procéder à une mise au point graduelle. C'est ce que cherchent à faire les écoles expérimentales.

II. Étape pratique. Préparer des ouvrages, préparer des professeurs.

1. Les ouvrages seront de deux sortes : sources documentaires sélectionnées, et manuels indiquant les recherches à faire (*local survey*, musées, etc.), les activités possibles (modélage, constructions, pièces de théâtre) et le recours aux sources documentaires : images et textes, toutes activités groupées autour des centres d'intérêt et des biographies destinés à former les jalons de l'histoire, comme on l'a indiqué plus haut.

2. Préparer des professeurs. Trois moyens entrent en ligne de compte : a) ouvrages de psychologie de l'enfance et de l'adolescence et de didactique spéciale (but : indiquer comment atteindre le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts inutiles!); b) cours complémentaires de perfectionnement comprenant leçons modélées dans des classes d'enfants de différents âges; c) application des méthodes nouvelles dans les écoles que fréquentent, comme élèves, les futurs professeurs de l'enseignement secondaire, car, sauf exceptions, on enseigne comme on a été enseigné; ceci permettrait, lors du cours de didactique spéciale donné plus tard aux jeunes gens, d'expliquer aux candidats-maîtres, tant primaires que secondaires, les liens établis entre l'enseignement de l'histoire et les aptitudes de l'enfant à chaque âge; par ailleurs les écoles modélées annexées aux écoles normales et aux instituts pédagogiques sont là pour l'observation quotidienne et l'union de la pratique et de la théorie apprise.

Le choix d'une méthode destinée à éclairer à la fois la science théorique (étude des aptitudes des enfants de chaque âge et de chaque type à concevoir l'histoire) et la pratique de l'enseignement de l'histoire qui en découle logiquement, telle me paraît être la tâche première à laquelle doit se vouer la Conférence internationale pour l'Enseignement de l'histoire.

Ad. FERRIÈRE.

## Le Laboratoire de Pédagogie et de Psychologie expérimentale de l'Enfant à Angleur (Belgique)

Le Laboratoire fut créé par l'Administration Communale d'Angleur à l'initiative de son échevin de l'Instruction, M. René Jadot. Celui-ci avant d'en proposer l'organisation et pour en déterminer le sens et la portée exacts avait fait le tour des établissements similaires d'Europe, et s'était mis en rapport avec toutes les personnalités du monde pédagogique et psychologique susceptibles de lui fournir des indications pratiques, des lumières ou des conseils. Un questionnaire portant d'une façon plus précise sur le travail et les questions à mettre à l'étude dès l'abord, avait été adressé à de nombreux correspondants belges et étrangers.

Documenté, par ces moyens, soutenu et encouragé par tous ceux qui s'intéressent réellement au progrès de l'enseignement, M. R. Jadot, obtint l'unanimité de l'Administration Communale sur son projet.

Le Laboratoire fut inauguré sous le parrainage de M. Piéron, professeur au Collège de France, et M. Piaget, directeur du Bureau international d'éducation de Genève en novembre 1928.

Un Comité d'Honneur est choisi par le Laboratoire dont le président est M. le D<sup>r</sup> Decroly.

Le personnel se compose d'une directrice, d'une assistante de l'institutrice de la classe expérimentale d'un bibliothécaire archiviste.

Son but est de promouvoir l'enseignement public communal, dit le règlement et il ajoute à cette fin : le laboratoire aura pour mission :

a) Les enquêtes et statistiques permanentes sur la situation scolaire locale (état physique et mental des élèves, procédés d'enseignement, matériel didactique).

b) Des essais méthodologiques et tout particulièrement la direction et la surveillance des classes expérimentales.

c) Mise au point progressive des procédés d'enseignement ordinairement en usage.

d) Toute mesure propre à assurer le développement physique normal des écoliers en accord avec l'inspection médicale de nos écoles.

" S'il est urgent de modifier notre pédagogie la nécessité d'un laboratoire ne se fait sentir que par l'obligation de réaliser tous les changements en pleine connaissance de cause c'est-à-dire, comme nous le développerons par ailleurs, de conseiller ou de diriger les modifications souhaitées : transformations d'outillage, adaptation des méthodes etc... en recherchant et en respectant l'économie du travail scolaire. "

" La recherche scientifique est dans tous les domaines une caractéristique de notre temps. Partout des laboratoires ont été créés soit qu'ils aient pour tâche la vérification des théories et leur amélioration, soit qu'ils s'appliquent au perfectionnement des industries diverses. Les études scientifiques se sont attachées à l'organisation du travail lui-même, leur ensemble sur cette question est aujourd'hui si important

qu'il constitue une véritable science du travail : l'ergologie.

La rationalisation peut être à certains points de vue discutée il n'en est pas moins vrai que cette idée de rendement symbole de notre époque, doit préoccuper le pédagogue. Il s'agit dans l'enseignement d'une rationalisation large, tendant à faire produire aux aptitudes de l'enfant non seulement des résultats immédiats, mais bien plus, des potentialités d'avenir. Le rendement de l'école doit être mesuré non seulement en tenant compte des données précises et immédiates qu'elle fournit à l'enfant, mais surtout des habitudes intellectuelles qu'il a acquises, de l'épanouissement de sa personnalité et de l'augmentation de ses possibilités de travail.

Le désir d'introduire la rationalisation ainsi comprise dans l'enseignement est le but même du Laboratoire. Celui-ci ne peut être comparé à un laboratoire universitaire. Notre tâche n'est pas d'établir des théories scientifiques, de pousser au développement de la science pure, de rechercher des processus psychiques encore ignorés.

Il n'est pas plus un laboratoire annexé à une école normale dans lequel nous aurions à fournir tout d'abord et à chaque promotion de normalistes les méthodes d'observation et d'expérimentation les plus rationnelles et les plus pratiques (1).

Sa véritable portée, son économie, sa position dans l'ensemble de nos organisations scolaires découleront plus aisément de l'examen de sa méthode de travail et des subdivisions de sa tâche.

Il est à la fois :

- Un centre d'observation des enfants;
- Un office de formation et de documentation pour les membres du personnel enseignant;
- Un promoteur et un initiateur des méthodes nouvelles;
- Une aide aux instituteurs en cas d'insuccès ou de difficultés;
- Un centre d'études expérimentales.

Le travail du centre d'observation se répartit en deux grandes parts : celle du début de l'année, se renouvelant à chaque nouvelle période scolaire, l'autre à réaliser en cours d'année est plus diversifiée, plus appropriée aux besoins parfois imprévisibles des classes.

À la rentrée des classes, le laboratoire préside à l'organisation des écoles : examen psychologique des élèves de première année d'études, des élèves nouveaux, des faibles, des élèves des classes à dédoubler, des cas pour lesquels les indications fournies par les examens pédagogiques sont contestées ou paraissent étranges etc... Les élèves nouveaux sont examinés au point de vue pédagogique (français-calcul) au moyen de questions nombreuses récapitulant les points du programme des années que l'enfant prétend avoir parcourues. De cette façon nous connaissons exactement son niveau scolaire et les points pour lesquels il achoppe dans un ensemble assez bien connu.

« Dès lors les instituteurs reçoivent pour tous les enfants avec lesquels il vont avoir un premier contact, des données intéressantes leur permettant de comprendre plus rapidement l'enfant et évitant ainsi des injustices et des froissements si préjudiciables aux jeunes sensibilités.

Les cas douteux sont tranchés avec beaucoup de prudence et après s'être entouré de maintes garanties.

On évite aux élèves nouveaux d'être versés dans des classes trop élevées, où ils n'auraient pas manqué de souffrir dans leur amour-propre, comme aussi d'être dirigés vers des classes inférieures à leur niveau.

Les classes dédoublées, la constitution des premières années d'études est réalisée en groupements aussi homogènes que possible.

Si la nécessité s'en fait sentir, certain groupe scolaire obtient la création d'une classe de récupération.

Enfin en remettant aux maîtres les résultats des examens je suis amenée à leur fournir des suggestions quant à la façon de conduire et de traiter les différents enfants, à leur demander l'emploi de procédés d'enseignement plus adéquats aux besoins des élèves, à préconiser l'application de techniques plus rationnelles et plus exactes.

Le travail à effectuer en cours d'année est la surveillance systématique des élèves.

« Chaque instituteur a été prié de remplir chaque mois les tableaux préparés au laboratoire sur lesquels il leur est demandé d'indiquer le pourcentage des points obtenus par les enfants en calcul, français, conduite et sur l'ensemble des branches. À l'aide de ces données, des profils de travail sont dressés. Quand une chute trop brusque est constatée comme aussi une baisse prolongée du travail de l'enfant, le profil nous le révèle; nous faisons examiner l'enfant par le médecin, nous nous entourons de renseignements auprès de l'instituteur et des parents, l'enfant est examiné au point de vue psychologique, de façon à saisir la cause de cette diminution dans la possibilité de travail. Naturellement quand nous connaissons la cause, il nous est plus aisé d'aviser aux remèdes. »

Ce mode de surveillance m'avait été conseillé par M. Lahy professeur à l'école des Hautes Études de Paris, qui l'applique dans certaines des classes suivies par son laboratoire.

Une des tâches qui se présente assez régulièrement est l'examen psychologique individuel des enfants signalés par les maîtres ou décelés par les profils de travail ou les courbes de poids.

Un dossier médico-pédagogique est établi pour chaque enfant au début de la première année. Il est complété par des données fournies par les examens ou expériences auxquels l'enfant est soumis, par les observations faites par les membres du personnel enseignant et par les indications d'ordre social ou familial recueillies jusqu'à présent par les instituteurs et la directrice du laboratoire exclusivement et qui pourront être plus exactes et plus complètes dès que nous aurons une infirmière visiteuse ou une auxiliaire sociale attachée à nos écoles.

••

Chaque fois que j'en ai l'occasion je conseille aux instituteurs l'emploi des méthodes nouvelles et appropriées à la mentalité de l'enfant; il est évident que le laboratoire doit aider à leur documentation.

Nous disposons d'une bibliothèque pédagogique qui compte un peu plus de 500 ouvrages, mais tous assez récents et en tous cas très utiles. J'en ai dressé le catalogue en me basant sur le plan de classification décimale fourni par le B. I. E. et ainsi les instituteurs peuvent aisément découvrir les ouvrages

(1) « Adaptation », T. I. Annuaire du Laboratoire de Péd. et Pyc. Angleur 1930.

susceptibles de les aider pour l'étude de telle ou telle question (1).

L'abonnement à 25 revues pédagogiques ou psychologiques complète notre documentation. Depuis octobre j'ai organisé un service de circulation de ces périodiques, très simple et qui en assure à chaque membre du personnel enseignant la lecture régulière et suivie (1).

\*.\*

Au cours de l'année des réunions groupent les instituteurs de nos écoles pour permettre la discussion de certains points de pédagogie. La première année 1929-30 je leur ai exposé la façon dont je concevais le travail du laboratoire et l'aide qu'ils pouvaient y apporter.

Puis j'abordai la question des centres d'intérêt et de l'observation active des enfants. Après avoir amorcé le sujet au cours de ces séances plénières et pour lesquelles nos élèves étaient licenciés, l'étude en fut continuée dans des réunions libres tenues en dehors des heures de classe.

La deuxième année, la méthode Decroly fut étudiée de la même façon et les conférences nombreuses devinrent une véritable initiation pour nos jeunes institutrices parmi lesquelles devaient être choisies celles qui appliqueraient cette technique dans les premières années.

Notre classe expérimentale a adopté depuis le début la méthode Decroly.

Les heureux résultats obtenus nous ont permis de demander d'étendre l'application de cette méthodologie à plusieurs classes et des groupes de première année sont organisés dans ce sens.

Ces essais sont faits à l'initiative du laboratoire et sous sa direction.

Il m'est arrivé aussi de préconiser pour des groupes scolaires plus étendus des transformations pédagogiques moins profondes mais destinées à acheminer le personnel enseignant vers l'application d'une méthodologie renouvée : telle est par exemple celle des Centres d'intérêt avec plan d'idées associées du D<sup>r</sup> Decroly, basé sur l'observation — tel est aussi pour un groupe plus restreint un essai de discipline basée sur la responsabilité et la solidarité.

Comme je l'ai dit plus haut, avant de demander ou de tenter un essai d'application j'organise des réunions pour l'initiation des instituteurs et leur préparation.

\*.\*

Les maîtres signalent et la surveillance systématique des enfants décèle les élèves faibles ou momentanément retardés. Ceux-ci sont examinés et des conseils sont fournis.

Mais il arrive qu'un maître éprouve de la difficulté pour l'avancement de toute sa classe ou d'un groupe important d'élèves. Dans ce cas le laboratoire intervient et assure son aide au personnel.

La première année que je dirigeai le laboratoire j'eus ainsi à étudier les conditions spéciales de deux classes où les institutrices n'obtenaient pas de résultats en rapport avec les efforts dépensés. Les élèves furent soumis à des examens successifs jusqu'à ce que la cause d'achoppement fut découverte et je

fournis autant que je le pouvais et selon les conditions propres à chacune de ces sections les conseils qui me paraissaient les plus propres à les aider.

L'année suivante une classe trop peuplée avait par surcroît un groupe de plus de douze élèves de santé assez délicate ou d'intelligence peu brillante sans être débile. Pendant plusieurs mois l'assistante du laboratoire consacra toutes les matinées à faire travailler ces élèves. Ceci eut pour conséquence de permettre à l'institutrice déchargée de ce poids mort, de faire avancer les élèves normaux. Tandis que les retardés, soumis à des exercices spéciaux et appropriés à chacun firent des progrès plus rapides.

Si pour une raison quelconque l'aide est demandée par une des classes où une expérience est en cours, la directrice assure alors elle-même momentanément la direction de ce groupe.

Ces tâches multiples, relèvent pourtant d'un ordre de préoccupations unique : répondre aux besoins immédiats de l'école, résoudre les problèmes posés par les classes elles-mêmes.

\*.\*

Cependant à côté de ce travail, le laboratoire se doit d'entreprendre de sa propre initiative, d'autres études d'un intérêt plus général, et destinées à servir à plus longue échéance aux progrès scolaires.

C'est pour ces travaux de plus grande envergure et pour lesquels la solution ou tout au moins la décision ne doit pas être fournie immédiatement, ce qui arrive pour les premiers, que je sollicite surtout les conseils des membres du Comité d'Honneur du Laboratoire.

Je rédige un premier projet qui est soumis aux membres du comité par correspondance avec en annexe un questionnaire destiné à obtenir des précisions ou des appréciations concernant la conception générale du travail ou tel ou tel point spécial.

Par écrit ou dans des entretiens particuliers les membres du Comité transmettent leur conseil ou leur avis. Au moyen de ces indications je prépare une deuxième rédaction qui selon les cas est définitive ou sert de base à une discussion au cours d'une réunion générale.

Chacun apporte dans cet échange de vues les données de son expérience personnelle, de ses études et les Membres du Comité font bénéficier le travail de leur science et de leur autorité.

Il arrive que je puis avant cette réunion déjà, avoir soumis à l'expérience de quelques cas une ou plusieurs parties du projet et donné connaissance des résultats ainsi obtenus.

Telle a été la technique appliquée à l'élaboration de notre dossier médico-pédagogique (1).

Les autres études entreprises à l'initiative du laboratoire sont généralement et autant que possible développées selon la méthode expérimentale.

A la suite de l'étude concernant le dossier médico-pédagogique la première année, j'ai fait un essai de critique expérimentale des procédés d'examen scolaires (1).

L'année suivante les enquêtes menées visaient un essai expérimental d'amélioration des examens (2) et quelques aspects et facteurs de la fatigue (2) chez nos écoliers.

(1) Voir « Adaptation », T. II, Annuaire du Laboratoire.

(1) Voir « Adaptation », T. I, Annuaire du Laboratoire : « Deux classes faibles ».

(2) Voir « Adaptation », T. II.

Enfin je poursuis de la même façon un travail sur la personnalité de nos élèves et un autre concernant la mémorisation.

Pour ces différentes enquêtes les expériences sont faites dans toutes nos classes — dans la pratique toutes les classes participent à l'activité du laboratoire, toutes lui sont nécessaires, il peut apporter son aide à chacune.

Et c'est là probablement la plus grande et peut être la seule originalité de notre organisme. C'est comme le faisait remarquer M. Jadot dans la préface qu'il a rédigée pour le premier annuaire, c'est "qu'il est institué au sein même de l'école et que son activité se déroule entièrement dans le cadre de notre enseignement primaire".

La Directrice : A. JADOLLE.

## L'Ecole active dans l'Enseignement secondaire en France

"Pour l'Ère Nouvelle" a publié dans son numéro de février un article intitulé "l'école active dans l'enseignement secondaire", des plus intéressants, et des mieux documentés puisqu'il se fonde sur les instructions ministérielles les plus récentes. Cependant il aura laissé les parents attentifs à l'éducation que reçoivent leurs enfants dans nos lycées plongés dans un étonnement mêlé de stupeur — pour peu toutefois qu'ils se soient réellement figuré ce que les mots veulent dire.

Les "conseils de classe", dont nous avons vaguement entendu parler, sinon éprouvés les effets, assurent, nous affirme-t-on, l'unité de l'enseignement, "comme le ferait un professeur unique qui, non seulement dans chaque classe, mais dans toute la série des classes, aurait à donner l'enseignement tout entier". Les "séances de direction", récemment instituées, sont décrites ainsi : "l'action du maître doit s'y appliquer moins à la collectivité qu'à l'individu. Il s'agit pour le professeur de découvrir le fort et le faible de chaque enfant, de le regarder travailler, de lui signaler ses défauts, de lui montrer comment il en guérira, bref d'adapter à la diversité des intelligences individuelles la généralité des préceptes collectifs." C'est pourquoi le nombre des élèves sera limité à vingt.

On ne saurait mieux s'exprimer; et ces phrases sont extraites des instructions ministérielles de 1925, 1930 et 31. On y lit encore : "toute tâche scolaire doit être surtout une invitation à réfléchir, à chercher, et une sollicitation à l'initiative intellectuelle." Aussi, on veillera "à réserver toujours un minimum d'heures pour la lecture libre et la réflexion personnelle".

Les diverses disciplines sont ensuite passées en revue; et, dans chaque cas, les maîtres sont invités à cesser de faire appel à la mémoire passive, à obtenir la collaboration active de leurs élèves, à cultiver leur imagination, leurs dons particuliers.

Aurions-nous donc réussi plus que nous n'osions l'espérer? Oui, sans doute, s'il s'agit des principes; et c'est déjà quelque chose. Mais non, certes, dès qu'on passe aux réalités.

Il y a mauvaise grâce à souligner l'écart qui sépare l'idéal des faits, l'intention de l'exécution; et nous devons saluer avec plaisir, avec reconnaissance, une doctrine officielle aussi conforme à nos désirs. Mais il y a danger aussi à ne pas se rendre compte de cet écart; car nous lâcherions alors la proie pour l'ombre.

Ces instructions, pour excellentes qu'elles soient, restent radicalement inefficaces; j'en appelle sur ce point à tous les élèves, à toutes les familles, à la plupart des professeurs.

Est-il donc vrai que l'accumulation des devoirs et leçons, les appels à la mémoire passive et aux automatismes de l'esprit soient systématiquement évités?

Tous ceux qui ont vu préparer une composition trimestrielle et emmagasiner une multitude de connaissances destinées à un total et prompt oubli; tous ceux qui ont feuilleté les manuels que nos enfants par petites rations ou par doses massives doivent ingurgiter; tous ceux qui ont senti peser sur eux les mille contraintes qui composent la vie des écoliers, et la discipline mentale ou morale uniforme qui leur est imposée — tous ceux-là penseront qu'il est dérisoire de le prétendre.

Un professeur de latin que la pratique des humanités anciennes n'a pas privé d'un sens des réalités vigoureux et aigu, note, dans sa partie, l'échec des préceptes nouveaux. Les maîtres sont invités à se rapprocher des méthodes en usage dans les langues modernes, à "mettre dès le début des enfants en contact avec les phrases latines et grecques" au lieu de n'y atteindre suivant les anciens errements que par l'intermédiaire de la grammaire abstraite. Or il affirme que cette doctrine :

- a) n'est appliquée par presque personne;
- b) soulève des difficultés dans les sixièmes parallèles des lycées très peuplés;
- c) déconcentre les parents qui "ont appris le latin autrement..."
- d) N'est pratiquée par aucun manuel de latin.

Je n'ai aucun doute qu'une enquête semblable entreprise dans d'autres disciplines, avec la même volonté de sincérité, aboutirait à des conclusions analogues.

Faut-il donc s'en prendre aux professeurs? En aucune manière; car s'il est vrai que les instructions ministérielles ne sont pas appliquées, il est non moins certain qu'elles ne sont pas applicables dans le système actuellement en vigueur.

\*\*\*

Comment en effet adapter l'enseignement à la diversité des intelligences dans nos classes surpeuplées? Sans doute le texte officiel semble indiquer que le nombre des élèves sera limité à vingt; mais chacun sait qu'il n'est pas de précepte plus constamment violé. Le chiffre vingt, dans le cas le plus favorable, est pris me dit-on comme un minimum puisque les classes sont dédoublées à partir de quarante et un seulement.

A propos des séances de direction, un maître déclare, après expérience, que pour faire réellement travailler un enfant, individuellement, il faut lui consacrer de dix à vingt minutes. A quarante élèves, conclut-il, cela fait quatre cents à huit cents minutes. C'est-à-dire qu'on peut vraiment faire travailler chacun d'eux une fois par trimestre.

Le problème restera donc insoluble tant qu'on ne se sera pas aperçu chez nous que, à défaut de pouvoir "faire" travailler un enfant individuellement, il suffirait sans doute de le "laisser" travailler individuellement, ou tout au plus de l'y inciter. Mais il faudrait pour cela respecter quelques conditions fondamentales de la vie de l'esprit; nous y reviendrons; car cela équivaut alors à libérer l'initiative de l'enfant.

Ces conseils si bien inspirés, si bien intentionnés sur la nécessité de substituer à l'encyclopédie du savoir quelques exemples précis, et de traiter le programme comme une énumération de sujets dont les uns peuvent être développés et les autres brièvement résumés au gré du maître, qui pourrait croire qu'ils aboutiront jamais à rien tant que l'échec aux examens menacera ceux qui s'en inspirent? D'ailleurs la formation exclusivement technique et spécialisée, ou presque, de nos professeurs aboutit trop souvent, au point de vue humain, à une véritable déformation professionnelle. Trouverai-je un grand nombre de contradictoires si je dis que beaucoup parmi eux, pour excellents qu'ils puissent être, chacun dans sa partie, ont acquis un sentiment démesuré de l'importance de ce qu'ils enseignent — ne disons pas "dans l'économie générale de la vie"; car le propre de cette déformation, c'est justement de remplacer toute notion d'économie générale et de valeur relative par un absolu.

L'élimination du "bourrage" dans l'état de choses actuel n'est pas une fois impossible; elle l'est triplement ou quadruplement. Elle l'est à cause des professeurs, des élèves, des outils de travail, de la discipline scolaire et des sanctions universitaires.

Alors que vous surexcitez l'amour-propre des enfants et leur émulation par tout un système d'honneurs et d'humiliations publics, et par les compositions trimestrielles; alors que vous leur mettez entre les mains pour leur en imposer l'étude, une multitude de manuels qui sont des miracles d'érudition, puisqu'ils contiennent tout le savoir des spécialistes les plus distingués, et davantage encore, comment voulez-vous empêcher ces enfants de penser que leur unique devoir est d'ingurgiter le plus possible des connaissances ainsi offertes? dussent-ils d'ailleurs les mépriser en leur for intérieur, et se mépriser eux-mêmes de les avoir ainsi acquises, pour ne rien dire de leurs sentiments à l'égard de l'autorité. Je crois que bon nombre de nos écoliers ont tout à fait assez de vitalité morale pour cela; et que c'est le secret de leur tendance à la parodie, à la moquerie et à l'indiscipline — tendance qui n'est certes pas réservée aux cancreaux — tendance si générale qu'on ne peut s'y dérober sans connaître l'impopularité et l'isolement.

Le "bourrage" est encore imposé par les faits: par les examens qui couronnent notre enseignement; par l'universel et tout-puissant baccalauréat, l'idole et le fétiche de notre bourgeoisie; par les concours d'entrée de nos grandes écoles. On peut dire qu'il est, chez nous, minutieusement et savamment organisé. Tant que les instructions ministérielles n'auront pas supprimé les causes qui le rendent inévitable, elles ne nous donneront que d'illusoire satisfactions.

Enfin les appels à l'initiative de l'enfant sont sans doute excellents; et c'est vraiment la voie du salut. Mais qui, s'il s'interroge, ne sent qu'un programme imposé presque jusqu'au moindre détail, et cinq heures passées quotidiennement à écouter, suivies de leçons et de devoirs impérieusement prescrits, en détruisent radicalement le germe? C'est une impossibilité, une contradiction dans les termes; et nos tentatives sont condamnées à la stérilité, tant que nous ne comprendrons pas que deux ou trois heures d'attention imposée chaque jour est à peu près tout ce qu'un jeune esprit peut supporter sans en souffrir gravement — sans prendre le pli de la passivité, en même temps que celui d'une sourde révolte; sans que s'atrophient les facultés de décision, d'invention, d'imagination et d'action, de libre développement, en un mot, au profit d'un entraînement logique qui reste souvent tout verbal, et d'un esprit critique souvent exclusivement négateur.

Et c'est pourquoi je pense qu'il faut détruire Carthage.

\*\*\*

J'ai des amis dans l'enseignement qui sont moins pessimistes que moi; ils croient qu'une simple interprétation des textes suffirait à résoudre la question et ils y parviennent presque parfois, en ce qui les concerne. Depuis les dernières instructions, on peut dire qu'il ne s'agit même pas d'interprétation, mais simplement d'application. Théoriquement, et à la limite, ce n'est sans doute pas inconcevable. Pratiquement, cela me paraît entièrement irréalisable. On vient de voir pourquoi.

Je rends hommage à leurs efforts, aux résultats partiels qu'ils ont parfois obtenus. Je sais qu'un bon nombre de nos professeurs apportent avec eux dans la classe un souffle d'air respirable — nous n'aspHYxiions pas tout à fait les esprits, ni surtout tous les esprits; il faut leur en savoir un gré infini. Grâce à eux, grâce aux qualités propres de la nation, et parce qu'un certain nombre de penseurs se forment toujours en dehors des cadres, nous gardons une élite. Mais cette élite est étroite et ne donne pas ce qu'elle pourrait donner.

Pour que l'exemple établi par ceux qui, d'une façon ou d'une autre, pratiquent l'éducation nouvelle au sein des institutions actuelles se généralise, il faudrait attendre du personnel enseignant, du personnel administratif et des familles, une somme d'intelligence, d'énergie, de dévouement et une unanimité dont nous restons fort éloignés jusqu'à présent.

Est-ce à dire que nous ne sortirions jamais de l'impasse actuelle? C'est le secret de l'avenir; et quoiqu'on l'admet sans réagir déserte la cause du progrès.

A titre d'entrée de jeu, je signale cette proposition de la directrice d'un de nos lycées parisiens: doubler toutes les classes, et diminuer pour chaque élève le nombre des heures de moitié, de façon que le professeur, gardant le même service, ait deux fois moins d'enfants à sa charge à la fois, et les enfants deux fois plus de liberté.

L'efficacité de l'enseignement étant ainsi accrue, il ne serait pas impossible, même sans toucher aux programmes, de préparer aux examens, qui représentent une nécessité économique. L'école des Roches, et quelques autres, par des moyens analogues, y parviennent bien...

Il ne serait pas impossible non plus que le corps enseignant s'y prête. Sur l'inconvénient des classes nombreuses, il est à peu près unanime.

Mais il est deux grands obstacles à toute réforme de ce genre auxquels on se heurterait aussitôt : l'obstacle matériel et l'obstacle psychologique.

Beaucoup de parents ne sauraient que faire de leurs enfants — tous ceux qui trouvent les vacances bien longues, et quelques autres. Ils se refuseraient à en avoir la charge une moitié de la journée. Il faudrait donc organiser au lycée des études et des jeux en plein air facultatifs; d'où la nécessité d'un supplément de personnel, de nouveaux locaux et de nouveaux terrains.

Cette objection, qui est d'ordre financier, tomberait avec une infinité d'autres le jour où la République française consentirait à dépenser un peu plus de 6 % de son budget total pour l'instruction publique, suivant en cela l'exemple de presque toutes les nations civilisées en Europe, particulièrement celui de la Pologne, de la Suède, de la Prusse, de la Suisse et de la Hollande qui consacrent respectivement à l'éducation nationale 10, 6 %, 14 %, 16 %, 19 %, et 19, 20 % de leur revenu total (1).

L'obstacle psychologique est peut-être plus grave encore.

Beaucoup ne voient pas nettement l'utilité d'un changement et le conçoivent mal.

On va aussi loin que faire se peut dans la critique des principes, des institutions et des hommes, par simple plaisir et par goût du dénigrement, pourvu que cette critique reste inopérante. Dès que l'état de choses existant semble menacé, dès qu'il est question de le modifier, il ne trouve plus que des défenseurs. Combien de fois l'ai-je noté! Il y a là de la timidité d'esprit, de l'attachement instinctif au passé et de l'orgueil national. C'est là notre système, le système qui nous a formés, nous ne saurions le désavouer.

(1) Chiffres publiés par le B. I. E. en 1930, et reproduit par *Université Nouvelle*, bulletin des Compagnons.

Comme si le changement n'était pas inévitable! comme si le monde auquel doit s'adapter un petit Français d'aujourd'hui n'était pas tout différent de celui de ses pères! La question n'est pas de savoir si l'on changera ou ne changera pas, mais si l'on changera avec clairvoyance, volontairement, intelligemment, ou bien avec aveuglement; les yeux hardiment tournés vers l'avenir, ou bien obstinément fixés derrière soi.

Qui, d'ailleurs, songeant au mal contenu dans l'histoire de l'homme, à tout ce qui s'y est accumulé de souffrance et d'injustice depuis le début des temps jusqu'à la grande guerre, et à la misère, au chaos actuel, pourrait ne pas souhaiter une rénovation par le moyen le plus puissant : l'éducation? Qui, en voyant notre jeunesse instable, nerveuse, tendue, hyper-critique, ne lui souhaiterait plus d'épanouissement?

Pendant, pour concevoir l'enseignement autrement que comme une traditionnelle routine, ou comme l'application automatique de méthodes et de théories à l'usage d'esprits adultes, il faut avoir l'intuition et le respect de l'enfance, l'intuition et le respect de la vie. Or, rien n'est plus rare en France, parmi les professeurs, les parents, le public.

Cette intuition, les psychologues de l'enfance, le Dr Piéron, le Dr Wallon, le "groupe français pour l'éducation nouvelle", les penseurs et savants éminents qu'il rassemble, les pionniers de la "Nouvelle Éducation", s'efforcent de la faire naître.

Le jour où l'obstacle matériel et l'obstacle moral seraient vaincus, le jour où un ministre prudent et hardi effectuerait les réformes nécessaires : à commencer par celles de la formation des professeurs, des programmes, des examens et des horaires, pour finir par celle de toute notre discipline scolaire, alors les instructions de 1925, 1930, 1931, qu'il faut remercier M. H. Bouchet de nous avoir signalées, cesseraient d'être lettre morte, et pourraient accomplir leur œuvre.

M.-L. CAZAMIAN.

## La coopération des Maîtres et des Parents en France (Suite et fin)

Essayons de voir pourtant s'il n'y a pas quelque symptôme ou quelque germe de ce qui devrait être l'ordre de l'avenir.

1. Parmi les Associations qui se sont formées autour de nos lycées, deux réunissaient à l'origine les parents et les maîtres : celle de Reims, fondée en 1905; et celle de Lyon, une année plus tard. Malheureusement, l'autre type d'association a prévalu.

2. Les professeurs qui sont parents d'élèves en même temps peuvent à ce titre faire partie des Associations de parents, et y jouent parfois un rôle important.

3. Les directrices et proviseurs ont des jours de réception fréquents et réguliers; les pères et mères d'élèves peuvent ainsi leur exposer difficultés ou griefs, et trouvent d'ordinaire en eux des conseillers judicieux et bienveillants.

4. Quelques Associations se préoccupent de donner aux parents et aux maîtres l'occasion de se rencontrer. C'est ainsi que celle de Boulogne a offert un thé au proviseur, à la directrice et aux professeurs des deux lycées, comme le rapporte le numéro de février 1931 de *Famille et Lycée*. Le succès de cette initiative a été très marqué; et ce n'est certainement pas la seule du genre.

5. L'éducation des parents préoccupe beaucoup d'esprits. Une Association a été fondée en 1929 par M<sup>me</sup> Vérine, sous le nom de *L'école des parents*. Elle organise des cours et des cercles d'études sur des sujets d'hygiène, de morale et de pédagogie; elle a son bulletin mensuel et tient chaque année un congrès, qui donne lieu à des rapports ensuite publiés en volumes. Celui de décembre 1932 consacra une journée à la collaboration de la famille et de l'école;

le sujet sera traité en particulier par le Dr Monsaigne, président de la Fédération des Associations de parents des élèves des Lycées.

6. Depuis huit ans ou davantage, *La Nouvelle Education*, sous la direction de M<sup>me</sup> Guéritte, défriche patiemment le terrain, par le travail de ses sept cercles d'études à Paris et en province, et par les articles nourris et neufs publiés par la revue mensuelle qui porte le même nom. Le numéro de mai 1932 contient, sur le sujet même de la collaboration des parents, une excellente étude de M<sup>me</sup> Guéritte, dans laquelle elle expose les résultats remarquables obtenus aux États-Unis.

7. Le B.I.E. de Genève a entrepris, en 1929, une enquête qui lui a permis de citer vingt-cinq Associations de parents et de maîtres pour l'enseignement élémentaire en France. Depuis cette date encore récente, de merveilleuses initiatives ont été prises dans nos écoles maternelles; si bien qu'elles sont actuellement chez nous à l'avant-garde du mouvement de rapprochement entre les parents et les maîtres. C'est du moins ce qui ressort de l'intéressant rapport présenté par M<sup>lle</sup> Rampillon au Congrès de l'Enfance organisé à Paris par M<sup>me</sup> Herbinère en 1931. Et l'on y voit comment ces progrès sont dus à l'action concertée, persévérante et dévouée du personnel enseignant.

•••

La plupart des écoles maternelles s'ouvrent librement aux mères de famille; on leur demande d'y accompagner ou venir prendre leurs enfants au moins une fois par jour; et cela donne à la directrice et à la maîtresse l'occasion de faire connaissance avec toutes personnellement; des tableaux affichés leur donnent une idée concrète de ce qui se passe en classe, ou bien les informent de ce qu'elles doivent savoir. Elles peuvent se rendre compte elles-mêmes de la

propreté, de la bonne installation, de l'aspect attrayant des locaux; elles sont parfois invitées à baigner elles-mêmes leurs enfants dans les salles aménagées pour la toilette. De telles relations détruisent bien des préjugés contre l'école, et sont l'occasion d'utiles conseils, d'utiles consultations, au sujet de l'hygiène, du caractère des enfants, de leurs habitudes, de leur conduite en classe ou à la maison. Elles sont complétées, lorsque cela est nécessaire, par un échange actif de remarques, questions et réponses par écrit.

Des réunions de mères sont organisées dans l'école; on y écoute de brefs exposés sur des questions touchant à l'hygiène, à la morale enfantines. Un grand nombre d'associations ont été fondées, qui rapprochent les autorités de l'école et les parents. A l'instigation de M<sup>lle</sup> Angles en 1931, toutes celles des Bouches-du-Rhône ont été fédérées; et il est à prévoir que le mouvement s'étendra au reste de la France. Les souscriptions, les donations, les subventions des autorités locales sont employées à rendre l'école plus confortable et plus agréable de mille manières, à secourir les enfants nécessiteux en leur donnant des vêtements, des jouets, des livres, à organiser des colonies de vacances, etc, etc... L'effort moral produit mérite d'être souligné. L'école devient la propriété commune, un objet d'orgueil et de joie pour tous; et les enfants sont les premiers à en bénéficier: "le foyer et l'école acquièrent graduellement un esprit commun", écrit une maîtresse; "leurs méthodes d'éducation sont mises en harmonie, et donnent aux petits l'équilibre nerveux qui leur est nécessaire..."

La collaboration des maîtres et des parents n'est donc pas impossible en France; et elle y donne d'aussi bons résultats qu'à l'étranger. L'exemple donné par celles qu'on appelle du beau nom de "maîtresses maternelles" ne sera sans doute pas perdu pour la nation.

M.-L. CAZAMIAN.

## Une tâche sociale urgente :

### La transformation des Ecoles Normales au Brésil

Une des premières conditions du progrès pédagogique et de l'adoption de méthodes nouvelles basées sur la psychologie de l'enfant est l'abolition des examens tels qu'ils sont, examens par lesquels on prétend mesurer le savoir acquis et rien de plus. Il ne sert à rien d'établir des écoles pré-professionnelles ou des cours complémentaires pour futurs maîtres. L'éducation est davantage un art qu'une science; ou, si l'on préfère, elle est un art scientifique et les éducateurs doivent être des artistes dans le sens le plus haut du terme. Et pour être artiste il faut avant tout avoir la vocation. Si l'on créait au quatrième ou cinquième degré de l'école primaire une section d'orientation professionnelle, avec des conseillers compétents, l'élève qui veut se vouer à l'enseignement ou ceux qui le désirent pour lui sauraient s'il possède ou non les aptitudes pour cette carrière. Dans son livre : *Problèmes de Psychologie et de Pédagogie*,

le Dr Decroly montre les difficultés qui surgissent du fait que l'école ne concourt pas à l'orientation professionnelle. Il montre la faillite des écoles qui négligent cette question primordiale et indique les remèdes qu'on a cru pouvoir apporter à ce mal, remèdes fragiles et, dès lors, de peu d'effet. Par ailleurs, cette question de l'orientation professionnelle préoccupe tous les pionniers des sciences modernes, comme on peut s'en rendre compte par l'ample bibliographie, par les articles et ouvrages sur ce sujet. Dans notre pays, le Brésil, même, la question évolue de jour en jour. Il est certain que, en lieu et place des examens mesurant le savoir acquis, il faut instituer au quatrième degré scolaire une section d'orientation professionnelle. Ainsi, au moment d'aborder un apprentissage ou des études en vue de sa profession future, l'élève posséderait déjà les bases d'une culture générale, grâce aux connaissances élémen-

taires de sciences humaines et de sciences naturelles qu'il aura acquises durant les années de préapprentissage. Le maître futur se familiarisera à ce moment avec les questions de géographie (climat, faune et flore), de zoologie, de botanique, de minéralogie, de physique, de chimie, de cosmographie, de géologie, de paléontologie, de littérature et de langues étrangères, de langue maternelle, d'histoire, ainsi qu'avec les principes de la sociologie géographique et de l'éthnologie.

Le travail fait au quatrième degré et durant les années suivantes (cours pré-vocationnels) pourra être évalué consciencieusement et rigoureusement par des tests. On pourrait adopter, pour des études pédagogiques, un régime de quatre, trois et cinq années, soit quatre d'école primaire, trois de cours complémentaires (pré-apprentissage) et 5 d'école normale.

Une matière que nous jugeons essentielle pour la préparation professionnelle et qui est en corrélation avec tout travail intellectuel, c'est la culture systématique de la mémoire. En effet, comment étudier avec profit? Nos élèves savent-ils étudier? Dans notre carrière de Professeur d'École normale, combien de fois n'avons-nous pas entendu nos élèves déclarer :

— Cette branche est trop difficile... J'ai beau étudier et étudier encore, j'ai beau me fatiguer à lire : en fin de compte je ne retiens rien, sinon des notions sans liens entre elles.

— C'est bien sûr, répond-je, il vous faut commencer par savoir étudier!

Et la réponse ne tarde pas :

— Mais comment faut-il faire pour étudier?

On voit par là combien nous manque un manuel sur la technique et l'économie du travail intellectuel, inscrit au programme des Écoles normales et des Cours préparatoires, durant les années de pré-apprentissage professionnel. Chavigny, Jules Fayot, Claparède, Murta, Flaminio Favero, J. Dewey, Oscar Freire et d'autres ont été ou sont les partisans de l'organisation que nous recommandons, celle qui prévient dans les écoles l'art d'apprendre à apprendre.

Voici maintenant les branches que nous jugeons essentielles aux divers degrés des Écoles normales. Elles ne diffèrent pas de celles qui comportent les programmes actuels, mais, comme on le verra, elles seront groupées de façon peut-être plus efficace. Pour la première année prévoyons : la langue maternelle et son expression orale correcte, le français, l'anglais, les mathématiques, le dessin, l'histoire et l'introduction à la philosophie. Les matières pour le second degré comprendront : langue maternelle, français, anglais, mathématiques (algèbre et géométrie), histoire naturelle, hygiène et psychologie appli-

quée à l'éducation. Puis, au troisième degré, littérature physique, chimie, histoire de l'éducation, organisation scolaire, sociologie, pédagogie, psychologie, biologie générale, ethnologie générale et agronomie. Enfin, la quatrième année comprendrait : didactique, pédotechnie (comparée et professionnelle), électrotechnie, philosophie, administration scolaire, hygiène scolaire et puériculture, orientation professionnelle, psychologie, pédagogie (descriptive et quantitative), sociologie et bibliothèque.

Outre les travaux pratiques dans les laboratoires de psychologie et de pédagogie, des cours de musique, de travaux manuels, de jeux et de gymnastique pour enfants compléteront le second degré. Bref, dans nos Écoles normales, sera obligatoire un minimum de :

a) Sciences naturelles — en visant spécialement l'habileté manuelle dans tous les domaines, mais surtout dans celui de l'industrie dominante de la région où se trouve l'École normale; b) Sciences sociales, en particulier économie politique et histoire; c) Sciences physiques; d) Sciences mathématiques; e) langues modernes; f) histoire de l'éducation; g) histoire de la philosophie; h) organisation scolaire; i) orientation professionnelle; j) biologie; l) pédologie; m) pédotechnie.

Grâce à la pratique pédagogique acquise dans les écoles d'application, l'éducateur futur apprendra à distinguer les différents types d'élèves : sensoriels, rationnels, intuitifs ou imitatifs. Il procédera à des examens anthropométriques, physiologiques, etc.; il étalonnera des tests; enfin il développera un enseignement exclusivement fonctionnel.

Une enquête nous a prouvé que nos grands élèves ignorent tout de la psychologie. Celle qu'on leur a enseignée n'a pas pris racine dans leur cerveau; à peine en ont-ils retenu des bribes qu'ils débitent à contre-sens. C'est à se demander s'ils n'apprendraient pas plus de choses utiles en s'abstenant de fréquenter l'école. Si l'on met en regard leur savoir acquis et les sommes immenses que l'État de Saint-Paul dépense pour les Écoles normales, on est effrayé. Et ces jeunes gens qui débitent des puérilités savantes ignorent la différence entre l'éducation et l'instruction; ils ignorent que l'éducation est un des soucis prédominants de la société et que c'est par l'école que l'enfant doit être introduit réellement à titre d'élément actif dans le milieu où il est appelé à vivre.

Toujours la même confusion entre les buts et les moyens. L'école et le savoir fin en soi, voilà l'une des calamités du temps présent!

J.-B. FONSECA.

Professeur de l'École normale  
de Saint-Joseph-des-Champs (Brésil.)

## A travers les Revues

### REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Dans la *Revue internationale du Cinéma Éducateur* (éditée à Rome) nous soulignons la conclusion suivante extraite de l'article intitulé :

#### Qu'attendons-nous du film sonore d'enseignement?

« On ne transformera pas un film en film sonore d'enseignement parce que l'on aura synchronisé avec

une conférence ou de la musique d'accompagnement d'anciennes pellicules exhumées d'archives cinématographiques. On sait parfaitement que les diapositives — images fixes — n'ont jamais donné naissance à un film, tout au moins à un film d'enseignement même après adjonction de titres. On ne fait pas un film d'enseignement avec des indications des chiffres ou des explications. Il en va de même pour la synchronisation musicale des films muets. On sonorise aujourd'hui le film avec n'importe qu'elle musique.

L'école attend toute autre chose du film sonore d'enseignement. L'exemple d'une éruption volcanique est peut-être, à cet égard, particulièrement significatif, c'est un phénomène qui peut être représenté visuellement et acoustiquement, par conséquent, pour le donner à l'écran d'une manière complète, il faut réunir ces deux aspects, mais toutefois en évitant le discours explicatif d'un guide ou l'accompagnement en musique italienne. Il n'est même pas nécessaire que l'on entende marcher le petit chemin de fer du Vésuve, surtout lorsque commencent les grondements souterrains. Si le film devient muet lorsqu'il représente la dévastation par la coulée de lave dans les jardins, l'éroulement des murs et des ponts, la destruction des forêts, il aura montré tout ce qu'il pouvait montrer dans une image fidèle de la réalité et il ne manquera pas son effet.

« Que nous importe dans un film sonore d'enseignement, l'opinion d'un honorable conférencier, le surréalisme plus ou moins bien combiné d'instruments de musique; nous voulons la réalité. Plus le film sonore apportera, dans les images et dans les sons, une représentation de la réalité, mieux il saura se faire, plus il sera efficace. »

### Psychanalyse et Probité scientifique

Dans *Action et Pensée* (avril 1932) M. Charles Baudouin qui vient d'éditer un livre intitulé : *L'âme enfantine et la Psychanalyse* réfute les critiques de M. F. Béguin. Il s'attache à préciser la notion de complexe sur laquelle on s'entend si mal. Et pour conclure il donne une belle leçon à tous ceux qui attaquent la psychanalyse sans la connaître. C'est leur droit de l'ignorer. « Mais ce serait peut-être le nôtre, dit-il, que de demander, en ce cas, un peu moins d'assurance dans la critique et dans la boutade, un peu plus de respect dans le travail d'autrui.

Cette réserve serait, elle aussi, doute méthodique et prudence scientifique. Mais puisque, pour finir, il est question de science, et que M. Béguin rappelle avec raison que « travailler à la science, c'est se résigner devant les faits, leur sacrifier les dogmes les plus confortables », nous pouvons l'assurer que nulle part peut-être autant que dans notre champ de recherches, on n'est appelé à pratiquer cette résignation et ce sacrifice. Nulle part on ne rencontre plus de faits qui heurtent nos goûts, nos désirs, nos habitudes de pensée, et — ce qui est plus grave — de sentir. Nous sommes plus d'un qui avons débüté en psychanalyse avec l'intention d'en examiner sans parti-pris les données, mais non sans la secrète conviction de voir nos recherches infirmer les assertions, au premier abord déconcertantes de Freud. Si par la suite, et en avançant pas à pas, nous avons été souvent forcés de lui donner raison et de reconnaître que la nature humaine ne répondait pas aux vœux d'un optimisme d'églouze, cette découverte, soyez-en sûr, ne fut pas toujours « confortable » et joyeuse — sinon de cette joie sévère que comporte un acte de probité intellectuelle. »

### Le phono à l'École

Dans *l'École Emancipée* du 22 mars 1932 après avoir affirmé que rien ne peut remplacer la voix du maître, J. Balanche, conseille l'utilisation du phono à l'école, tantôt pour raconter une histoire, tantôt pour initier

nos enfants à la belle musique... L'auteur a fait de nombreuses expériences, et il se montre mesuré dans sa conclusion. Mais cette conclusion est convaincante dans sa sincérité :

« Le phono ne servit qu'à donner à mes élèves l'idée (hélas fugitive; tant d'autres manifestations musicales (?) solliciteront leurs oreilles!) qu'il existe une belle musique, qui signifie quelque chose, qui est belle comme un beau livre, qui émeut, calme, évoque.

« Il servit, à me confirmer que la beauté d'une œuvre s'impose, peu ou prou, aux cerveaux naïfs ou incultes, et (?) serait peut-être possible de faire sortir les beautés musicales du domaine des pédants ou des snobs, afin de leur donner un peu d'air libre parmi le peuple.

« C'est tout. Est-ce si peu? Déplorer à la manière de Duhamel, la mécanisation de la musique, est fort amusant.

« Mais nous y voulons voir dans cette mécanisation la possibilité pour le peuple de s'éduquer musicalement. Servons-nous du phono dans nos classes. La discothèque de la coopérative s'enrichit chaque jour, signalons-lui les bons disques et faisons une chasse inexorable aux disques idiots ou sans valeur que nous croyons capables d'abrutir le peuple ou de corrompre son goût. »

### L'abus des sports

Dans *l'Éducation Physique* de Georges Hébert (n.º 22, avril 1932) nous extrayons d'un discours de distribution de prix prononcé par le docteur Sivaud, l'intéressant passage suivant :

« Sans doute, vous aimez les sports et vous admirez les exploits qu'ils comportent. Ah! je jette un cri d'alarme : ne croyez pas qu'il provienne d'un esprit chagrin, rétrograde, d'un homme qui ne se concilie pas avec le modernisme.

« J'ai été et je suis encore un sportif, fervent de l'alpinisme, ayant plus de cent ascensions de quatre mille mètres, pratiquant l'automobilisme, la natation. Je suis un adepte convaincu de l'éducation physique.

« Mais je me crois autorisé, comme médecin, comme sportif, à vous dire : méfiez-vous de l'engouement qui pousse actuellement les jeunes gens à l'exagération de la pratique des sports.

« Il est bon d'avoir des muscles; il est mieux d'avoir un cerveau cultivé, ordonné. L'éducation physique doit être à parité avec celle de l'intelligence; l'équilibre de l'une est solidaire de l'autre.

« Méfions-nous de certaines admirations factices, inconsidérées, tenant à une inquiétante modification des mœurs. On élève sur le pavé des triomphateurs éphémères d'un tournoi sportif, fût-il aussi vain qu'un jeu d'enfant.

« Les exploits de quelques athlètes qui défraient la chronique, sont bien illusoire. L'athlète est un anormal. C'est le résultat monstrueux d'une anomalie de la nature, développée, exagérée par un entraînement excessif, mais qui ne représente ni l'homme vrai, ni l'homme sain, ni le sport utile.

« Un champion se développe souvent jusqu'à la monstruosité. Il n'acquiert une forme exceptionnelle qu'au prix d'un entraînement inquiétant et qui, loin de lui assurer une bonne santé, l'use prématurément. A quelques exceptions près, les champions meurent jeunes. C'est un fait de statistiques : les athlètes ont une mortalité supérieure à celle des simples mortels. »

### Est-ce possible ?

Dans le *Bulletin corporatif du Rhône*, (février 1932, p. 18) nous lisons l'effarante nouvelle suivante :

" Les services administratifs de l'Enseignement du département de la Seine viennent d'adresser une circulaire aux directeurs d'écoles pour les inviter à faire payer les frais d'éclairage et de chauffage aux coopératives scolaires qui tiennent des réunions dans les préaux ou salles de classe !

" Ainsi des enfants qui ont fondé une coopérative sur l'invitation de leurs maîtres pour pouvoir se procurer quelques ressources vont être contraints de prélever les frais d'éclairage et de chauffage sur ces ressources si durement acquises... "

Est-ce vrai ?

### Parents et Enfants

" Parents, écrit M. R. Dostrens dans le *Journal des Parents* de février 1932, vivez davantage avec vos enfants, ne sacrifiez pas à d'autres vos heures de loisir, passez-les avec vos garçons et fillettes. Répondez sans vous lasser au flot des questions de vos petits, sotez avec eux et, petit à petit, observez et faites-leur observer la nature, le milieu environnant : quels trésors de souvenirs et de faits ne leur donnerez-vous pas de la sorte, et comme vous-mêmes, vous sentirez tout le profit de ces heures bienheureuses. "

Dans la " Lettre aux parents de nos élèves " écrite par Mmes Guénot et Dionot, professeurs au lycée annexé à l'E. N. S. de Sèvres, nous retrouvons des conseils inspirés par le même esprit. Que les parents ne se bornent pas à écouter leurs enfants :

" Parlez-leur, conversez avec eux, sollicitez leurs questions, vous avez lu, vous avez voyagé, vous avez travaillé et travaillez encore... quelle richesse inépuisable dans cette multiple expérience ! Si vous la mettez à la portée des jeunes, et savez trouver le moment propice où elle se liera au travail scolaire, vous aiderez vraiment cette fois à la culture de nos élèves. "

### Le Rire à l'école

Dans l'*Éducation enfantine* du 20 février 1932, D. Billotey demande qu'on laisse rire nos enfants :

" Jamais nos enfants ne riront assez. Je regrette que soient encore trop rares dans leur éducation ces éléments de gaieté qui dilatent ces jeunes cœurs et ces jeunes esprits. Bon nombre de jeux sont amusants. Il n'en est pas beaucoup qui provoquent le rire et cela est également vrai des histoires. C'est qu'il n'est pas aussi facile qu'on croit de faire jaillir le rire frais, sain, qui met comme un rayon de soleil sur les visages et dans les âmes. Il y faut des dons spéciaux et surtout celui de s'amuser soi-même de ce qui amuse les enfants, de le faire avec eux, sincèrement, sans affectation, avec innocence, dirais-je volontiers. Je connais des femmes privilégiées à cet égard, qui conservent ce don merveilleux en dépit de leurs cheveux grisonnants. Elles sont si près des enfants qu'elles finissent par éprouver les mêmes émotions et jouir des mêmes plaisirs. A ceux qui les regardent avec quelque dédain, à ceux qui veulent que Dame Pédagogie régente toujours ses sujets avec gravité, à ceux qui trouvent l'éclat du rire déplacé dans l'école silencieuse et austère, j'oppose les vrais amis de l'enfance, qui

croient que le sérieux le plus sérieux ne s'oppose pas à la gaieté aimable, même exubérante. Le rire ne peut avoir mauvaise presse en France : il a de si beaux états de service, il a servi tant de belles causes, il s'est allié avec tant de courage, tant d'esprit, et même tant d'héroïsme !

Laissons donc rire nos petits enfants. Ils rient parfois, je le reconnais, d'une terrible manière et martyrisent nos oreilles. Mais ils rient aussi et c'est délicieux de les entendre. Je vais vous faire un aveu pour finir. J'habite tout près d'une école, et si les grincheux ferment leur fenêtre à l'heure des récréations, moi, j'ouvre la mienne. "

### Pour l'éducation intégrale

De l'*École Nouvelle du Nord*, (avril-juin 1932, p. 39) nous tirons les conclusions d'une intéressante conférence faite par M. Robert Lafitte, Commissaire national des Éclaireurs de France, conclusions empruntées au livre de M. Gotteland : *Pour l'Éducation intégrale*.

" Pourquoi l'Éducation physique n'a-t-elle pas encore trouvé dans nos écoles la place qui lui est due ?

" Pourquoi l'éducation ou même au sens large et fort du mot, l'éducation complète, physique, intellectuelle et morale est-elle encore exclue de nos occupations universitaires ?

" Reconnaissons que l'on a voulu surtout jusqu'ici enseigner et non pas former. Il y a donc un état d'esprit à renouveler et pour cela, il faut avant tout, créer certaines possibilités matérielles, subordonner les programmes aux horaires et non pas les horaires aux programmes, instaurer des méthodes nouvelles d'enseignement, secouer le joug des vieilles habitudes et ne pas craindre de propager certaines idées qui paraîtront surprenantes, paradoxales :

L'enseignement de l'éducation physique a un caractère d'impérieuse nécessité ; il est égal en importance aux autres enseignements fondamentaux.

" Puisque la formation de l'homme complet doit être physique, intellectuelle et morale, le professeur de lettres ou de mathématiques devrait être pourvu du professorat d'éducation physique, d'un degré aussi supérieur que possible, et le professeur spécial d'éducation physique devrait être lui aussi préoccupé de la formation intellectuelle et morale de nos élèves : je le voudrais agrégé de philosophie. "

### L'Enfant : organisme agissant

L'*Éducateur protestant* (10 mai 1932) donne d'excellents conseils sur la manière de traiter les enfants anormaux... et les autres. Ces conseils sont valables pour tous les enfants élevés dans les principes de l'Éducation nouvelle :

" Laisser agir l'enfant, ou le pousser à agir, car l'anormal est souvent apathique, voilà certainement l'essentiel tant pour sa santé que pour le développement de son intelligence ou de sa bonté.

" L'anormal incapable de raisonner ou d'imaginer se montre souvent apte à observer et même de façon remarquable. Il faut tirer parti de ce don et le développer dans la mesure du possible. Les promenades à la campagne sont particulièrement désignées pour l'intéresser à la croissance des plantes, aux moeurs des animaux. Certains exercices lui plaisent généralement : dehors, on lui remet une fleur ou une feuille, et il

doit trouver les pareilles; à la maison; on dispose plusieurs objets sur une table, pendant que l'enfant tourne le dos, on en ôte, on en ajoute, et il doit chaque fois expliquer le changement survenu. On peut aussi faire un dessin, et tandis que l'enfant regarde ailleurs, le modifier.

" Tous ces exercices, non seulement éduquent, disciplinent l'attention, mais encore créent chez l'enfant l'envie de parler pour faire part de ses observations; or, avoir envie de faire quelque chose, n'est-ce pas la moitié du travail, en fait de langage ?

" Et j'ai pu constater maintes fois que l'enfant utilise ces qualités d'observation non seulement aux leçons ou aux promenades, mais chaque fois que son aide peut être utile à quelqu'un. On reste souvent confondu de la promptitude avec laquelle des enfants très retardés voient les services à rendre. Entre eux particulièrement, ils font preuve d'une telle compréhension, d'une telle serviabilité, de tant d'égards et de dévouement, que seuls ceux qui les ont fréquentés peuvent en avoir une idée. "

F. CATTIER.

## Livres

### OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

D<sup>r</sup> O. DECROLY, Professeur à l'Université de Bruxelles, et J. E. SCHAERS, Licencié en Sciences Pédagogiques, *Essais d'application du test de Ballard, test verbal, collectif, économique* (Bruxelles, Lamartin, 1932, Documents pédotechniques, 1 vol. 13 x 19 de 149 p.).

Ces tests ont pour but premier un meilleur groupement des élèves. Le volume contient trois études. La première a pour but d'établir les normes, par âge et par année d'études pour les écoles primaires belges, du test collectif économique de Ballard — qui se trouve ici adapté au français et au flamand. — La seconde utilise l'épreuve et les normes obtenus en vue de classer d'une manière plus scientifique les élèves d'une école. La troisième porte sur l'étude d'une deuxième forme du test de Ballard; on en a calculé la corrélation avec les résultats de la première forme. Les diverses étapes des recherches sont clairement figurées. Les auteurs ont visé à bien faire saisir la marche des opérations, afin que le lecteur soit à même de les répéter.

Ad. F.

Ernest ROGUIN, professeur honoraire de l'Université de Lausanne, membre d'honneur de l'Institut de droit international, ancien conseiller de Législation, *Sociologie, Partie sur les différentes activités intellectuelles*, tome premier : I. Généralités. — II. L'imagination. — III. L'histoire (début). (Lausanne, Charles Pache, 1931, 1 vol. 16 x 25, 5 cm. de 650 pages, prix : les deux tomes 50. fr. suisses.)

Le point de vue des juristes et celui des psychologues sont bien souvent aux antipodes l'un de l'autre. Ceci se vérifie en matière de sociologie, aussi bien qu'en psychologie. En sociologie, les juristes voient les groupes humains sous la figure de " personnes morales " qui ont des droits et des devoirs; le psychologue aperçoit des individualités qui réagissent diver-

sement selon leur type particulier, primitif, conventionnel, intuitif ou rationnel. De même, en psychologie, le juriste aperçoit l'esprit conscient tel qu'il devrait être pour se conformer aux lois; récemment, il est vrai, la notion d'inconscient a pénétré dans le monde des tribunaux, mais on en est encore à vouloir mesurer le degré de responsabilité des délinquants, entreprise utopique. Au contraire, le psychologue constate la multiplicité des instincts, tendances, intérêts, habitudes et complexes subconscients des individus. Le juriste part de l'unité fictive, le psychologue de la multiplicité constatable et souvent irréductible à l'unité.

M. Ernest Roguin voudrait que le juriste fit acte, lui aussi, de psychologue. Pour l'y amener, il l'invite à se placer en toute circonstance, à des points de vue distincts : " Il convient de s'habituer à considérer toutes choses sociales aux points de vue divers (moral, économique, esthétique, etc.) où la sociologie oblige à les envisager, et non pas seulement à l'un seul, comme au point de vue du droit (réglementation des libertés sociales) ou de la justice : c'est en satisfaisant à cette condition que les juristes consultés se prépareront vraiment à se comporter comme classe politique dirigeante, ce à quoi ils aspirent. "

Après avoir consacré trois volumes à la philosophie considérée au titre de fondement de la Sociologie, l'auteur traite ici de l'épistémologie, en envisageant tour à tour l'imagination, l'histoire, la science, l'art et la critique. Seul le premier de ces sujets et une partie du second sont développés dans ce premier tome, qui présente une richesse d'aperçus étourdissante.

" Le progrès, écrit-il, consiste dans la différenciation et l'indépendance toujours plus accentuée des fonctions intellectuelles, mais aussi dans leur collaboration de plus en plus intime et constante. " — " Différenciation et concentration (ce qui est davantage que collaboration), complémentaires et harmoniques ", écrivions-nous dans " La loi du progrès en biologie et en sociologie " (Paris, Giard, 1915). A propos de la vérité propre à chacune des cinq activités énumérées, l'auteur dissipe, nombre de confusions dont est coutumier l'esprit humain moyen.

Regrettons qu'il ne consacre que deux pages et demie à " L'imagination seulement ", qui, sur la page du titre, figure comme chapitre II. Est-il certain, au surplus, que, " au moment où l'imagination déréglée travaille, elle ne se préoccupe nullement de rendre ses créations conformes à une norme quelconque "? La psychanalyse soutient précisément la thèse contraire. Sur l'intuition ou imagination, pour autant qu'elle émane des différentes zones de l'inconscient, il y aurait ici bien des pages à ajouter.

Il est vrai qu'à propos d'histoire — et dans les domaines où elle touche aux autres disciplines de l'esprit ou se mêle à elles — l'auteur accorde à l'imagination la place à laquelle elle a droit. A notre époque où l'on songe un peu partout à " épurer les livres d'histoire ", ceux en particulier que l'on destine à la jeunesse, il serait bon que les critiques et historiens fissent leur profit des analyses aigües et des distinctions subtiles et profondément justes de M. Ernest Roguin. Le chapitre sur " les erreurs et falsifications de l'histoire ", pages 401 à 643, semble écrit directement à leur intention.

Ad. F.

P. S. — Le tome second vient de nous parvenir. Nous en parlerons incessamment.

Georges VERDÈNE. *Les Symphonies rustiques, ornées de 20 illustrations de l'auteur.* (Paris, Neuchâtel, Editions Victor Attinger, 1932, 1 vol. 14 x 21 cm. de 270 pages.)

Roman! L'ouvrage débute par un hymne au Rhône. Puis on voit surgir les villages de la campagne genevoise. Puis leurs habitants. Le premier chant est intitulé : " La symphonie rose ". Ce sont les accordailles de Jean-Pierre et de Marie. Vient " la symphonie d'or ", où Jean-Pierre pioche sa vigne et se repose le septième jour. " La symphonie rose " éclate à la saison où fleurit le chrysanthème... Et cela continue ainsi. Beaucoup d'observations fines. Une note contenue et continue d'émotion. Dans tout cela une simplicité, une santé, une honnêteté qui retiennent. Comme on est loin de la vie enivrée des villes! L'air est parfumé d'herbe. Des enfants naissent : trois; l'un d'eux meurt. Des larmes, du soleil. Une acceptation de l'inévitable. Le courage devant la vie. Et de la poésie, beaucoup de poésie qui palpite entre les pages...

Ad. F.

*Agnès et le vaste monde*, M. LARY HOLLEBOEQUE. Armand Colin.

Comment donner de ce livre si riche, si merveilleusement évocateur un idée sommaire?

Analyser équivaldrait à profaner, il faut vraiment suivre Agnès à travers le vaste monde, dans tous les temps et tous les pays fameux. Anthologie de toutes les légendes, mythes et religions, vaste fresque, épopée, légende des siècles où surgissent en relief

les grandes périodes, les grands héros de l'histoire et de la légende. Et tout cela est si artistement fondu que le fil du merveilleux tisse sa trame dorée à côté de celui de l'histoire non moins magnifique. Car l'œuvre est riche de documentation historique sous l'appareil de la fantaisie.

Et l'auteur a voulu cette œuvre exaltante. Il n'y a point failli avec sa science sûre au service d'une foi enthousiaste. Il y a une vertu éducative et consciencieuse dans ce livre admirable car c'est dans " ce battement d'enthousiasme qu'ils mettent au cœur des enfants que les héros trouvent la meilleure part. "

Mais c'est aux lecteurs de tout âge à venir s'enchanter des contes des Mille et une nuits, ou de ceux de l'Inde, d'Andersen, de Kipling, d'Alice au pays des Merveilles. Ou d'écouter gémir au delà des siècles le prophète Jérémie sur les malheurs de Sion. Ou de voir ressusciter les images et les " états d'âme " de l'ancienne Egypte, de la Phénicie, de la Chine, etc. J'en passe, avec regret, et des meilleurs.

Mais l'auteur dispose aussi d'un pinceau aux mille couleurs et s'il brosse des tableaux d'histoire très " couleur locale " il sait aussi évoquer la beauté du monde comme celle plus mystérieuse des âmes. La mer. L'Océan envahit la scène dans " Prométhée et les Océanides " Et je ne veux qu'un seul exemple de ce style souple à évoquer tour à tour des sentiments et des images.

" Les vagues se heurtent, pareilles à des combattants effrénés, et front à front, roulées l'une sur l'autre, elles se heurtent et s'effondrent comme blessées par leur mutuel engagement. Jusqu'au lointain horizon, la mer est animée d'un fougueux mouvement de lutte et de danse, et la petite Agnès qui veut en suivre la marche voit son rêve rompu avec chacune des lames brisées.

Pourtant la voix des Océanides, aussi douce que le murmure des flots étalés sur le sable, domine le tumulte marin, entraîne dans sa cadence le cœur endolori de l'enfant et l'apaise avec sa berceuse éternelle qui, depuis les siècles des siècles, a calmé les malheurs humains. "

Pourtant toute œuvre si admirée soit-elle est combative et quelques lecteurs pourront avoir de petites ou de grandes déceptions lorsqu'on évoque le souvenir de pyramides de " briques " en Egypte et qu'on ne cite des voyages des Phéniciens vers le nord que leur retour par la voie du Rhône, laissant ignorer leur incontestable titre de gloire comme navigateurs, d'avoir franchi les Colonnes d'Hercule. Mises au point insignifiantes.

Et pour le choix des héros qui ont apporté du nouveau dans l'histoire du monde, si l'on évoque les sages de l'Inde, de la Perse, Néron même pour son amour de l'art, Jérémie, Saint François d'Assise, le Christ ne mériteraient-ils pas une place comme figure historique et rénovatrice?

Le livre se termine sur le chapitre de " l'Aviateur " qui rend manifeste la foi en " l'avenir de la science " et sur la glorification du génie de la France symbolisée par Paris. Qui ne voudrait retenir ce bel éloge de Kipling :

" Hymne à la gloire de la France " ?

E. BOURDON.

*Claude et Antoinette à la maison forestière* (M. et M<sup>me</sup> Tarnier). Librairie Colin.

Petit livre bien attrayant et sain par tout ce qu'il suggère à l'enfant. Il y entend l'appel de la forêt, ses mille voix attirantes, tandis qu'il s'y épanouit dans la joie et dans la santé. Claude est le petit citadin de la "ville tentaculaire" porté tout à coup dans ce glorieux paradis. Il voit, il observe tout avec des yeux neufs il s'y enrichit de connaissances pratiques tout en fixant dans son cœur ses plus douces harmonies. Sa voix deviendra nostalgique quand Claude sera rentré dans la grande ville, et cet amour décidera de sa vocation.

Charmant et utile petit livre qui semble bien réaliser le but des auteurs de fortifier "l'amour des arbres, des fleurs, des bêtes. Enfants des villes ils suivront Claude dans sa prise de contact avec la nature, ils s'intéresseront à ses espérances et partageront ses joies. Enfants des campagnes ils assisteront avec Antoinette aux émerveillements de Claude et regarderont avec plus d'intérêt et de plaisir ce qu'ils croyaient connaître."

Le style est sobre, comme il convient, à peine désirerait-on quelques épithètes plus significatives, "les feuilles luisantes" du navet, "le panache vert du poireau", "les aigrettes de la carotte". (p. 14).

N'omettons pas de noter l'ingénieuse composition du livre. Le déroulement des travaux et des jours, la marche des saisons, tout cela s'est adapté au rythme de l'année scolaire et c'est vers l'automne de la rentrée que nous assistons au départ des hirondelles, à la

cucillette des champignons, à la chute des feuilles mortes, etc.

E. BOURDON.

Marianne Muret. *Le singe de Tante Aurore*. Suivi de *Colette Miroir*. (Lausanne, Éditions Spes, 1 vol. 12,5 x 19,5 cm. de 152 pages, prix : 3 fr. s.)

Nous avons rendu compte ici des deux premiers ouvrages de Madame Marianne Muret : "Comment amuser nos enfants", ouvrage illustré de cinquante dessins ou patrons montrant aux jeunes mères et aux grands seurs le moyen de fabriquer des jouets bon marché — et "Contes à Perlimpinpin" où la fantaisie la plus drôlatique s'allie à une fine appréciation des valeurs morales. C'est que Madame Muret connaît à merveille les enfants, les siens et ceux d'autrui. Elle sait par expérience ce qui les touche et quelles sont les émotions qui ont le pouvoir d'éveiller en eux la volonté du bien. Car la morale, une morale très discrète, ne perd jamais ses droits, en Romandie, n'est-il pas vrai? J'ajoute qu'elle est dans la ligne de la psychologie de l'enfant — de l'enfant sain et équilibré, bien entendu — à condition qu'elle se propose sans s'imposer. Le "singe" de tante Aurore n'est pas un singe : c'est une jeune fille appelée au rôle de "gouvernante". Mais, sous le déguisement, la jeunesse éclate. Le bon rire, chez les jeunes lecteurs, éclate, lui aussi! La seconde histoire est triste. Il y est question d'un inventeur malheureux. Tous les inventeurs ne sont-ils pas malheureux?

Ad. F.

## VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

### Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.  
LONDRES — 11<sup>bis</sup>, Regent Street, Waterloo Place.  
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.  
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.  
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

**VENTE DE BILLETS**

Collection LES SCIENCES ET L'ART DE L'ÉDUCATION

3<sup>e</sup> Volume

Vient de paraître :

# LA MÉTHODE DES TESTS

## POUR INITIER LES ÉDUCATEURS

par RENÉ NIHARD

chargé de cours, Université de Liège

*L'essentiel de la littérature du sujet. — Examen des questions actuelles touchant les principes ou l'application de la méthode.*

Un vol. in-12, 240 p. sur Featherweight : 13 fr.; franco : 14 fr. 50; étranger : 16 fr.

C. C. post. : Éditions du Cerf, Paris 1436-36



Téléphone : JUVISY 200

LES ÉDITIONS DU CERF

JUVISY (Seine-et-Oise)

## “ÉDUCATION ET MOUVEMENT”

Cours de gymnastique sur les principes d'éducation moderne

Fondé en 1926 par M<sup>lle</sup> A. PLEDGE

Diplôme de Chelsea Physical Training College, Londres

**COURS POUR ENFANTS (à partir de 3 ans) ET POUR ADULTES**  
**GYMNASTIQUE RESPIRATOIRE ET ORTHOPÉDIQUE**

Classes spéciales pour la correction des défauts de la tenue. — Surveillance médicale.

GYMNASES

79, rue Denfert-Rochereau (14<sup>e</sup>)  
 252, rue du Faubourg Saint-Honoré (8<sup>e</sup>).  
 65, quai d'Orsay (7<sup>e</sup>).  
 58, rue de Londres (8<sup>e</sup>).  
 Collège Montcalm, 47, rue Montcalm (13<sup>e</sup>).

RENSEIGNEMENTS :

Ecrire à M<sup>lle</sup> A. M. PLEDGE

245, boulevard Raspail  
 PARIS (14<sup>e</sup>)

## “ASEN”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoedres

d'après M. le D<sup>r</sup> O. Decroly  
pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (SUISSE)

# L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : France, 18 francs ; Étranger, 25 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, 15 francs ; Étranger, 23 francs.

Prix d'un numéro simple : France, 5 francs ; Étranger, 6 francs.

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

## 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 Heppenhelm (Sergstr.)

Hesse - Darmstadt

Allemagne

Prospectus et informations sur demande

## Institut MONNIER

VERSOIX-GENÈVE

Directeur : W. GUNNING, Docteur en pédagogie

Internat et externat pour garçons et filles de 7 à 18 ans.

Ecole primaire moderne et gymnase libre avec section commerciale.

Travaux manuels. Sports.

En juillet et août, séjour de vacances à la montagne : Les Flans-sur-Bex, 1,150 mètres d'altitude.

## “ÉDUCATION ET RYTHME”

Méthode JAKUES-DALCROZE

RYTHMIQUE

-- SOLFÈGE --

Cours organisés

par un groupe de professeurs

de l'Association Française des Professeurs de la Méthode Jaques-Dalcroze

IMPROVISATION

-- PLASTIQUE --

COURS DANS DIFFÉRENTS  
QUARTIERS DE PARIS

6<sup>e</sup> - 14<sup>e</sup> - 7<sup>e</sup> - 16<sup>e</sup> - 17<sup>e</sup> Arrond.



Pour tous renseignements s'adresser à

M<sup>lle</sup> E. TALANSIER, secrétaire  
246, Boul. Raspail, PARIS (14<sup>e</sup>)

## ÉCOLE NOUVELLE

All. : 400 m. LA PELOUSE-SUR-BEX (Suisse) Tel. : Bex 03

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.

Le plan général des études est mobile, et permet aux élèves de se spécialiser s'ils le désirent, ou de suivre leur programme. La directrice, M<sup>lle</sup> Hemmerlin, se fera un plaisir de fournir de plus amples détails sur l'école.

## La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents  
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, 15 fr.; Étranger, 20 fr.

Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS-XIV<sup>e</sup>

Chèques postaux : Paris 1502-69

# L'ÉCOLE-FOYER

Les **PLÉIADES-S-BLONAY**, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

GARÇONS, DÈS L'ÂGE DE SIX ANS

ÉCHANGES AVEC ÉCOLES D'AUTRES PAYS

Téléph. : Blonay 07

Directeur : R. NUSSBAUM

## LA Maison des Enfants

(Jardin de 6.000 m.)

A

**SÈVRES**

117, RUE DE BRANCAS, 117

Téléphone : 0.565

Reçoit les Enfants à partir de 3 ans pour les éduquer et les instruire selon les principes de la Doctoresse Maria Montessori

Madame Raymond BERNHEIM  
donnera tous renseignements  
5, avenue de Villiers, PARIS  
(Téléphone : Wagram 80-25)

## Ecole d'Études Sociales pour Femmes

Subventionnée par la Confédération

Semestre d'hiver :  
Octobre-Mars

**GENÈVE**

Semestre d'été :  
Avril-Juillet

Culture féminine générale : cours de sciences économiques, juridiques et sociales ;

Préparation aux carrières d'activité sociale : (protection de l'enfance, direction d'établissements hospitaliers) d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires ;

Cours pour infirmières-visiteuses ;

Ecole de "Laborantines" ;

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

Programme : 0 50 et renseignements par le Secrétariat :  
6, Rue Ch. Bonnet - GENÈVE

## Gymnastique du Docteur MENSENDIECK

Exercices correctifs  
pour les cas de  
Paralysies  
et de  
Scolioses  
Rééducation de la  
Respiration

basée sur les lois des mouvements mécaniques du corps  
et l'analyse de certaines fonctions musculaires

### Cours d'Enfants et d'Adultes

Leçons Particulières

## Madame LUND-BERGMAN

18, Rue  
Jean-Goujon  
- PARIS-8<sup>e</sup> -

Diplômée de l'Institut du Docteur Mensendieck, de New-York.  
de l'Institut d'Orthopédie d'Oslo (Norvège).  
Étages spéciaux d'Orthopédie chez le Prof<sup>r</sup> SPIETZKY - Vienne (Autriche)

Pour toute communication relative à la PUBLI-CITÉ DE LA REVUE, s'adresser à : Mlle Georgette KAHN, 16, rue de Lévis, Paris XVII<sup>e</sup>.

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

## OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle.* Genève, B. I. E. N., 1909.  
(Traduit en espagnol) ..... Fr. 0.80
- Das erste Jahr in dem Land-Erziehungsheim Haubinda,*  
1901-1902. Leipzig, Voigtlaenders, II<sup>e</sup> éd.,  
1910 ..... (épuisé)
- La Science et la Foi.* Neuchâtel, Delachaux et  
Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule.* Langensalza, Beyrer et  
Seche, 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. 1.—
- Les Églises thibétaines 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 religieuses,  
n<sup>o</sup> 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, Éditions Forum,  
III<sup>e</sup> éd., 1923. (Traduit en espagnol, en alle-  
mand, en grec et en hollandais.)... Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique.*  
Genève, 1923. (Traduit en espagnol.)  
(hors commerce)
- La Société des Nations dans les Écoles de la Suisse.*  
Genève, Société générale d'Imprimerie, 1923 :  
Fr. 0.50
- L'École active.* Genève, Editions Forum, III<sup>e</sup> éd.,  
1926. (Traduit en roumain, en espagnol, en  
italien, en allemand, en serbe et en anglais.) :  
Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire.* Paris, Revue de syn-  
thèse historique, 1924..... (hors commerce)
- Les lois sociologiques.* Genève, Feuille centrale de  
Zofingue, janvier 1926..... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Écoles nouvelles.* Lausanne, An-  
nuaire 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 espa-  
gnol.) ..... (épuisé)
- La coéducation des sexes.* L'Éducation en Suisse. Ge-  
nève, Société générale d'Imprimerie, 1926.  
(Traduit en espagnol)..... Fr. 2.50
- L'Aube de l'École servine 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,  
Lamartin, 1928. (Traduit en espagnol.) :  
Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle.* Paris, Flam-  
marion, 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<sup>e</sup> édition en 1929..... Fr. 6.—
- L'École sur Mesure à la Mesure du Maître.* Genève,  
Impressions Atar, et Paris, Groupe Français  
d'Éducation Nouvelle, 1931..... Fr. 4.—
- L'Amérique Latine adopte l'École active.* Neuchâtel,  
Delachaux et Niestlé. .... Fr. 4.—

Les Prix sont indiqués en Francs Suisses

FERNAND NATHAN, ÉDITEUR, PARIS  
16, RUE DES FOSSÉS-SAINT-JACQUES, 16

NOUVEAUTÉS

## MATÉRIEL BOYER-BESSART

Le Matériel Boyer-Bessart est appelé à rendre les plus éminents services à la pédagogie infantine. Il n'est, dans sa conception et dans sa réalisation, comparable qu'à lui-même. Nous insistons sur la beauté et la solidité des matériaux employés à sa fabrication. *Les objets sont lavables.* Aucun risque de voir les teintes s'en aller ni se ternir.

Le Matériel complet avec la brochure . . . . . 72 »

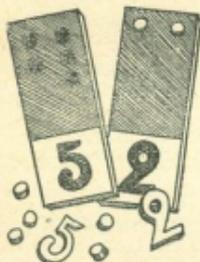
### ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

■ Les Socles Standard . . . . . 12.50	■ Les Volumes décroissants . . . . . 10. »
■ Les Baguettes Standard . . . . . 5. »	■ Les Formes et les Couleurs . . . . . 5.50
■ Les Bâtonnets inégaux . . . . . 3.50	■ Le Cône vert . . . . . 7.50
■ Les Disques décroissants . . . . . 3.50	■ La Pyramide rouge . . . . . 7.50
■ Les Carrés décroissants . . . . . 3.50	■ Les Perles à calcul . . . . . 10. »
■ Les Triangles décroissants . . . . . 3.50	■ Agrafes pour les Perles . . . . . 1.80
■ Brochure explicative . . . . . 1.50	

## PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT

pour l'éducation sensorielle  
et l'initiation sensorielle au calcul

- Le Jeu A. — 10 plaquettes trouées et chiffrées avec éléments mobiles. . . . . 30 »
- Le Jeu B. — 10 plaquettes en relief avec éléments fixes. . . . . 10 »
- Bouchons aux sections colorées. . . . . les cinquante 3 50
- Plaquettes figurant en relief les dizaines . . . . . les cinq 11 »



Ces deux séries de plaquettes, d'une heureuse nouveauté, se prêtent à une infinité de combinaisons différentes, permettent de franchir toutes les étapes depuis la période purement sensorielle, qui peut commencer très tôt, vers la troisième année, jusqu'à la pratique concrète de la numération, de l'addition, de la soustraction, même avec retenues, et de la multiplication.

Faciles à individualiser, les PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT peuvent aussi servir à plusieurs enfants à la fois.

Elles constituent un matériel fondamental pour l'enseignement du calcul aux enfants de 4 à 7 ans, ainsi qu'aux enfants normaux.

## MÉTHODE DECROLY

Boîte n° 1 . . . . . 33 50 | Boîte n° 2 . . . . . 32 50

## LE VÉRITABLE MATÉRIEL MONTESSORI

est en vente exclusive 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