

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE, Docteur en Sociologie,
Membre du Comité directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE

Directrice de l'École de l'Ermitage, Bruxelles

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève.

M. H. PIÉRON

Professeur au Collège de France.

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne.

D^r O. DECROLY † Professeur à l'Université de Bruxelles (1871-1932).

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

I. — Congrès de Nice

Résumé des travaux de la Commission de la formation des Maîtres. —
Rapports SCHNEIDER, WEBER, WATSON, McMURRAY.
E. ROTTEN. — Conférence : La Transformation sociale et l'Éducation.

II

Communication.

Ad. FERRIÈRE. — Un ancêtre des Coopératives scolaires : Scipion Edouard
Raoux.

Cérémonie commémorative en l'honneur du D^r Decroly.

L. BRUN-LALOIRE. — A travers les Revues : La Pédagogie vue dans sa
presse.

Livres.

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

12^e ANNÉE

FÉVRIER 1933

N° 85

ADMINISTRATION ET RÉDACTION :

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

41, rue Gay-Lussac — PARIS-V^e

(Tél. : Odéon 24-44)

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Vueva Era*, Patagones 883, Buenos Aires.
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mousty.
 BULGARIE : *Spobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokire, Sofia.
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14, Rosengården, Copenhague.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 21, Miguel-Angel, Madrid VI.
 HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Uta, Budapest.
 ITALIE : *L'Education Nationale*, Via Ruffini, 2a, Rome 149.

PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asuncion.
 PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Liberdade, 65, Lisbona.
 ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, Strada Manu Hanta, 79, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmål*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.
 TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nové Školy*, Troja 181, Prague.
 TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716, Jackson Place, Washington D. C.
 YUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle, Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
La Science et la Foi, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 3 »
Biogenetik und Arbeitsschule, Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol et en portugais) Fr. 5 »
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, (Cours) couronné par l'Université de Genève, Paris, Giard et Brière, 1915 Fr. 52 50
L'Esprit latin et l'Esprit germanique, Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'aut., 1917, Fr. 12 50
Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste, Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformations l'École, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Autonomie des Écoliers, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 »
L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille, Genève, Editions Forum, 1^{re} éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)
L'École active, Genève, Editions Forum, 1^{re} éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en espagnol) Fr. 30 »

La coéducation des sexes, L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Aube de l'École servine en Italie, monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 »
Le grand cœur maternel de Pestalozzi, Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active, Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle, Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution, Genève, chez l'auteur, 1929 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active, Genève, Editions Forum, 1^{re} éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
L'Avant de la Psychologie génétique, Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître, Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
L'Amérique Latine adopte l'École active, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
Caractérologie hypocoénique (écrit en collaboration avec M. K. E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 »
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 25 »

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^o 697-92.

I

CONGRÈS DE NICE

Résumé des Travaux de la

Commission de la formation des Maîtres

I. — Communication du D^r SCHNEIDER

Mesdames, Messieurs,

Permettez-moi de rappeler brièvement l'origine de cette Commission. Elle a été fondée à Elseneur en 1929, et plusieurs de ses membres sont restés en contact depuis ; quelques-uns m'ont donné le plaisir de les recevoir à Bonn. Nos discussions à Nice se sont basées sur deux « essais » ou rapports rédigés par le D^r Harold Rugg et le D^r Boyd, qui ont été distribués aux membres, afin qu'ils donnent leur avis. Dans la Commission elle-même, les questions suivantes ont été discutées : la réforme de la préparation pédagogique en Allemagne, et particulièrement ce qui a été fait en Prusse ; les progrès accomplis aux Etats-Unis, en France, en Pologne et en Grande-Bretagne. Le Président, le D^r Goodwin, a ensuite coordonné les éléments fournis par les délibérations, et a dressé une liste de sujets qui ont été discutés.

Je ne ferai que signaler ceux qui m'ont paru les plus importants :

1) Toutes les nations aujourd'hui d'accord sur le fait que la préparation des professeurs est le problème le plus important que les éducateurs aient à résoudre. Il est apparu clairement de toutes les délibérations que, quelque opinion qu'on eût sur les principes pédagogiques, la méthode, la doctrine, l'enseignement,

les règlements ou l'équipement scolaires, en définitive ce n'est ni l'équipement, ni l'organisation, ni les doctrines qui comptent ; ce qui compte, c'est que le maître soit un bon maître.

2) Aujourd'hui, tous les états civilisés reconnaissent — (c'est un fait d'une portée internationale) — que la formation qui a été donnée jusqu'ici aux maîtres est inadéquate ; un niveau de capacités supérieur, un niveau vraiment « académique » est nécessaire. L'Allemagne s'efforce déjà de l'obtenir ; la Tchécoslovaquie suit son exemple ; des tendances analogues se manifestent, et en Angleterre, et aux Etats-Unis ; et c'est cette extension internationale du mouvement qui justifie notre optimisme sur l'amélioration de la préparation universitaire des maîtres. Nous savons tous que cette thèse a des adversaires ; ceux, en particulier, qui sont préoccupés par l'aspect économique des choses, pensent qu'une telle préparation sera coûteuse et que les maîtres exigeront alors de plus hauts salaires, tandis qu'à l'heure présente il nous faut chercher à économiser et non pas à dépenser davantage. Ceux qui entretiennent de telles vues et envisagent le problème avec cette prévention sont trop nombreux pour que nous soyons surpris de voir un mouvement de réaction se dessiner, le pendule osciller en sens opposé, et la tendance à renforcer la préparation

des maîtres, contrariée par une impulsion contraire. Je suis assez optimiste pour prophétiser que, dans la mesure où cela arrive, ce sera un phénomène temporaire seulement, car un mouvement dont les manifestations sont internationales, comme celui-ci, ne peut être supprimé ; il peut être contrarié temporairement, arrêté dans un pays ou dans un autre, mais si tel est le cas, nous verrons probablement les États où il se développe sans empêchements venir au secours de ceux qui sont moins favorisés.

Un autre caractère du système actuel de préparation est que les maîtres, ou les futurs maîtres, préfèrent ne pas avoir une formation commune s'ils doivent plus tard enseigner dans des écoles d'ordre différent. Cette séparation se présente d'une façon frappante en France, où les futurs maîtres de l'enseignement primaire et ceux de l'enseignement secondaire sont formés dans des établissements entièrement distincts ; en Allemagne, on trouve un état de chose similaire, à telles enseignes que, dans des cas où la collaboration est très désirable, elle est impossible à obtenir. La division entre ces deux groupes de jeunes gens porte préjudice à la valeur de leur travail, et les éducateurs commencent à se rendre compte que l'éducation et l'instruction sont de nature organique ; si bien que, comme les parties d'une plante, elles doivent croître ensemble constamment. Si quelqu'un déclarait qu'ayant reçu de l'éducation, il peut maintenant cesser de s'en occuper, ce serait le signe que, parmi tous, il en a encore besoin. Dans l'éducation des enfants, il faut regarder le kindergarten, les classes élémentaires, préparatoires, secondaires ou supérieures, jusques et y compris les cours de l'Université, comme un processus continu ; et tous ceux qui contribuent activement à ce développement doivent se tenir pour responsables du résultat, sans reconnaître comme admissibles certaines distinctions fondées sur le traitement ou la durée des études.

Diverses contrées ont présenté des propositions qui toutes tendent à l'unité de formation. En Ecosse, on trouve ce qui semble l'idéal : les futurs maîtres de l'enseignement primaire et secondaire, formés dans les mêmes établissements, la seule différence étant que les maîtres de l'enseignement secondaire y passent plus longtemps, parce qu'ils y étudient des matières spéciales. L'effet de cette organisation se fait sentir de diverses manières ; et le professeur Thomson, d'Édimbourg, me disait qu'en Ecosse il n'y a qu'une Association de professeurs, comprenant les maîtres des écoles primaires et secondaires ; et que souvent un professeur de l'enseignement primaire accepte des classes dans une école secondaire, ou vice-versa. L'ignorance si fréquente dans maints pays chez les maîtres primaires à l'égard des écoles secondaires, ou chez les maîtres secondaires à l'égard des écoles primaires, est réellement absurde. Personne ne devrait avoir de pareilles visières, du fait de sa carrière.

Et cette opinion a été exprimée au sein de

la Commission. On y a réclamé une formation au moins en partie commune pour les maîtres primaires et secondaires. Cette innovation a cependant trouvé quelques adversaires. Les raisons de leur opposition sont diverses. En Allemagne, nous avons l'Association Philologique, qui est un obstacle aux yeux des maîtres primaires. En outre, il y a des motifs d'ordre social, des questions de prestige. La France et la Russie font valoir des difficultés pédagogiques : la valeur de la pédagogie en tant que sujet commun aux deux ordres de maîtres n'est pas considérée comme prouvée. Tant que ces thèses auront encore des défenseurs, beaucoup d'éducateurs se refuseront à admettre que cette formation commune soit nécessaire ou désirable. Je me permets de suggérer que ceux qui la croient telle s'efforcent d'obtenir une réforme dans leur propre pays.

Un autre désir qui s'est manifesté est celui d'un contact plus étroit pour le professeur avec la vie. On a remarqué à ce sujet que jadis la formation qu'il recevait l'isolait du reste du monde ; il ne se sentait plus en contact avec la réalité ; il s'instruisait dans les livres au lieu d'acquiescer de l'expérience par le contact des choses. Et en tous pays des tentatives se font jour pour rapprocher les maîtres des réalités culturelles, sociales, scientifiques et concrètes. En Prusse, les collèges pédagogiques essaient de développer ce que l'on désigne comme : connaissance du présent — science nouvelle qui vise à interpréter le présent de la façon qui permet à l'éducateur d'en tirer le plus grand usage pratique. Afin d'atteindre ce but, on a proposé d'envoyer le futur maître dans une école secondaire, à l'Université, ou encore de l'initier à quelque autre métier, celui du fermier, de l'homme d'affaires, du journalier, de l'employé d'administration, etc. ; il pourrait s'y consacrer pendant deux années, ou bien avant, ou bien immédiatement après son séjour au collège pédagogique. En fait, en Prusse, il y a quelques semaines, il a été décidé que, dans les nominations de professeurs, on donnerait la préférence à ceux qui, après leurs examens spécialisés, auraient rempli pendant une année ou deux quelque situation de nature à leur donner l'expérience pratique de la vie. La discussion relative au contact avec la vie a conduit à examiner la question de savoir si la profession du maître était « vivante » ; on s'est demandé s'il est possible d'enseigner toute sa vie, d'être limité aux intérêts de l'école, et de garder cependant un esprit ouvert à tous les aspects de l'existence ? Les réformateurs ont déclaré que ce n'était pas possible, et que le remède était d'accorder de temps à autre un congé au professeur. Thomas Mann, dans l'un de ses ouvrages politiques, je crois, dit que la meilleure solution consisterait à donner plus de liberté au professeur — c'est-à-dire à la rémunérer mieux — ce qui lui permettrait d'interrompre son travail après un certain nombre d'années (un peu comme en Amérique, l'année « sabbatique ») et de revenir à sa tâche enrichi par de nouvelles expériences.

Ce désir d'un contact accru avec la vie a pris des formes diverses dans la Commission. On a suggéré que la politique ait sa place dans les collèges pédagogiques, non pas naturellement en tant que propagande en faveur d'un parti ou d'un autre ; mais de telle façon que les représentants de tous les partis politiques soient invités à exposer leurs vues devant les élèves, qui apprendraient ainsi à écouter ceux qui tiennent des vues opposées, à se faire une opinion, et à comprendre que, dans la variété et la masse des convictions, d'importants éléments communs peuvent les rapprocher. Si nous nous reportons à ce qui se passait il y a cinquante ans, considérant maintenant les nombreux courants d'opinion opposés, nous trouvons incompréhensible à distance que ces courants aient divisé les gens comme ils l'ont fait, car nous reconnaissons en eux des traits innombrables qui auraient dû rapprocher leurs défenseurs. Le programme des collèges pédagogiques devrait comprendre quelques-uns de ces sujets économiques et politiques.

Une autre tendance très marquée actuellement est ce que je pourrais appeler la prédominance des idées sociales. En Allemagne, cette tendance est si forte que des hommes comme Kerscheuheimer et Spranger ont réclamé que tout maître ait une attitude sociale ; et que la loi de cette attitude soit l'amour. Le maître n'a nul besoin d'avoir une forte personnalité intellectuelle ou religieuse ; mais il doit satisfaire à cette condition : avoir l'attitude sociale prescrite. Cela me semble exagéré ; car, pour commencer, si elle était exigée de tous les maîtres, nos effectifs seraient si réduits qu'il n'y aurait plus assez de professeurs pour tous les enfants.

Dans une classe, ou dans tout groupe d'une vingtaine de personnes, on trouvera tous les genres d'attitudes — esthétique, religieuse, artistique, etc. Que chacun cherche l'éducateur le mieux fait pour développer ce qui est en lui. Si nous avons seulement des éducateurs

du type social, le résultat sera que nous ne pourrions plus assortir élèves et professeurs ; au lieu de ça, avec une variété de types, il est possible d'assurer des correspondances entre les enfants et leurs maîtres. Les professeurs peuvent appartenir au type social, esthétique, ou à tout autre ; mais, tout en tenant à une tournure d'esprit sociale chez eux, nous ne devons pas la demander à l'exclusion de toute autre. La plupart de ceux qui ont de profonds sentiments possèdent ce tour d'esprit social, cette attitude ou cette disposition, cette intuition de ce que les autres sentent ou souffrent. Une autre suggestion mise en avant à ce sujet est que le futur maître primaire aille vivre avec les familles de ses élèves et séjourner chez eux, de façon à se rendre compte de ce qui se passe dans l'esprit et dans le cœur de ceux dont il fait l'éducation ; et qu'il apprenne à les connaître, non point tant comme des êtres de l'éducation desquels il est responsable, mais en tant que responsable du développement social de chaque enfant. Cela pourrait être résumé ainsi : si un maître primaire, entrant dans sa classe, s'aperçoit qu'un enfant a faim, il faut qu'il sache qu'il importe plus de lui donner à manger que de lui dispenser la nourriture spirituelle. Telle est la conception que le maître doit se faire de ses devoirs. En Prusse, on prend des mesures spéciales pour l'introduire dans le programme des collèges pédagogiques.

En résumé, je voudrais souligner les points suivants :

- I. — L'importance de la formation des professeurs.
- II. — L'élévation du niveau universitaire de l'enseignement.
- III. — L'unité de l'enseignement, et la préparation commune des deux ordres de maîtres.
- IV. — Le contact plus étroit de la vie et de l'école pendant la préparation.
- V. — Le développement de l'aspect social de l'enseignement.

LA FORMATION ACTUELLE DES MAITRES EN FRANCE

II. — Communication de M. WEBER

Je diviserai cet exposé en trois parties :

1° l'état actuel ;

2° les critiques que l'on présente à cette situation et les projets de réformes partielles que l'on propose pour y remédier ;

3° le projet de réforme d'ensemble préconisé par les « Compagnons de l'Université Nouvelle » et les partisans de « L'École Unique ».

I. — L'ÉTAT ACTUEL

L'état actuel des choses en France est tout à fait conforme à celui décrit par M. Becker pour l'Allemagne d'avant 1918 : deux ensei-

gnements différents, l'un *bourgeois*, l'autre *populaire* ; deux traditions différentes : l'enseignement *secondaire* et l'enseignement *primaire*.

La *tradition secondaire* : Dans l'Enseignement secondaire, qui remonte aux Universités du Moyen Âge et qui s'adresse principalement à la classe *bourgeoise*, la formation des professeurs est assurée par l'Enseignement supérieur. Les professeurs sont très spécialisés, surtout dans les lycées où ils n'enseignent qu'une seule discipline ; ils sont en général titulaires de l'*agrégation*, concours difficile, strictement limité à une seule matière d'enseignement ;

dans les collèges (1), les professeurs n'ont que la licence et sont un peu moins spécialisés, en général.

Tous ces professeurs enseignent chaque matière pour elle-même, sans se préoccuper des rapports qu'elle peut avoir avec les autres. Leur formation, uniquement intellectuelle et abstraite, est caractérisée par un manque total de préoccupations pédagogiques et psychologiques.

La tradition primaire remonte à la Révolution française, mais surtout à la 3^e République, qui a institué l'enseignement primaire *obligatoire, laïque et gratuit* (Lois Jules Ferry, 1880-1887).

Les fondateurs de cet enseignement aperçurent vivement la nécessité de former des instituteurs républicains et laïques capables de servir le nouveau régime et de le faire aimer de la masse populaire.

Ces instituteurs furent formés, et le sont encore, dans des *Ecoles Normales primaires*, créées dans chaque département (une pour les jeunes gens, une pour les jeunes filles).

Ces Ecoles Normales sont recrutées dans le peuple. Elles reçoivent, après un concours d'entrée, des élèves provenant des Ecoles primaires élémentaires, des Ecoles primaires supérieures, des Cours complémentaires.

Les professeurs de ces Ecoles Normales sont, en principe, formés par deux *Ecoles Normales supérieures d'enseignement primaire*, dont les élèves sortent eux-mêmes des Ecoles Normales primaires ou des Ecoles primaires supérieures.

Aussi, cet enseignement est en marge de la tradition universitaire pour un double motif :

- a) par le recrutement de ses élèves ;
- b) par la formation de ses maîtres.

En ce qui concerne le premier point, la distinction est à peu près absolue ; si des enfants de la classe populaire pénètrent de plus en plus nombreux dans l'enseignement secondaire et supérieur, inversement le nombre des enfants de la classe bourgeoise qui deviennent instituteurs est certainement extrêmement faible.

En ce qui concerne le deuxième point, une certaine communauté de formation entre professeurs primaires et secondaires apparaît peu à peu, sous la pression des faits : ainsi, on trouve de plus en plus des licenciés, et même des agrégés parmi les professeurs d'écoles primaires supérieures et d'écoles normales primaires. De plus, le personnel enseignant des Ecoles Normales supérieures de l'enseignement primaire est constitué par des professeurs des lycées de Paris et de la Sorbonne.

Pour être complet, il faut encore mentionner l'existence d'une *Ecole Normale supérieure de l'Enseignement technique*, dont les élèves vien-

nent principalement de l'enseignement primaire, et en partie de l'enseignement secondaire, et dont les professeurs viennent des lycées et des Universités.

Quelques critiques que l'on puisse adresser à l'organisation actuelle des Ecoles Normales primaires, leur création a répondu il y a 50 ans à une nécessité politique et sociale, et on doit dire qu'elles ont bien mérité de la République.

II. — CRITIQUE DE L'ETAT ACTUEL. PROJETS DE REFORMES PARTIELLES

On reproche à l'organisation actuelle de l'Enseignement primaire en France de donner à ses maîtres une formation « en vase clos », d'être un enseignement fermé sur lui-même, manquant de vues sur le dehors ; M. de Monzie, actuellement Ministre de l'Education Nationale, a traité les Ecoles Normales primaires d'« isoloirs intellectuels pour laïques ».

On doit toutefois reconnaître que certains directeurs et directrices d'Ecoles Normales ont essayé, avec succès, de modifier l'ambiance de leurs écoles et de mettre leurs élèves en contact avec les réalités économiques et sociales. Mais l'organisation de l'Internat ne facilite pas les choses, car il ne va pas sans une certaine mécanisation, à vrai dire moins accentuée dans les Ecoles Normales que dans les lycées et collèges.

A la suite de ces critiques, on a proposé de changer radicalement le mode actuel de formation des instituteurs. Ces changements sont surtout préconisés par des professeurs de l'Enseignement secondaire, et par des hommes politiques formés par la tradition universitaire classique, tels M. de Monzie. Ils s'expriment dans la formule simple, et même simpliste : « les instituteurs au lycée ».

Beaucoup de « primaires » ainsi que la Direction de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Education nationale, se déclarent peu favorables à ces projets. Et certaines de leurs raisons ne sont pas négligeables. Voici les principales :

a) Ce qu'on fait actuellement au lycée n'a pas grand rapport avec la formation qu'il faut donner aux instituteurs. Notre enseignement secondaire donne une formation bourgeoise, littéraire, abstraite, purement intellectuelle, individualiste, très séparée de la vie. Il mérite en grande partie les critiques si fortes qui ont été exprimées à la Commission par MM. Rugg, Watson, Dottrens. On ne voit pas très bien comment l'étude des langues anciennes formerait convenablement des éducateurs du peuple. Et cependant, c'est ce que réclament beaucoup d'humanistes, tels les membres de l'Association Guillaume-Budé qui, à son Congrès de Nîmes, tenu en avril dernier, voulait imposer aux futurs instituteurs l'obligation du latin et même du grec. Sans aller jusque-là, le Congrès a déclaré que ces études seraient très indiquées pour de futurs instituteurs. C'est là une affirmation tout à fait gratuite ; ceux qui l'expriment igno-

(1) Ne pas confondre les collèges français avec les « collèges » anglais ou américains. Les collèges français sont, comme les lycées, des établissements d'Enseignement secondaire ; ils sont en général moins importants que les lycées et leurs dépenses sont en partie payées par les villes, tandis que celles des lycées sont entièrement à la charge de l'Etat.

rent en général complètement les conditions requises pour la formation de l'instituteur.

b) Une autre difficulté est celle de l'école rurale. La France est un pays rural en grande partie ; de très nombreuses communes sont essentiellement paysannes, il ne faut donc pas couper les ponts entre l'enseignement primaire et le milieu paysan, il faut que les instituteurs puissent continuer à être recrutés dans les milieux ruraux et que leur enseignement reste en contact avec les réalités agricoles et paysannes. Le passage par le lycée actuel risquerait de supprimer complètement ce contact.

c) Au point de vue politique et social, l'ambiance actuelle de l'enseignement secondaire n'est pas très favorable au développement de la « foi laïque et républicaine » que les fondateurs de la 3^e République ont voulu, avant tout, cultiver chez l'instituteur.

d) Mais l'objection la plus grave est celle du recrutement. On peut craindre très sérieusement que dans l'organisation actuelle de l'enseignement secondaire et supérieur, si les instituteurs devaient être choisis uniquement parmi les élèves des lycées, il n'en résulte un avilissement du niveau moyen, car on ne peut espérer que ce seraient les meilleurs élèves des lycées qui s'orienteraient vers la carrière d'instituteur.

Il faudrait préalablement améliorer la situation matérielle et morale de l'instituteur et le placer, au point de vue du traitement et de la considération au même rang que le professeur de collège ou de lycée. Une fois cette réforme réalisée, et elle soulève de graves difficultés, chaque maître pourrait choisir entre l'enseignement du premier et celui du second degré en ne consultant que ses goûts et sa vocation.

On comprend donc que dans l'état actuel de notre enseignement public, ces projets ne puissent être acceptés immédiatement. Le Syndicat National des Instituteurs, qui vient de tenir son Congrès annuel à Clermont-Ferrand, s'est déclaré, une fois de plus, partisan du maintien des Ecoles Normales primaires, jusqu'à la réforme d'ensemble, connue sous le nom d'École unique. « On se trompe, a déclaré son secrétaire général, M. Roussel, en croyant que les lycées seraient capables de préparer des jeunes gens à la fonction d'instituteur. Etre instituteur, ce n'est pas seulement faire un métier. Il faut aussi avoir la flamme. Cette flamme, seule l'École Normale peut l'animer et la développer. Toutes ces petites réformes, ces mesures fragmentaires, quoi qu'on en pense, vont contre l'École Unique. Aussi, je demande aux délégués, lorsqu'ils seront rentrés chez eux, de s'insurger, comme c'est leur devoir, contre cette tentative de fusion des Ecoles Normales et des lycées.

III. — PLAN DE REFORME D'ENSEMBLE

L'idée qui s'exprime dans les déclarations de M. Roussel que l'on vient de lire est celle de tous les partisans de l'École Unique, et par-

ticulièrement des « Compagnons de l'Université Nouvelle » : on ne peut rien faire de bon sans une réforme d'ensemble ; toute réforme partielle est inefficace, et risque même d'aggraver le mal.

Les vues des Compagnons sur la réforme générale de l'Enseignement en France ont été condensées dans un texte appelé *Projet de Statut organique de l'Enseignement public*. Ce projet résulte de la collaboration des Compagnons avec de nombreux groupements de professeurs réunis dans le Comité pour l'École Unique et dans la Fédération générale de l'Enseignement.

Cette Fédération groupe tous les syndicats de membres de l'enseignement public adhérent à la C. G. T. (Confédération Générale du Travail), elle comprend 80.000 instituteurs (sur un total de 120.000), les professeurs et directeurs d'Ecoles primaires supérieures, d'Ecoles Normales primaires, les professeurs de collèges, quelques professeurs de lycées et d'Universités. Les travaux qui ont conduit à la rédaction de ce projet ont duré 5 ans, de 1926 à 1931. Ce projet traduit donc l'opinion de la grande majorité du corps enseignant français.

En ce qui concerne la formation des instituteurs, la discussion précédente montre qu'il est indispensable de commencer par la réorganisation complète de l'enseignement du second degré. Dans le projet de statut organique, cette réorganisation est non seulement administrative, mais culturelle. Elle remplace les enseignements secondaire, primaire supérieur et technique, actuellement existants, par des sections d'un enseignement du second degré correspondant à divers types de culture et se distinguant les unes des autres par des options entre l'étude approfondie de diverses disciplines. L'idée fondamentale d'une telle réforme est qu'il n'y a pas de disciplines privilégiées pour la culture ; toutes les disciplines peuvent être éducatives, cela dépend de la façon dont elles sont enseignées. L'enseignement devra s'inspirer des principes de l'Education Nouvelle, conformément aux vues si pénétrantes de MM. Becker, Rugg, Watson.

Dans ces conditions, aucune séparation prématurée ne pourrait plus exister pour les futurs instituteurs qui suivraient, comme tous les élèves, l'enseignement des diverses sections du second degré.

Leurs études du second degré terminées, il y aurait lieu de se préoccuper de la formation spéciale des futurs maîtres du 1^{er} et du 2^e degré. Cette formation aurait un double caractère : d'un côté, elle serait intellectuelle ; de l'autre, psychologique et pédagogique.

En ce qui concerne la formation intellectuelle, elle comprendrait pour les futurs instituteurs des compléments de culture générale, et pour les futurs professeurs du second degré, le cours complet des études scientifiques ou littéraires à l'Université.

En ce qui concerne la formation psychologique et pédagogique, elle devrait être en partie

commune aux futurs maîtres du premier et du second degré. Ceci nous conduit à prévoir, non plus la suppression des Ecoles Normales, mais leur transformation et leur élargissement : elles deviendraient des *instituts pédagogiques*, comportant des *écoles d'application*, et dépendraient des Universités.

Ces vues se trouvent exprimées de la manière suivante dans deux articles du Projet de statut organique :

ART. 33. — Les futurs maîtres du 1^{er} degré font d'abord des études régulières et complètes dans l'enseignement du second degré.

Après avoir obtenu le certificat d'études du second degré, ils reçoivent obligatoirement un complément de formation générale, technique et professionnelle dans des instituts pédagogiques (Ecoles Normales) dépendant du 3^e de-

gré. Ces études sont sanctionnées par un diplôme spécial.

ART. 34. — Les maîtres du second degré doivent avoir suivi le cours complet des études supérieures. Pour être titularisés dans une fonction enseignante, ils doivent justifier à la fois de connaissances, constatées par un titre universitaire (licence, diplôme d'études supérieures, etc...) et d'aptitudes constatées par un certificat de pédagogie.

La préparation pédagogique des maîtres du second degré, donnée dans les instituts pédagogiques, sera en partie commune avec celle des maîtres du premier degré.

Le titre d'agrégé continue à être donné au concours ; la possession de ce titre confère le droit de donner un enseignement spécialisé dans toutes les sections du second degré.

Maurice WENEN.

III. — Communication du D^r GORDON WATSON

Le résumé de longues délibérations est d'un si mortel ennui que je demande la permission de l'animer en le présentant comme la critique de ma propre pratique, telle que cette critique résulte des travaux de la Commission. J'ai retenu douze questions soulevées au cours des débats, et je les exposerai brièvement ainsi :

1) Vous reconnaissez que les idées que j'exprime sont empruntées dans une large mesure à mes collègues, membres de la Commission. Il me faut poser la question de savoir si je choisis judicieusement les sujets qui doivent être préparés à l'enseignement. C'est une question qui a d'autant plus d'importance que le nombre des maîtres excède celui des postes à pourvoir. En Allemagne, on prend un candidat sur cinq ; le jugement, le sens commun, décident du choix ; et il est nécessaire d'établir à cet égard des « tests » appropriés, comme le sont, par exemple, ceux qui permettent le choix des officiers dans l'armée. Peut-être, cependant, pouvons-nous aller plus loin, et tenter des expériences. Dans les séminaires allemands, on demande aux futurs maîtres, à la fin du premier semestre, d'aller passer cinq semaines dans une institution telle qu'un orphelinat, un asile ou une maison de correction, afin de partager la vie quotidienne des enfants et de voir si leur métier répond à une vocation. Cette coutume m'a paru excellente.

2) On peut se demander si la préparation des maîtres est assez étroitement rattachée à ce qui la précède et à ce qui la suit. Le D^r Schneider vient d'insister sur cette nécessité. Pour ma part, je pense que, dans ma propre pratique, il est trop peu tenu compte des expériences antérieures du futur maître, et de celles qu'il aura après sa sortie du collège pédagogique. Si nous prêtions plus d'attention à ces deux facteurs, nous aurions de meilleurs résultats.

3) Je ne suis pas sûr de tenir suffisamment compte des différences individuelles dans la

préparation des maîtres. Nos élèves en Amérique diffèrent non seulement par leur intelligence et leur type, mais encore par leur personnalité, le genre de famille à laquelle ils appartiennent, leurs capacités de travail et d'organisation ; et trop souvent nous leur appliquons les mêmes méthodes, trop souvent nous attendons d'eux les mêmes progrès. Nous sommes ainsi en désaccord avec ce que nous enseignons, et devrions individualiser la préparation des maîtres.

4) Stimulons-nous assez l'activité de nos élèves dans la préparation des maîtres ? Ou bien nous contentons-nous de les laisser suivre un exposé, sinon subir des cours en forme ? Attachons-nous assez d'importance à leurs propres initiatives, à leurs cercles d'études et de discussions, à leurs visites aux familles, expériences de direction, etc., etc... ? Nous avons déjà fait quelque chose dans cette voie ; mais je ne crois pas que l'activité joue encore son rôle légitime dans le programme des futurs maîtres.

5) Et en ce qui touche au contact avec la vie et avec les conditions sociales, nos élèves savent-ils ce qui se passe dans les fermes, les hôpitaux, les hôtels, etc., etc... ? Je trouve l'idée de leur faire exercer quelque autre métier pour assurer leur contact avec la vie, excellente. Ils devraient pouvoir discuter familièrement les intérêts des divers groupes auxquels appartiennent leurs élèves.

6) Sur le rôle d'un centre d'intérêt concret, comparé à celui de matières spécialisées dans la préparation des maîtres, je ne suis pas du même avis que mes collègues européens ; ceux-ci pensent que le domaine du centre d'intérêt est l'école élémentaire, mais que dans les classes supérieures l'élève peut abstraire des faits les thèmes qui constituent l'histoire, les sciences particulières, etc., et puis les replacer métaphoriquement dans l'ensemble de la vie. Nos sujets, en Amérique, n'en sont pas capables. Ils appren-

ment ce qu'on leur enseigne ; mais ils n'en valent pas l'application.

Nous avons parlé des matières qui constituent un enseignement professionnel comme si cela signifiait l'arithmétique ou tout autre branche particulière du savoir. Je crois que les Allemands ont atteint un second stade avec leur « science didactique », qui prétend être non la science d'enseigner, mais la capacité d'enrichir la vie par ce que l'on enseigne. Ils disent : comment puis-je rendre tel sujet utile ? Je préférerais encore qu'on dise : comment pouvons-nous enrichir et améliorer ce que nos élèves font spontanément ? Et si cela me conduisait à négliger certains sujets, je ne m'en inquiéterais pas autrement.

7) Assurons-nous à nos élèves assez d'expérience en leur faisant fréquenter les camps d'enfants, ou autres institutions ? Leur permettons-nous de connaître l'enfant en dehors de la salle de classe ?

8) Avons-nous procuré à nos élèves une connaissance suffisante du subconscient ou de l'inconscient chez l'enfant et en eux-mêmes ? Car nous savons maintenant que sous la conduite apparente des individus ou des groupes (qui se censurent et se dirigent de façon à ce que les choses semblent être ce qu'elles doivent être), se dissimulent d'autres impulsions puissantes. Tout maître devrait être assez habitué à pratiquer l'analyse psychologique chez les enfants et chez les adultes pour se demander non seulement ce que les enfants font, mais pourquoi ils l'ont fait.

9) Nos maîtres ont-ils acquis le sens de la perspective de façon à l'appliquer dans leur

enseignement ? Ont-ils le sens du détail, et celui des ensembles ? J'aime l'habitude allemande d'envoyer les futurs professeurs dans des classes, non pour voir si les fenêtres sont ouvertes, et quelle est la disposition matérielle des choses, mais pour sentir l'atmosphère morale qui règne dans la classe et la relation qui unit le maître à ses élèves. Je ne l'ai pas fait jusqu'ici, et aimerais à le faire.

10) Notre éducation est-elle assez stimulante ? L'ancienne conception était que le maître n'avait guère besoin de penser, puisqu'on lui fournissait une philosophie, et non la possibilité de s'en faire une, la manière de résoudre les problèmes, mais non point une base de comparaison et de critique. Si nous voulons nous départir de cet état de choses, il nous faut introduire dans notre enseignement la diversité de vues opposées.

11) Dans quelle mesure le maître possède-t-il une personnalité complète, non seulement intellectuellement, mais artistiquement, en ce qui touche au jeu, à l'amour si l'on veut, ou à l'esthétique ? On n'a pas oublié la remarque de B. Shaw : tout professeur devrait être marié, ou du moins avoir des enfants. Ce qu'il demandait, c'est que la vie tout entière pénétrât dans la préparation des maîtres.

12) Nous nous demanderons, pour conclure, si mes collègues et moi nous nous représentons clairement ce dont nous parlons ; et si ceux qui forment les futurs maîtres ont acquis eux-mêmes un sens suffisant de l'action et de la vie sociale — de cette action et de cette vie sociale auxquelles nous voulons éveiller les maîtres de l'avenir.

IV. — Communication du D^r RUTH MCMURRAY

Secrétaire de la Commission

La Commission a commencé à fonctionner il y a environ deux ans, lorsque Mrs Ensor rencontra le D^r Boyd, de l'Université de Glasgow, le D^r Thomas de *Teachers College*, Columbia University, et moi-même, afin d'établir un programme qui pût être utilement discuté.

Nous avons décidé de préparer deux exposés, tels qu'ils représentent deux conceptions idéales, différentes de la formation des maîtres. Le D^r Harold Rugg s'est chargé de l'un et le D^r Boyd de l'autre. Nous les avons envoyés aux membres de la commission et avons reçu d'intéressants commentaires d'où nous avons tiré une liste de questions ou de problèmes qui a servi de base aux discussions de la commission.

Il est très regrettable que vous n'ayez pas pu assister tous aux réunions de la commission.

Avec le D^r Becker, nous envisageons la possibilité d'ouvrir ces réunions à tous ceux qui souhaiteraient y venir.

En commission, on a discuté quelques-uns des programmes les plus nouveaux, actuelle-

ment en usage pour la formation des maîtres. Nous n'avons pas pu les discuter tous, mais, pendant les deux années qui viennent, nous voudrions que quiconque tente une amélioration ou un progrès nous tienne au courant de ses intentions et de ses résultats, pour nous permettre d'y réfléchir et de les discuter à fond lors de notre prochaine session. Par exemple, il sera intéressant d'être tenu au courant par le D^r Thomas Alexander de l'expérience qu'il commence cette année à *Teachers College*, où il espère réaliser beaucoup de ses idées sur une formation des maîtres, répondant aux nécessités de la vie moderne.

Nous sentons que le travail accompli n'est qu'un commencement. Mais ce que nous avons fait n'aura pas été vain si nous avons été amenés à réfléchir plus sérieusement au problème de la formation des professeurs ; car, le succès ou l'échec d'un système d'éducation dépendra toujours de la valeur des maîtres qui l'appliquent.

La transformation sociale et l'éducation

par Mlle Elisabeth Rotten

Permettez-moi de placer en tête de ces remarques, concernant l'attitude et les obligations de l'éducateur plongé dans une société en voie de transformation, quelques mots de Goethe, dont le monde entier commémore avec nous, Allemands, en cette année 1932.

N'oublions pas que Goethe, bien qu'Allemand jusqu'au fond de son être, repoussait toute idée de patriotisme étroit et qu'il a exprimé cette pensée que le nationalisme appartient au niveau le plus bas de la culture, tandis qu'il s'agit d'atteindre un degré où l'homme ressent comme le sien propre le malheur d'un peuple voisin. Au déclin de ses jours, c'était non pas le titre de maître, mais celui de libérateur de la jeunesse que Goethe ambitionnait. Durant toute sa vie, Goethe fut éducateur avec passion et il répéta maintes fois que le contact avec la jeunesse constituait l'une des sources les plus profondes de son propre renouvellement intérieur. Aussi n'est-ce pas sans rougir que nous prononçons le nom de Goethe, dont l'attitude mentale et les efforts vers les réalisations sont si loin du domaine de notre pensée actuelle.

Pourtant, depuis dix ans, nous montrons dans nos cahiers mensuels « Das Werdende Zeitalter », notre volonté de placer la collaboration allemande à cette Ligue de l'Éducation nouvelle sous le signe de Goethe, c'est-à-dire de sauvegarder l'héritage spirituel qu'il nous a transmis, de mériter le nom de « Peuple de Goethe ».

Goethe s'est plaint toute sa vie de ce qu'on ne voulait voir en lui que le poète, tandis qu'il avait le sentiment intime d'être un éducateur, éducateur de ses compatriotes et de l'humanité, au sens le plus large, le plus profond, le plus chargé de responsabilités. Sa vision fut celle dont parlait le Professeur Langevin, « l'aventure merveilleuse », la tentative hardie d'ordonner les relations humaines selon la raison et la volonté commune d'édification organique. Ce trait traverse d'un rayon lumineux son œuvre poétique, son activité humaine, tout son effort de recherche scientifique.

« Il n'est, dit-il, que deux manières d'atteindre un but important et de réaliser de grandes choses : la force et l'esprit de suite. Celle-là éveille la haine, la réaction, et n'est d'ailleurs, accordée qu'à de rares privilégiés. Au contraire, l'esprit de suite, la volonté persévérante, sont à la portée du plus humble et manqueront rarement leur but, car le temps développera sans cesse leur puissance et invisible et muette. Là où l'on ne peut pas agir avec suite, exercer une influence continue, mieux vaut s'abstenir. »

La même pensée se retrouve sous une forme poétique dans la seconde partie de *Faust*.

« La nature, dans son cours puissant, ne dépend point du lieu, ni du temps, ni de l'heure ; toute forme, elle la modèle suivant « sa propre loi, sans violence, même pour les « grandes choses. »

Voilà donc la méthode sûre pour nous, celle grâce à quoi nous retrouverons toujours la bonne direction, celle que, sans cesse, nous voyons indiquée dans l'œuvre de Goethe comme conforme à l'évolution, à la formation de l'être humain, à l'éducation de la jeunesse. C'est dans les célèbres chapitres d'« Années de voyage de Wilhelm Meister » connus sous le nom de « La province pédagogique » que Goethe a exposé de la manière la plus expressive ses idées sur l'éducation : la vision très nette de la réalité y tient une large place. L'auteur met, entre autre, dans la bouche d'une femme qui semble exprimer ses propres vues la déclaration suivante : « Je suis inquiète jusqu'à l'an-goisse de l'importance croissante prise par le « machinisme. Comme une nuée orangeuse, il « monte lentement à l'horizon, mais il se « dirige vers nous, il approche, il arrivera et « ne manquera pas son but. On y pense, on en « parle, et ni la pensée ni la parole n'y peuvent remédier... »

Et ne voyons-nous pas actuellement vingt-cinq millions de sans-travail, ruinés et sans défense, errer à la surface de cette terre ? Un seul remède s'offre à nous : regagner par l'énergie de la vie intérieure le terrain que le règne de la machine menace de bouleverser ; mais ne bouleversera pas inévitablement si, comme le demande le Professeur Dessauer, nous opposons à cette projection de la pensée vers l'extérieur exigée par l'éducation mécanique, le contrepois de la concentration intérieure, le développement de l'attention accordée au centre de gravité spirituel et mental. Ce remède, c'est l'éducation, telle que Goethe l'expose dans sa description de la vie en communauté de la « Province pédagogique » : non pas une éducation réservée à l'élite, mais bien l'action d'éveiller en chacun les forces et les facultés intérieures. « Si les êtres sont troublés, la « faute en est à notre éducation ambiguë, dis-« persée. Elle excite des désirs au lieu de forti-« fier des penchants, et loin d'aider au déve-« loppement des dispositions réelles, elle « oriente les aspirations vers des objets trop « souvent incapables de satisfaire la nature « qui s'efforce vers eux. » Goethe nous offre la clé d'une éducation active inspirée de cet esprit dans les phrases suivantes bien connues : « Penser et agir, agir et penser, telle est la « somme de toute sagesse, reconnue de tout « temps, de tout temps appliquée, mais non « acceptée de tous. Tels les deux temps de la

« respiration ou le mouvement équilibré du « pendule, ces deux activités devraient animer « sans relâche la vie tout entière, se succéder « constamment de même que la réponse suc- « cède à la question. Celui qui s'impose la « règle d'obéir au conseil murmuré à l'oreille « de tout nouveau-né par le génie incarnant le « bon sens humain et qui consiste à examiner « l'action à la lumière de la pensée et récipro- « quement, celui-là ne peut faire fausse route, « et s'il lui arrive de s'égarer, il ne tardera « pas à retrouver son chemin. »

Je ne puis exposer ici, — et il est d'ailleurs présent à la mémoire de beaucoup d'entre vous — le plan d'éducation donné dans « La Province pédagogique ». Partout s'y retrouve cette pensée que ce qui est transmis à la jeunesse est le fruit de l'esprit de suite, non de la violence. L'éducation doit se faire, non à l'écart du monde dans l'isolement d'une vie soi-disant consacrée à un idéal tout intellectuel, mais en communion avec le monde, par une nette compréhension de la réalité, par le travail manuel et la conscience de l'obligation réciproque qui lie tous les êtres. Après le Congrès d'Elseigneur, on a dit que notre Ligue était un groupement ayant pour but l'éducation des éducateurs par eux-mêmes : même pour le travail sur soi de l'éducateur, la parole et la pensée sont aussi insuffisantes l'une que l'autre.

Ce que nous emporterons d'ici, il nous faudra l'éprouver au feu de l'activité journalière qui nous attend. Beaucoup d'entre nous ont senti ici une joie intense du fait d'être réunis, de pouvoir coopérer dans une atmosphère de tolérance, de compréhension, d'appréciation juste de nos valeurs respectives en dépit de profondes différences. Toutefois, cette tolérance ne prendra toute sa valeur que si nous continuons à l'exercer loin d'ici, de ce paysage enchanteur, de ce contact personnel qui facilite tout. A beaucoup d'entre nous, cette tolérance apparaît comme l'événement capital de nos réunions et aussi comme leur résultat le plus précieux. Mon point de vue est différent. Si nous aspirons à quelque chose de plus qu'à un enrichissement de nos personnalités (je n'oublie pas que celles-ci, à leur tour, rayonnent sur notre activité et sur notre milieu) si nous ambitionnons pour notre travail d'éducation qu'il exerce dans la crise actuelle une influence créatrice il ne suffit pas que nous soyons tolérants les uns envers les autres ; il est nécessaire que cette rencontre d'individus différents par leurs nationalités, leurs tempéraments, leurs opinions, ait lieu en un point intellectuel déterminé, à un croisement précis de routes spirituelles. Ce point de rencontre des routes est celui où il faut choisir en son for intérieur entre la force et la persévérance logique.

En émettant cette opinion, je ne m'adresse pas seulement à ce Congrès, pas seulement à la Ligue internationale qui, en 1921, donna sa première adhésion contre la force, à l'esprit de suite en éducation, mais à tous les éducateurs de notre temps. Et ce n'est pas

de ma propre autorité que je parle ainsi : je m'appuie sur ce que nous disent tous les grands, les vrais éducateurs. Car tous, ils ont été les pionniers de cette méthode qui prétend construire, par l'esprit de suite, en accord avec l'évolution, vers un tout coordonné et qui, s'appuyant sur les forces internes, peut se permettre de renoncer de plus en plus à la violence.

En 1921, au moment où la Ligue, d'anglaise qu'elle était, devint, sur le sol français, une Association internationale d'éducateurs, nous avons indiqué, en quelques phrases, les idées communes qui nous unissaient. Ces indications ont été reproduites jusqu'à ce jour dans chacun des numéros des Revues affiliées à la Ligue comme le thème constant de nos pensées. Il y est question de la coopération qui doit remplacer l'individualisme, de l'aide réciproque détrônant la compétition, de la discipline intérieure succédant, après l'abandon accompli des modes extérieurs de punitions, à l'ancienne discipline, de l'obéissance aveugle et de la reconnaissance de la dignité humaine en tout être humain. Ces articles ne représentaient pas pour nous un programme intellectuel théorique élaboré en pleine abstraction ; ils nous semblaient résulter naturellement de l'activité et du caractère même des personnalités composant l'avant-garde des éducateurs ; les uns avaient commencé, dès avant la guerre, d'élever la jeunesse dans cet esprit ; d'autres étaient arrivés, à la suite de la violente commotion de la guerre, à la conviction qu'un changement était indispensable dans l'esprit, dans l'atmosphère, dans les relations entre maîtres et élèves si l'on voulait arriver à créer un état social nouveau. C'est cette concordance intime de tentatives souvent si dissemblables dans leurs formes, cet accord profond des idéaux vers lesquels tendent les lignes de conduite d'éducateurs si nombreux et appartenant à tant de pays différents qui nous ont donné la conviction d'avoir, en effet, exprimé ce qui ressort le plus nettement des besoins de l'enfant, ce qui s'efforce de venir au jour parmi les convulsions de la naissance d'un ordre social nouveau.

« Car un ordre de choses veut naître qui « cherche la paix sur la terre. »

En tant qu'éducateurs, nous n'avons pas à nous demander dans quel délai s'établira cette société nouvelle, ni même si elle sera jamais complètement réalisée. Nous devons simplement savoir si nous aspirons vers elle, si notre plan d'action dans le combat qui se livre actuellement est dressé, pour ou contre elle, si nous travaillons à édifier ce monument de l'avenir ou si, au contraire, nous servons les anciennes forces de décomposition ; ce qu'enfin, nous choisissons de la force ou de l'esprit de persévérance.

Dans son « Discours sur l'Éducation », prononcé à notre Congrès d'Heidelberg, Martin Ruber disait : « Ce que nous entendons par « l'éducation consciente, voulue, c'est un choix « fait par l'homme parmi les forces agissan-

« tes de l'univers, forces qui, rassemblées et « coordonnées dans l'âme de l'éducateur, lui « confèrent une influence efficace et décisive. » Et quant au critérium qui doit guider ce choix, il est d'accord avec Goethe pour repousser la violence et adopter l'action suivie et persévérante.

Cette décision, il nous faudra la prendre, ce choix, l'opérer en nous-mêmes et l'attitude intérieure qui en résultera sera le point de départ de l'éducation que nous donnerons. Le véritable éducateur vit dans le monde de la synthèse, il agit en vertu de l'esprit de suite et non par la force, et c'est cette attitude qui lui permet d'éveiller d'abord, puis de fortifier, une disposition intérieure semblable chez l'enfant.

Car, nous le répétons, notre déclaration de principes de 1921 ne s'inspire pas directement des luttes du monde des adultes, mais bien de l'observation des besoins et des tendances des enfants, révélation peut-être des besoins profonds, éternels de l'humanité.

Si nous, éducateurs, désirons servir cet avenir naissant, il ne doit pas être limité pour nous à l'enfant, à l'individu ; il nous faut avoir assez de force, assez de sagesse, pour percevoir ce qui se prépare autour de nous et nous placer sans crainte du côté de l'évolution historique, quand bien même cette attitude devrait nous imposer des peines et des sacrifices.

Tous les éducateurs n'ont certes pas prévu le développement futur de l'humanité, mais on peut affirmer que les hommes qui ont eu cette vision, et qui, pour un idéal humain naissant, ont vécu et sont morts au besoin, ont été les véritables et grands éducateurs de l'humanité, les vrais éducateurs de leur propre peuple. Si Goethe, à la fin de sa vie, désirait être appelé, non pas le maître, mais le libérateur de la jeune génération, c'est qu'il espérait lui avoir fait percevoir cette évolution vers une humanité organique.

Comment l'éducateur atteindra-t-il le niveau d'où il pourra remplir une pareille tâche et quel travail intérieur devra-t-il accomplir dans ce but ? Deux conditions me semblent nécessaires. D'abord, il lui faudra surmonter toute violence dans sa vie intérieure. Plus il se laissera guider par la logique persévérante, plus les problèmes se simplifieront à ses yeux, plus son activité sera naturelle. Ce n'est pas tout. Il me semble qu'il sera tout aussi nécessaire qu'il collabore, dans le monde des adultes, de quelque manière que ce soit, au travail de la suppression de la violence en général. S'il remplit la première condition, il acquerra de plus en plus de cette objectivité d'esprit à la possession de laquelle nous aspirons tous, qui prend naissance dans l'oubli de soi et aboutit à un peu plus de connaissance de la vérité et à la tolérance vis-à-vis des voies différentes de recherche de cette vérité. Puis, il découvrira des relations nouvelles, des liens nouveaux de solidarité, comme dit Harold Rugg. Mais il lui faudra remplir

la seconde condition : chercher à vaincre, dans son propre milieu, les inséparables alliés que sont la violence, l'injustice et la malpropreté morale, avant de pouvoir parler à ses élèves sans détourner d'eux son regard calme et pur, des idéals fondamentaux de l'humanité que personne ne songe à discuter : de la sincérité, de l'amour du prochain et de cet idéal qui, bientôt, nous l'espérons, ne sera contesté par personne : le pacifisme.

Si nous nous abstenons de contribuer à l'avènement de cet idéal dans la société adulte, il serait criminel de le proposer à une jeunesse plongée dans un monde informe, endurci et toujours encore soumis à la violence. Ne nous dissimulons pas que chacun de nous, dans sa vie d'éducateur, se trouvera un jour en face de ce dilemme : retourner à la méthode ancienne qui fait de l'adolescent un homme armé, décidé à se défendre et à faire ainsi son chemin ; ou adopter une méthode nouvelle — qui a nos préférences — mais qui, elle, exige de nous l'adhésion de notre personnalité tout entière. Cette expérience, nous ne pouvons la tenter qu'en travaillant pour notre part à amener la société au point où une jeunesse prête à coopérer ne soit pas foulée aux pieds et terrassée par des hommes durs, tyranniques et violents.

Nous n'ignorons pas que tout compromis ne sera pas épargné à la jeunesse, mais nous ne voulons ni ne pouvons l'élever dans un esprit de compromission. Il nous faut, au contraire, la nourrir de cet esprit d'intégrité qui grandit en nous, vers lequel nous nous élevons quand nous soumettons nos actions à l'épreuve de notre pensée, notre pensée à l'épreuve de notre activité.

Il est heureux que nous ayons été optimistes en 1921 car, si nous n'avions fait alors un premier pas, nous ne serions pas réunis ici et bien des choses n'auraient pas été faites qui ont pu être réalisées. Par contre, ce serait une erreur et une lâcheté, ce serait se nourrir d'illusions et voir superficiellement que de conserver en 1932 ce même optimisme. Ce qui nous sied actuellement, c'est le sens grave des responsabilités, l'acceptation d'une influence muette, parfois imperceptible, à exercer au milieu de choses continuelles et fréquents, de retours en arrière. Il nous faut l'état d'esprit qu'exprime, sous l'angle religieux, la phrase : les moulins de la Providence travaillent avec lenteur. Et cependant, il nous reste permis de persévérer, de travailler avec une profondeur, une ténacité, une volonté de ne pas désespérer, un optimisme à longue échéance, basés sur une fermeté tranquille, que des années et des dizaines d'années ne parviendront pas à ébranler et sur la conviction qu'une jeune génération, que nous n'avons pas voulu pousser vers cet idéal, mais qui en a reçu quelques rayons à travers notre foi et notre dévoûment, s'emparera du flambeau pour lui faire continuer sa course.

Toutefois, la tâche est trop lourde pour la jeunesse et nous n'avons pas le droit de nous

en décharger sur elle. Ce Congrès, avec son titre : « L'Éducation dans ses rapports avec l'Évolution sociale », devrait être le moment historique où les éducateurs de tous les pays se rappelleraient qu'à eux incombe de tenter l'aventure, de s'associer fermement dans la volonté de participer, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit, à la disparition de la violence, à l'avènement de l'ère qui veut naître, rendez-vous pacifique des hommes, non seulement entre peuples différents, mais aussi au sein des peuples.

On a dit que notre but est de guider les jeunes vers un monde plus heureux. Si nous

le pouvions, combien ce serait beau, mais nous sera-t-il donné de le faire ? Ce que nous pouvons et devons tous faire, c'est de préparer à la jeunesse une société purifiée.

Tel est notre devoir d'éducateurs en ces temps de transformation sociale. Et c'est à la condition seulement de le comprendre et de l'accomplir, qu'il nous sera permis de fouler cette voie de l'éducation que nous tous, qui sommes ici, avons choisie, la voie de la coopération, de l'entraide, du respect de la dignité humaine, la voie où tous nous nous aiderons et nous soutiendrons réciproquement : avec les jeunes, par les jeunes, pour les jeunes.



II

Communication

Une Exposition d'écoles polonaises s'ouvrira au Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris, dans la première semaine du mois de mars, sous les auspices de la Société de Pédagogie et du Groupe Français d'Éducation nouvelle.

La séance d'inauguration aura lieu le samedi

4 mars à 14 h. 1/2. MM. Langevin, Piéron, Wallon, Aronson y prendront la parole. Pour tous renseignements, s'adresser au Groupe Français d'Éducation nouvelle, 41, rue Gay-Lussac, Paris, V^e.

Un Ancêtre des Coopératives scolaires

Scipion Edouard RAOUX

(1817 à 1894)

A quelle époque remonte l'Éducation nouvelle ? Vaine question. Les uns disent : à Pestalozzi et à J.-J. Rousseau. D'autres la font remonter à Montaigne et à Rabelais, d'autres à Victorin de Feltre. Pourquoi pas à l'homme primitif, auprès de qui l'enfant pratiquait, sous sa forme la plus pure, la méthode de John Dewey : « *learning by doing* » ?

J'entends montrer ici que le mot, sinon la chose, remonte à 1861, ni plus tard, ni plus tôt. Et ce mot est dû — bien entendu — à un Français. Né à Mons, près de Grenoble, le 24 juillet 1817, huguenot de naissance, mais penseur libre spiritualiste, Raoux étudia conjointement la théologie et la médecine, sans parler de la physique, de la philosophie, de la littérature, de l'éducation, de la politique sociale, du magnétisme et je ne sais quoi encore. Il fit des études principalement à Genève, mais aussi à Strasbourg et à Paris ; il acquit le grade de docteur en philosophie à

Leipzig et se fixa à Lausanne où il professa à l'Académie.

Il avait étudié à fond J.-J. Rousseau, Pestalozzi et Frœbel. Il se lia avec Henriette Schrader née Breymann, nièce de Frœbel, fondatrice, en Europe, d'innombrables jardins d'enfants. Lui-même créa, dans sa propriété des « Charmettes », sur Lausanne, le premier jardin d'enfants et fonda — c'était en 1861 — un périodique qu'il appela « *L'Éducation nouvelle* ».

Savant, philanthrope et esprit synthétique, Raoux désirait que tout être humain eût la possibilité de tendre au développement harmonieux de ses forces physiques, intellectuelles et morales. Dans sa revue, il définit en ces termes la méthode Frœbel : « Éducation naturelle, attrayante, préventive et féconde, par les sensations, les mouvements, les lois logiques, le sentiment social et le respect des aptitudes » — c'est nous qui soulignons —

« sous la double influence de la nature extérieure et de l'activité collective. »

Mais Raoux n'était pas seulement un éducateur, il fut un des premiers et des plus fervents propagateurs des sociétés coopératives de consommation, visant à la libération spirituelle de l'individu par l'union des forces ouvrières et le travail coopératif pratique.

« Raoux, écrit le Dr Henry Faucherre — « Le Mouvement coopératif en Suisse », reproduit par *Le Coopérateur suisse*, n° 38 et 39 de 1931 — Raoux était animé d'un sentiment pédagogique puissant et c'est son plus grand mérite d'avoir, le premier, consciemment mis les principes de Pestalozzi au service du mouvement coopératif moderne. »

Voici d'ailleurs ce qu'écrivit Raoux lui-même dans sa revue *L'Education nouvelle* (n° 11, 1862) :

« La petite société que forme le Jardin d'enfants fait germer dans les jeunes âmes des principes plus compliqués qu'on ne saurait croire. Dans presque tous les jeux, dans toutes les occupations, il faut s'aider les uns les autres, il faut respecter la place et le travail d'autrui afin de conserver son propre droit ; les jeunes artisans forment de petites coopératives et produisent un travail collectif, des objets dont ils font cadeau à leurs parents et amis et dont ils disposent avec plaisir... On voit le travail dans le jeu et le jeu dans le travail, et tous deux servent à satisfaire le besoin d'activité. L'enfant est ainsi préparé au travail sérieux que la vie exigera de lui. Tous ses sens, de même que ses petites facultés intellectuelles, sont exercés en même temps et dans une mesure correspondant à son âge. Le jeu est soumis à une organisation, à une loi et à un rythme. De bonne heure, l'enfant est habitué au travail et l'amour du travail est éveillé en lui. Dans l'épanouissement de son

activité spontanée, l'enfant apprend à aimer son prochain, à jouir du plaisir de faire cadeau d'un de ses ouvrages, et à respirer le calme et la sérénité de la nature... Il finit par s'oublier lui-même dans ce travail en commun et à se détacher de l'amour-propre et de l'égoïsme. »

L'éducation nouvelle, dit encore Raoux dans son « Manuel théorique », « remplace une activité stérile par une activité créatrice et féconde où l'intérêt individuel est garanti au milieu de la force et de la puissance même de l'union coopérative, qui enseigne, en outre, l'entraide comme le libre échange... N'est-ce pas là une éducation permettant les plus grands espoirs pour la solution des grands problèmes économiques de notre siècle ? Un jardin d'enfants bien organisé n'est-il pas « un microcosme de production attrayante », de répartition équitable, de libre échange et même de consommation économique des petites marchandises, produits de l'activité juvénile ? » Résumant les pages essentielles du livre de Raoux « Le Monde nouveau » (p. 20), M. Henry Faucherre écrit :

« L'éducation sociale des enfants dans la coopération est le principe générateur des couches populaires ascendantes. Elle enseigne aux enfants l'économie et un emploi utile du revenu qui, à leur tour, préparent la prospérité matérielle et assurent l'évolution morale et intellectuelle. »

« Si le mal circule plus rapidement que le bien à travers les artères du corps social, dit Raoux lui-même, il faut agir et non discuter, il faut avoir recours à l'éducation en toute hâte, comme on courrait à l'incendie. » (*L'Education nouvelle*, 1861, p. 1).

Ne croirait-on pas que ceci a été écrit, non pas il y a soixante et onze ans, mais en 1933 ?

Ad. F.

Cérémonie commémorative en l'honneur du Docteur Decroly

La science française vient d'organiser à Paris une séance brillante pour honorer avec éclat la mémoire du docteur Decroly et pour magnifier son œuvre.

Manifestation grandiose par le nombre et la valeur des personnalités qui ont tenu à y participer ou à y assister, cette réunion est due à la collaboration de sept sociétés françaises : l'Association Française pour l'Avancement des Sciences, l'Association générale des Institutrices des Ecoles maternelles, le Cercle Universitaire international, le Groupe français d'Éducation nouvelle, le Groupe des Inspectrices des Ecoles maternelles, la Société Française de

Pédagogie et le Syndicat National des Instituteurs.

Le Bureau compte à lui seul quelques-uns des plus grands savants dont s'honore aujourd'hui la science française. Dans l'assistance nous remarquons (1) bien des inspectrices des Ecoles de France, des Professeurs des collèges et aussi des directeurs et instituteurs des écoles françaises toujours soucieux de perfectionner leur enseignement.

(1) Également M. le Directeur de l'Enseignement Primaire de la Seine.

Après l'exécution de chœurs détaillés avec une grande finesse par les élèves de l'École normale d'institutrices de la Seine, M. Langevin, Professeur au Collège de France, Président, ouvre la séance académique. L'éminent savant français synthétise avec une grande élévation de pensée quelques-uns des aspects de l'œuvre de Decroly — ceux qui resteront et par lesquels son nom passera à la postérité.

Il termine en insistant sur le but de cette réunion, qui est de rendre hommage à la science et à l'œuvre du grand disparu et d'apporter à sa famille un témoignage de sympathie et d'admiration.

.....M. Piéron, Professeur au Collège de France, prend ensuite la parole. Pour lui, l'essentiel de l'œuvre de Decroly est son travail sur la fonction de globalisation. Chez lui, cette idée de la globalisation n'est pas une simple intuition, elle découle d'une observation sympathique sans doute, mais surtout d'un effort scientifique.

Les découvertes et les principes pédagogiques du D^r Decroly ont balayé bien des routines. Il a apporté aux sciences éducatives un souffle ample et généreux par l'introduction dans leurs démarches d'un esprit rationnel et généreux comme lui-même.

C'est le D^r Wallon, Professeur de psychologie à la Sorbonne, qui est chargé de définir l'œuvre de Decroly en ce qui concerne l'étude de l'enfance anormale, et il n'hésite pas à la caractériser de véritable révolution, de renouvellement de nos conceptions psychologiques.

Puis, Decroly apporte cette autre révolution, à savoir qu'il se défend de considérer isolément l'individu et le milieu. Toujours, l'enfant est sous l'influence du milieu, l'éducation d'un enfant doit viser à son adaptation. L'anormal, c'est l'inadapté. Tous nos procédés d'enseignement pourront, dès lors, n'avoir qu'un seul but : l'adaptation.

La société doit faire le bonheur de l'individu, et l'individu doit se mettre au service de la société : telle était une des idées fondamentales de toute l'œuvre de Decroly.

Il a considéré l'état global, ne faisant abstraction ni de son intelligence ni de son caractère ; il voulait une amélioration de l'individu et de la société, il travaillait à la progression de l'humanité. C'est un grand cœur et un grand inventeur.

Mlle Flayol, Directrice honoraire d'École normale, veut faire connaître seulement l'essence, l'inspiration de ce qu'est l'École Decroly. Elle voudrait évoquer le souvenir charmant que laisse à tout visiteur l'École de l'Ermitage. C'est l'école de l'éducation complète. On n'y néglige aucun aspect de l'enfant : son éducation physique préoccupe autant que son développement intellectuel et moral. Une grande part est faite à la collaboration et le point de départ de tout travail est une intense émotivité. L'action est à la base. La vie sociale tient

une place importante dans l'éducation comme aussi les possibilités données au sens de création de l'enfant.

L'École Decroly est aussi l'école de la nature, les enfants y vivent en communion avec la nature : ils travaillent au jardin, visitent les artisans, les cultivateurs, etc...

L'École Decroly est encore l'école de l'enfant. C'est-à-dire que l'enfant y est lui-même, traité pour lui-même, qu'il se présente avec sa physionomie complexe, entière, à la pensée de son éducateur. Celui-ci n'a qu'un désir, l'adapter à la vie, et pour cela adapter lui-même son enseignement à la connaissance qu'il a de cet enfant. C'est bien l'école de la vie.

Appelé par l'Association Française pour l'Avancement des Sciences, M. Jadot, Echevin de l'Instruction publique, est chargé de faire connaître la personnalité de Decroly.

Personnalité trop complexe, trop riche, trop abondante pour pouvoir être envisagée en un bref aperçu. Le conférencier se borne à évoquer l'enfance et l'adolescence de Decroly, moments qui pourront nous instruire sur l'homme. Il nous raconte entre autres choses, comment, enfant, il formula pour la première fois, devant les notables du pays, ses accusations à charge des éducateurs.

M. Jadot montre ensuite l'admiration du jeune adolescent pour son père « le fabricant », la manière virile, austère, parfois trop sévère, à notre gré, avec laquelle le père traite le fils. Il fait ressortir combien son enfance et son adolescence lui furent d'un prodigieux appoint dans la réalisation de cette synthèse de son œuvre : activité, vie, intérêt ; autant par ce qu'elles lui apprirent, lui suggèrent, lui permirent d'expérimenter... que par ce qu'elles lui enseignèrent par une sorte de reflux... par les privations mêmes...

Le Président remercie toutes les personnes qui ont collaboré par leur participation ou leur présence à donner à cette manifestation tout l'éclat qu'elle devait comporter et après avoir assuré Mme Decroly et la famille de toute la sympathie et de tous les regrets de ceux qui, de loin ou de près, ont pu approcher le D^r Decroly et apprécier sa valeur et son grand cœur, il lève la séance.

Manifestation bien émouvante dans sa simplicité même, grandiose par la valeur des personnalités qui en avaient pris l'initiative, inoubliable par l'accent de sincérité, de profond attachement dans tout ce qui fut dit, douloureuse sans doute par sa raison même, mais réconfortante aussi par le sentiment de reconnaissance infinie qui, de tous, montait vers notre grand Pédagogue, par la fervente compréhension de son œuvre, et l'unanime désir de la faire survivre.

Andréa JADOTTE,
D'après « Nos Ecoles à l'œuvre »,
Bulletin des Œuvres scolaires d'Angleterre,
Janvier 1933

A travers les Revues

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

La pédagogie vue dans sa presse

(par L. BRUN-LALOIRE)

ÉDUCATEURS. — Toutes les revues honorent la mémoire du grand éducateur que fut Decroly, certaines longuement. Guy-Grand parle de Lucien Herr dans *Journal des Instituteurs*, 22-10-32.

PÉDAGOGIE. — Le *Bulletin du B.I.E.* (7-32) signale un vœu émis pour que le prochain Congrès de l'Association Française pour l'Avancement des Sciences mette à son ordre du jour « la question de la terminologie internationale de pédagogie, éducation et enseignement », « étant donné que certains auteurs restreignent, à tort d'ailleurs, le mot pédagogie au sens de technique de l'éducation de l'enfant. »

Enquêtes. — L'ample enquête de Washburne 1931 est commentée dans *L'École Libératrice*, sous le titre « Les Reconstructeurs de l'humanité » (R. Duthil). A l'encontre du livre de C. J. H. Hayes, son compatriote, paru en 1930 sous le titre « La France, nation de patriotes », Washburne a été frappé par l'état d'esprit des membres de l'enseignement en France : « un ardent esprit de collaboration internationale les anime ; ils sont et seront d'excellents citoyens du monde. » (*École Libératrice*, 9-7-32). — Le numéro du 15-10-32 résume les conclusions de l'enquête : sur la 1^{re} question, W. conseille de « habituer les enfants à considérer la société comme un organisme en voie d'évolution, faire confiance à l'individu qui, en sus de cette habitude, devra contracter celle de la libre critique et du dévouement à autrui : esprit de service fondé sur la claire compréhension des rapports sociaux ». 2^e question : « créer chez l'enfant l'habitude de s'incorporer à des groupes sociaux de plus en plus vastes : famille, école, profession, pays, humanité. » 3^e question : « l'enseignement de l'histoire stricte-ment objectif est utopique » ; il montrera « comment aborder les faits sociaux », sans imposer de *credo*, ni en morale ni en instruction civique ; 4^e question : pas de programmes, « l'éducation n'est pas la préparation à la vie, c'est la vie elle-même », et l'école doit être socialisée ; 5^e question : peu de réponses, et pourtant ! « L'obéissance reste la vertu cardinale de nos écoles, est-ce bien celle qui doit primer dans une démocratie ? »

En Allemagne (Numéro du 12-11-32), « il semble exister, du moins chez les grands éducateurs et penseurs de ce pays, une certaine unité de vues sur les fins de l'éducation : réflexion, pondération, libéralisme, » ces trois termes la caractérisent. Numéro du 3-12-32 : le

Japon « semble sûr de lui, satisfait de sa structure sociale » (les leaders consultés ont plus de 60 ans) ; la Chine tâtonne, cherche à se rénover (les chefs et éducateurs de marque ont moins de 40 ans). En Russie (Numéro du 31-12-32), « claire vision des fins proposées à l'éducation » et ténacité dans les efforts systématiques, mais aussi « dogmatisme des dirigeants de l'éducation », d'où « appréhension » de l'enquêteur, crainte pour l'exercice de l'esprit critique.

Pédagogie nouvelle. — Dans *École Libératrice*, 22-10-32, Duthil précise, d'après H. Rugg, qu'il y avait désaccord à Nice, sur l'école comme « reconstructrice » de la société, sur l'évolution des intérêts de l'enfant, et les rapports entre les divers degrés d'enseignement, ainsi que sur la formation des maîtres ; par contre, accord unanime sur les points suivants : l'éducation actuelle est livresque, intellectualiste, formelle ; l'éducation nouvelle devra jallir de la vie, développer intégralement la personnalité de l'enfant, comporter un enseignement par méthodes actives, enfin développer l'esprit d'initiative et la souplesse de l'intelligence. Dans *École Emancipée*, 1-1-33, Mme Kerdudou juge qu'on bluffe beaucoup avec les méthodes de l'école maternelle : on ne dit jamais si elles sont, et comment elles seraient applicables dans les classes courantes de 50-60 élèves. M. Marsand appuie sur la même note, en comparant le jardin, et le « mobilier montessorien » avec les classes habituelles et leurs bancs.

Pédagogie traditionnelle. — Dans *Journal des Instituteurs*, 19-11-32, L. Faure affirme et croit encore « qu'il est des enseignements qui comportent le mot à mot ; il est des choses que l'enfant doit apprendre par cœur », et il cite : table de multiplication, résumés, définitions, nomenclatures... Grâce à cela, l'enfant entre au lycée en 6^e avec un esprit déjà tout passivisé L. B.-L. *Ibid.* 10 déc. 32, Guy-Grand, après avoir concédé : « ne raisonnons pas sur les enfants comme sur les adultes », reprend vivement : « s'ils ne sont pas des hommes, ils sont destinés à devenir des hommes, ils sont des hommes en puissance... On s'est parfois livré à des orgies d'abstraction, mais ce n'est pas une raison pour oublier que... il y a une nature humaine » (done, foin des méthodes concrètes, et vive l'abstraction !) « Gardons-nous de certaines illusions, et croyons que M. Signoret (dans son livre « A la recherche d'une méthode d'éducation ») « écrit avec raison qu'il y a lieu de mettre au point la condamnation des anciennes méthodes. » *Ibid.* est prônée la pratique du classement des élèves, avec cependant des essais d'amélioration : classement « par équipes »,

L. Picard 5 nov. 32, ou encore par notes arrondies. (Au contraire, dans *Ed. Enf.* 1^{er} août 32, Garcin s'élève avec vigueur pour l'abandon du classement, qui « n'est pas un bien »).

Emploi du livre. — Dans *Journal des Instituteurs* 15 oct. 32, L. Faure réclame contre le « décalage » des manuels, et qu'on tienne enfin compte des *Instructions* de 1923 qui disent : « les manuels écrits pour les sections enfantines sont du niveau du C.E.P. », et ainsi de suite. Les *Instructions* de l'enseignement secondaire omettent de faire des constatations analogues ; elles pourraient dire pourtant que si, à titre d'exemple, les bacheliers « possédaient les connaissances énumérées » dans un manuel d'histoire romaine de 548 pages destiné à des enfants de 10 ans 1/2, 12 ans, « on pourrait les féliciter de leur savoir », etc. L. B.-L. Dans *École Libératrice* 12 nov. 32, R. Lhotte constate que les manuels ne sont vraiment pas établis en fonction de l'esprit de l'enfant, mais pour la commodité des maîtres. Dans le secondaire, on a totalement oublié, notamment, cette vérité exprimée depuis bien des générations, que les « grammaires » sont faites pour ceux qui savent déjà une langue.

Psychologie expérimentale. — Il est question çà et là des tests, surtout dans des revues de caractère médical. *L'École Libératrice* institue (31 déc. 32) une chronique de psychologie expérimentale, dont est chargé M. François. Celui-ci commence par ramener le test à sa valeur d'utilisation (épreuve définie, destinée à mesurer le niveau de rendement d'une fonction déterminée).

Divers. — Sur un « enfant nouveau » : dans *Nouv. Ed.* oct. 32. Mme Lebel montre que les enfants commencés par une école nouvelle s'adaptent avec souplesse en entrant ensuite dans l'école traditionnelle, où on les trouve « joyeux, graves, dociles » ; sur la « faute » : dans *Journal des Instituteurs* 5 nov. 32, Mestrallet fait un « éloge de l'erreur », qui nous montre souvent comment raisonne l'enfant, et insinue qu'on a tort de tant pourchasser les fautes. Il plaisante à demi, mais c'est tout sérieusement qu'on devrait montrer l'excessive importance attachée à ce côté négatif de l'étude, les fautes. En langues étrangères notamment, celles qu'on possède le mieux sont celles où l'on a eu l'occasion de faire avec les enfants du pays les mêmes fautes que ceux-ci, fautes qui instruisent sur le génie même de la langue. L. B.-L. ; sur la *spécialisation et la compétence* : dans *Journal des Instituteurs* 16 juil. 32, Imbert observe avec quelque amertume que médecin, avocat, industriel, etc., rivalent bien du pédagogue s'immiscant dans leurs débats, mais « se sentent pertinemment qualifiés pour en (de pédagogie) discuter de haut, fût-ce avec un éducateur de profession ». Peu méchamment, il voudrait simplement « voir l'un ou l'autre à la tête d'une classe maternelle, une petite classe de rien du tout, 20 à 25 bambins

tout au plus... » ; sur les *punitions* : dans la page de l'enfance des *Nouvelles Littéraires*, Sacha Gultry assure que l'instruction n'a eu aucun attrait pour lui. « Tant qu'on s'obstinera à priver de récréation un enfant qui s'est mal tenu, au lieu de le priver de classe — à considérer que l'on punit un enfant en lui donnant à copier une fable de La Fontaine — à traiter les enfants comme si toute leur existence ils devaient rester des enfants, je m'obstine à penser que l'instruction nous est offerte d'une manière absolument déplorable. »

ENSEIGNEMENT : écriture. — Dans *Ec. Lib.* (31 déc. 32, et janv. 33) Lapiere fait une mise au point des nouvelles méthodes d'écriture.

Histoire. — Question à l'ordre du jour. Le *Bulletin de la F.I.A.I.* (juil. 32) publie le rapport complet (6 documents annexes) de G. Lapiere à Luxembourg. Celui-ci réclame dans *l'Ec. Lib.* un « renouvellement » de l'étude de l'histoire ; la revue publie cette année un cours *ad hoc*, c'est-à-dire présentant essentiellement l'histoire « sous une forme concrète » (I. Le Feu ; II. L'homme lutte contre les dangers... faim, froid, etc. ; III. L'homme améliore le rendement de son travail, puis utilise les forces naturelles ; IV. L'homme utilise les ressources naturelles qui l'environnent ; V. L'écriture, la pensée fixée ; VI. La pensée transmise à distance), et « donnant à l'enfant le sentiment légitime de sa dignité d'homme et celui de l'immense solidarité qui l'unit à ses semblables ». En fonction de cette seconde préoccupation, le sociologue C. Bouglé étudia dans *l'École Libératrice* « L'histoire, la sociologie et la paix » (série d'articles).

Cette « tendance » pédagogique, en accord avec les conclusions de Washburne et de Rugg au VI^e Congrès de la Ligue pour l'Éducation Nouvelle à Nice, met résolument la pédagogie au service de la formation d'une société nouvelle, où régnera l'esprit de désarmement. Aussi est-elle discutée plus du point de vue politique que du point de vue pédagogique. « La seule erreur possible, ce serait de croire que cette œuvre est déjà très avancée et de jeter prématurément nos armes » (L. Brossette dans le *Journal des Instituteurs* 23 juil. 32).

Dans *École Libératrice*, 10 déc. 1932, Mlle Flaesch rend compte du livre d'Helen Corke « L'Humanité Conquérante », 4^e volume de son histoire universelle (I. La Famille Humaine ; II. Les bâtisseurs ; III. Les Aventuriers), conçue suivant la nouvelle inspiration.

Dans *Journal des Instituteurs* (12 nov. 1932), Guy-Grand commente le discours de Valéry sur l'histoire, sa valeur et son enseignement. Enfin, le *Bulletin de l'Institut de Coopération Intellectuelle* de septembre-octobre annonce que chaque bulletin, désormais, consacrerà de la place à la révision des manuels d'histoire.

Géographie. — Dans un ordre d'idées identique, M. Butts traite de l'enseignement de la

géographie en vue de la collaboration internationale (*Ecole Libératrice*, 3 déc. 1932).

Enseignement local. — L'*Ecole Libératrice* y consacre dans chaque numéro un article ; exemples : essai d'une carte agronomique cadastrale ; carte hydrologique d'un village, etc.

On trouve dans *Journal des Instituteurs*, 8 juillet 1932, quelques exemples de l'aspect saisissant des faits historiques vus dans de simples registres d'archives. Ainsi, dans un registre des décès, en Savoie : « Le 18 janvier 1793 est décédée, munie des Sacrements..., Dejon, curé. » L'acte suivant : « Le 3 mars 1793 est décédée et le jour suivant a été enseveli..., Balleydier, maire. »

Enseignement scientifique. — Dans *Ecole Libératrice*, 29 octobre 1932, sqq., M. Guerret se met « à la recherche d'une méthode d'enseignement scientifique », d'expérimentation ; il insiste sur les manœuvres et les bonnes expériences : il faut dégager avant tout la « dominante » de toute expérience.

Mathématiques. — Enseignement décidément privilégié quant à l'application de la pédagogie nouvelle. Dans *l'Ecole Libératrice*, M. Weber, maître de conférences à l'E. N. S. de Sévres, secrétaire général des « Compagnons », institue un cours de « Mathématiques au cours complémentaire », conçu pour satisfaire à la fois au statut organique de l'Université Nouvelle », et aux programmes actuels. Les rubriques des programmes « doivent être considérées comme des jalons indiquant le chemin à suivre, bien plutôt que comme une énumération de connaissances à verser dans les cerveaux (souligné par W.)... on peut dire que ce qui importe avant tout dans les programmes, ce sont les idées sous-jacentes » (initiation à des méthodes et idées directrices). Il part naturellement, en arithmétique de la « signification concrète de la notion de nombre, avec ses extensions successives », en géométrie, de l'étude concrète des formes et des mouvements » ; pour la géométrie dans l'espace, « ce dernier enseignement devrait être en liaison étroite avec celui des travaux manuels. »

Musique. — *La Nouvelle Education*, juillet 1932, insiste sur « le travail musical libre » (M. Chevais), parfaitement réalisable et pas plus difficile qu'une « improvisation vocale » courante ; en ce domaine comme dans les autres, la seule bonne méthode est « apprendre en faisant ». Le même numéro rappelle la réussite de Miss Marg. James dans la fabrication d'instruments de musique à l'école rurale (flûte notamment) et montre l'extension que prend ce mouvement en Angleterre.

Latin. — Dans *Education*, juin 1932, Bézard et Grandjean analysent deux petits livres de Marouzeau sur la traduction et la prononciation du latin. Ils préconisent comme l'auteur la prononciation... latine. La prononciation... française déformée, du latin, est peut-être

bien le plus net exemple de l'inertie routinière et du verbalisme contre à la fois le naturel, le commode et — *horresco referens* ! — contre la simple probité scientifique. L'auteur ni les commentateurs ne se placent d'ailleurs aucunement au point de vue de l'éducation nouvelle : partir de l'enfant et l'enfant a droit à la vérité, pour la prononciation du latin comme pour le reste. L. B.-L.

Le *Journal des Parents*, oct. 1932, rappelle le mot trop oublié de Forster : « Que faut-il savoir pour enseigner le latin à John ? — Le latin... — Non ! il faut connaître John ! »

Histoire naturelle. — A l'instar du *Nature Trail* (sentier d'histoire naturelle), de certaines villes américaines, Leipzig après Berlin, puis Eberstadt viennent de créer aussi leur *Naturlehrpfad*.

EDUCATION PHYSIQUE. — Santé. Le *Journal des Instituteurs*, 8 juillet 1932 contient une intéressante « Expérience d'inspection médicale scolaire » (Fuster, I. A. Sarthe), plein de précisions individuelles sur les services rendus aux enfants, et discutant la question du choix du médecin inspecteur (spécialisé, sans clientèle, — ou pratiquant, à clientèle).

Hygiène. — La question préoccupe peu les revues pédagogiques proprement dites. A signaler dans *Journal des Instituteurs*, 19 nov. 1932, un article d'Eisenmenger, reproduit in extenso ailleurs, contre la peau nue et la tête nue : mille dangers, paraît-il, menacent dans ce cas.

Article remarquablement caractéristique de l'esprit formaliste et abstrait de l'éducation traditionnelle : énumération d'arguments théoriques, aucun appel à l'expérience des nombreuses personnes qui circulent tête nue, et ne constatent aucun des périls annoncés. Déjà l'empereur Hadrien, dit Dion Cassius, « jamais ne se couvrit la tête qu'il fit chaud ou froid ; dans les neiges des Gaules comme sous le soleil brûlant de l'Egypte, il marchait tête nue ».

Alimentation. — Au contraire, le problème de l'alimentation semble passer à l'ordre du jour (*Nouv. Ed.*, comme d'habitude ; autres revues *passim*). Caractéristique est un article de Pascal dans *Ed. Enfant*, 1 août 1932, qui préconise l'alimentation saine à la place de l'alimentation de hasard actuelle, si défectueuse, et met à la base la consommation des fruits (avec leur peau).

ECOLE : Organisation. — *Ecole Unique* : la C. du 21 juin 1932 du ministre De Monzie est reproduite, souvent sans commentaires. *L'Ecole Libératrice*, 2 juillet 1932, souscrit malgré quelques réserves à « la double intention qu'annoncent les instructions nouvelles » : « Il ne s'agit pas d'accueillir dans l'enseignement secondaire un plus grand nombre d'élèves, mais d'y faire entrer et d'y retenir ceux-là mêmes qui peuvent en tirer profit, tout en orientant les autres vers une meilleure utilisation de leurs aptitudes. »

Le directeur du *Journal des Instituteurs*, 24

septembre 1932, M. Kuhn, voit dans cette étape vers l'école unique un « tournant dangereux » : « Ne devrions-nous pas donner l'alarme ?... Il faut pourtant apercevoir le danger avant qu'il soit trop tard pour l'éviter. Avec les meilleures intentions du monde, au nom des principes démocratiques et pour mieux assurer la sélection de l'élite, ne risque-t-on pas d'ébranler gravement l'édifice scolaire et social de la 3^e République, et, en fin de compte, d'abaisser l'éducation populaire ? »

Ibidem, 5 novembre 1932. Peyraube revient à la charge : l'Ecole Unique en action, c'est « l'inflation pédagogique » — ô verbalisme ! — « Ces sixièmes nouveau style, nous les avons retrouvées à l'examen de passage renforcé de cinquième. Constataction angoissante ! La proportion des élèves atteignant la moyenne, la modeste moyenne, semble se fixer dans l'ordre de 10 0/0. Fallait-il montrer la porte à 90 0/0 de nos élèves ? » Devant de pareils chiffres, des statistiques seraient indispensables ; elles montreraient certainement que les fameuses « queues de classe » existaient avant, et que la proportion n'en est pas sensiblement différente après. En tout cas, M. Peyraube oublie de mentionner que les premières cinquièmes résultant de l'application du décret du 21 juin 1932 (même après les atténuations d'octobre) sont d'un niveau moyen sensiblement supérieur aux anciennes cinquièmes. Par contre, dans *Monde*, 22 octobre 1932, R. Massac incrimine l'essai tenté : « réforme de velleitaires » ; une véritable sélection serait une révolution.

Ecole primaire. — Dans *Journal des Instituteurs*, un intéressant article retrace, en cent ans d'histoire, les étapes de l'instruction primaire dans une commune rurale de l'Ariège.

Ecole itinérante. — Création polonaise, signalée par le *Bulletin du B. I. E.* juillet 1932 ; c'est un auto-car aménagé en classe, pour enfants estropiés.

Hygiène scolaire. — *L'Hygiène par l'Exemple* consacre un numéro entier à la construction des écoles maternelles.

Coéducation. — Une association d'instituteurs la déclare bienfaisante (*Bulletin du B. I. E.* juillet 1932) à 3 conditions : commencer avec les tout petits, pas de classes surpeuplées, collaboration d'instituteurs et d'institutrices.

Examens. — Le C. E. P. E. est discuté. Dans *Ecole Libératrice*, 7 janvier 1933, sqq. Baucumont dresse le tableau du « bien et du mal qu'on en pense ».

Anormaux. — Dans *l'Education*, nov. 1932, le D^r Fay explique l'organisation en France de l'enseignement pour les anormaux ; tout a été fait par des initiatives privées, qui aujourd'hui entrent en contact et en collaboration ; une action officielle commence à s'exercer.

Emploi du cinéma. — Dans *l'Ecole Libératrice*, 31 déc. 1932, un précédent article de

Duhamel, excessif selon l'habitude désormais affectée par cet auteur, est critiqué avec objectivité et les choses remises au point : le cinéma à l'école n'est pas « le triomphe de ces méthodes omnibus du génie industriel moderne, ni une « huile de foie de morue qui ne sent pas le poisson », ni un « accouchement sans douleur », ni même une « injection de science indolore et même agréable, sous anesthésie générale », ô verbalisme médical ! Visiblement Duhamel condamne ce qu'il n'a pas essayé et pratiqué, comme Alain les « leçons de choses » ; tous les deux offrent un excellent exemple d'esprit verbaliste et formaliste traditionnel ; cela se sent dès qu'ils veulent trancher dans des domaines étrangers à leur spécialité, sans vouloir en prendre l'expérience. *La Rev. Int. du Cinéma Ed. nov. 1932* donne deux articles intéressants sur « l'Aide visuelle dans l'enseignement », et « le film sonore dans l'enseignement des langues ».

Journaux d'enfants. — La « gerbe » contient toujours d'intéressantes productions souvent reproduites ailleurs. L'exposition rétrospective de « journaux d'enfants » depuis 1786 est signalée et commentée dans *Ecole Libératrice*, 14 janvier 1933.

Coopératives scolaires. — A signaler une excellente série d'articles de Cattier et Profit dans une publication pédagogique nouvelle : « Scola Magazine ».

FAMILLE : Collaboration des parents. — *La Nouv. Ed.*, janv. 1933, se plaint de la voir parfois s'exercer à rebours ; l'enfant alors « est ballotté, il ne gagne rien, il ne fait que souffrir et douter ». Le *Journal des Par.*, oct. 1932, signale après *l'Œuvre* les parents qui veulent absolument que leurs enfants aient des devoirs à faire, nombreux. *Maison Heureuse*, novembre 1932, reproduit un article excellent de *l'Ens. Sec. J. F.* conseillant les parents sur la bonne manière d'aider leurs enfants, en veillant surtout à la régularité de leurs efforts. *L'Ed. Famil.*, déc. 1932, se plaint, après le *Bull. de l'Ens. Sec.*, de l'absence de rapports étroits entre parents et éducateurs. On constate sur ce point que les progrès sont, en France, extrêmement lents, sinon inexistant. Dans *l'Œ. intern. de l'Enf.*, Juil. 1932, un appel aux mères pour collaborer, en formant le « goût » de leurs enfants, par ex. par l'arrangement de leur chambre, qui peut être aussi aisément beau que laid ou quelconque. Le *Journal des Par.*, oct. 1932, invite ceux-ci encore à une autre façon de collaborer à la formation de leurs enfants, d'après le D^r Répond : en tirant meilleur parti de l'intelligence de leurs enfants, en s'intéressant à leurs questions, à leurs intérêts, etc. *Ibid.*, nov. 1932. Mlle Hamaidé expose comment Decroly conçut la collaboration des parents et de l'école.

Enfant et milieu. — Apparaît de plus en plus la préoccupation du comportement de l'enfant au sein du monde trépidant qui l'entoure et de la multiplicité des impressions qui

l'assaillent et peuvent l'accabler. *Journ. des Par.*, oct. 1932, et surtout *Ec. Lib.*, 12 nov. 1932, sqq série d'articles de Jadot sur l'enfant « dans la jungle du confort ».

ETRANGER : Trois pays attirent surtout les regards. D'abord la *Pologne* : entre autres l'*Ed. lui* consacre tout un épais numéro spécial (juillet 1932). Puis l'*Espagne* : entre autres, *Ec. Lib.* donne le compte-rendu de la conférence de Llopolis à Paris, le 28 oct. 1932. Enfin, l'*U. R. S. S.*, plus particulièrement dans les revues à tendance sympathisante.

Enfin, tous les aspects de l'éducation sont

envisagés dans un fort numéro spécial de l'*Université Nouvelle* (2^e-3^e trim. 1932), qui consacre près de 100 pages serrées à « La Réforme Pédagogique », si riches de contenu qu'il faut nécessairement s'y reporter.

Mentionnons, pour finir, le N° de Noël de *Marianne*, consacré aux enfants. P. Seize y présente les écoles nouvelles, R. Fernandez, les livres d'enfants, P. Faucher, les enfants allemands ; y figurent aussi les enfants soviétiques, japonais, anglais et noirs. Une page traite de la santé de l'enfant.

LOUIS BRUN-LALOIRE.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Ph. ROGERIE, *Pédagogie par Evolution*, 1 volume, Nathan, éditeur.

Sous le titre un peu mystérieux de « Pédagogie par Evolution » (Nathan, éditeur), Ph. Rogerie (ancien chef de laboratoire industriel, présentement professeur de l'Enseignement Technique) publia en 1930 un curieux petit livre de méthodologie scientifique. A vrai dire, la doctrine exprimée ne reçut l'assentiment ni des collègues de son auteur, ni de ses chefs ; en revanche des savants de la valeur de Boll, Bouligand, Le Châtelier, Weber ne lui ménagèrent point leur adhésion immédiate et chaleureuse. C'est le lot commun de toute innovation qui heurte fatalement les habitudes, les traditions, les pensées acquises. L'histoire de la pédagogie est une suite ininterrompue de réactions entre tendances contradictoires ; Montaigne et Rabelais contre scolastiques, Port-Royal et l'Oratoire contre jésuites, l'abbé Grégoire et la Convention contre l'ancienne Université, pour nous en tenir à d'illustres exemples historiques. Pour être de portée infiniment plus modeste, le cas de Rogerie vérifie donc la loi historique et par ce titre seul mérite déjà la sympathie des collègues « Pour l'Ère Nouvelle ». En ses grands traits la doctrine de Rogerie se compose d'une critique et d'une création positive. La première partie, d'une remarquable modération d'expression, mais de contenu nettement révolutionnaire, reprend et amplifie les critiques bien connues des Bouasse, des Le Châtelier et de tant d'autres contre l'enseignement scientifique traditionnel. Pour notre part, nous sommes loin d'accepter sans réserve ces massifs réquisitoires. La réforme des Universités, des grandes écoles, de leurs programmes et de leurs méthodes se poursuit sans arrêt depuis Liard ; l'œuvre des Guizot, des Steeg, des Pécaut, des Buisson a été une création *continûe* et la réforme des E. P. S. et des E. N. en 1920, par le regretté Lapie s'accomplit, précisément, dans le

sens désiré par Rogerie ; l'Enseignement Technique « se cherche » depuis Constantin Pecqueur, cher au cœur de M. Herriot, mais « se trouve » — lentement, il est vrai, malgré les apparences — sous l'impulsion de M. Labbé ; les Ecoles Maternelles, par les réformes de 1905, du 16 mars 1908, du 22 juillet 1922, du 15 janvier 1927 ont ouvert la voie à une pédagogie active, concrète, expérimentale et intuitive. Notre vieil enseignement secondaire lui-même, malgré ses assises romaines, ses fondations moyenâgeuses, a subi les impulsions modernistes de Chaptal, de Duruy, de Belin, de Vial. Et il ne serait pas improbable que dans les diverses chartes fondamentales — et chaque fois définitives ! — qu'on lui donna depuis dix ans, on trouvât des indications assez semblables aux vues exprimées par Rogerie.

Toutefois, les observations suivantes de Rogerie, un peu plus nuancées, seraient d'une parfaite pertinence :

« 1° Les événements réels sont laissés dans l'ombre et leur connaissance directe par la mesure, par le contact des sens est à peu près ignorée. Faute de contact sensoriel prolongé avec la réalité, toute représentation de cette réalité reste, dans l'esprit des élèves, du pur verbalisme.

« 2° La représentation donnée des événements est trop souvent abstraite ; elle est, la plupart du temps, de la forme la plus évoluée. La majorité des élèves ne peut saisir à quelles réalités elle se rapporte.

« 3° ...A mesure que l'Université forme des professeurs plus savants... la grande majorité des professeurs s'empresse de tenter, par le moyen de définitions très abstraites, l'enseignement de la plus évoluée des représentations du réel...

« Il nous semble donc que l'évolution de la pédagogie courante tend à se faire dans un sens tel que les formes de connaissances proposées sont de plus en plus inaccessibles à l'enfant et à l'adolescent. Il y a là faute de méthode et non, comme on le croit trop fréquemment, uniquement surcharge des programmes. »

De toute évidence, on ne peut que souscrire à de semblables propositions, à condition de faire la « part du feu », car il existe — quoi qu'en pense Rogerie — des Universitaires qui savent adapter leur savoir à leur fonction.

Une lecture hâtive conduirait à penser que Rogerie identifie science, raisonnement, logique et expérience. L'auteur se défend de conclure dans un sens aussi nettement pragmatique et sorélien. Nous acceptons ses réserves; mais nous refusons d'admettre que la « théorie n'est qu'une interprétation du réel et qu'elle doit servir de guide à l'action pratique ». Toute l'histoire de la philosophie classique proteste contre cette affirmation utilitaire, d'ailleurs sans liaison nécessaire avec une pédagogie qui, par bonheur, reste rationaliste et libérale.



A notre sens, les applications que Rogerie tire de ses idées générales, constituent un « acquis pédagogique » bien supérieur aux tendances pragmatistes de son auteur. Et cela nous rappelle le mot de Paul Valéry : « L'homme, faible par ce qu'il cherche, est toujours grand par ce qu'il trouve. » Très méthodiquement, Rogerie construit l'initiation mathématique sur des constatations expérimentales, nous allons écrire sur des sensations. Abandonnant délibérément le syllogisme et la déduction qu'on emploie d'ordinaire pour cet enseignement, il invente une série ingénieuse d'exercices combinés, de démonstrations et d'expériences qui conduisent l'élève à la connaissance intuitive et inductive des règles et des vérités mathématiques. La part de l'enseignement magistral se rétrécit comme la fameuse peau de chagrin de Balzac; le maître n'est plus guère qu'un directeur et un contrôleur d'expériences effectuées par les élèves; ceux-ci notent les résultats, font d'autres expériences, analogues aux premières et, finalement, découvrent par eux-mêmes tantôt une méthode de raisonnement, tantôt une vérité mathématique.

De la même façon, Rogerie décrit la série d'expériences nécessaires pour arriver d'abord à la notion de tension électrique, puis enfin aux concepts purs, en la circonstance des lois d'Ohm et de Joule.

Bref, mesurant des grandeurs physiques, il amène les élèves à la représentation la plus évoluée du savoir.

La valeur de l'arbre se juge à ses fruits. Par les résultats scolaires qu'exposa Rogerie au Congrès de Nice, la méthode semble pratiquement très féconde. Malgré ses apparences de lenteur, elle permet au contraire une précoce « moisson ».

Toutefois la valeur pragmatique ne constitue pas, à nos yeux, la mesure véritable d'une doctrine pédagogique. Nous voulons former des hommes, non des machines, ni des producteurs. Mais précisément la méthode de Rogerie suit la démarche naturelle de l'esprit humain; elle part de la sensation, du concret, pour arriver à l'idée. C'est là son mérite profond; et elle

marque ainsi, elle-même, ses propres limites. Nécessaire, indispensable même aux débutants, aux esprits lents ou attardés, elle n'immobilise pas les plus agiles. Rogerie fait remarquer que les travaux pratiques de ses élèves, exécutés comme il l'entend, constituent de véritables tests intellectuels, des instruments graduables permettant d'évaluer les niveaux d'intelligence. Quand sonne l'heure de l'abstraction, de la généralisation, l'exposé *ex cathédra* reprend tous ses droits; mais avant cet instant, il est véritablement inhumain de faire, selon la profonde remarque de Michelet, des « docteurs à quinze ans et des sots pour toujours ».

Voilà ce qu'a bien compris Ph. Rogerie.

Stanislas BONNET.

B. PROFIT, Inspecteur de l'Enseignement primaire, *La Coopération scolaire française*. Directions. Statuts. Résultats. (Paris, Fernand Nathan, Bibliothèque des Educateurs, 1932, 1 vol. 12 x 19 cm. de 272 pages).

On a attaqué les Coopératives scolaires. Qui donc? Les esprits inertes par leur silence, les esprits brouillons, parce qu'elles contrecarient leurs projets sociaux; et ces derniers leur reprochaient d'embourgeoiser les enfants et de rendre paresseuses les commissions scolaires chargées de fournir les écoles de matériel. Les rats grignotent le fromage; le fromage ne s'en porte pas beaucoup plus mal. La preuve? Ce livre. Il veut être avant tout un guide pratique. Mais il est aussi un plaidoyer et combien éloquent! Discours, articles, rapports s'y succèdent. Tout cela est touffu, chaotique; cela se répète. Mais quelle richesse! D'abord les arbres nous cachent la forêt. Mais notre pensée s'élève en avion et contemple le vaste tapis, résultat du travail de douze ans d'un homme et d'une idée: homme bon et perspicace et idée saine, juste et féconde. Les résultats! Enseignement scientifique plus animé, hygiène prise en main par les élèves, travail manuel entrepris avec frénésie, éducation économique, morale, sociale. Au bout du compte, l'embryon d'une réorganisation de la Société sur une base plus saine. Dewey a raison: « Si l'on veut que les habitudes scolaires soient animées d'un souffle moral, il est de toute nécessité que l'enfant s'intéresse à la prospérité d'une communauté, d'un intérêt pratique et intellectuel aussi bien qu'émotionnel, qu'il perçoive ce qui maintient l'ordre et assure le progrès de la Société, qu'il désire y contribuer activement. »

Ad. F.

Paul HAZARD, Professeur au Collège de France, *Les Livres, les Enfants et les Hommes*. (Paris, Flammarion, 1932, 1 vol. 12 x 19 cm., de 278 pages, prix 12 francs).

Ouvrage exquis! A la fois fin sans mièvrerie et profond sans lourde érudition. On dirait d'un bon grand-père qui adore les enfants sans les flatter et regrette le passé sans désespérer de

l'avenir: son passé, plein d'innocente fraîcheur, et le passé de l'humanité, en germe, à l'heure actuelle, dans l'âme toute neuve des petits. Le lien entre ces pôles? Le livre, coffret de reliques où les émotions et expériences du passé reposent, prêtes à revivre sous chaque regard chargé d'ardeur. « Contes, beaux miroirs d'eau, si limpides et si profonds! Dans ces profondeurs qu'on devine, une expérience millénaire est cachée. » — « A les écouter, nous nous apparentons au plus lointain de notre race. » — « Toute cette matière de nos songes se retrouve dans les histoires fabuleuses qui plaisent aux petits... Voyons chaque enfant répéter, par les contes, l'histoire de notre espèce, et reprendre à ses débuts le cours de notre esprit. » Ceci vaut pour toute sorte de récits.

A une condition toutefois: qu'ils soient sincères, spontanés, jaillis du fond indifférencié de l'être où « le conscient ne se distingue pas du subconscient » et où l'univers « est l'individu lui-même ». Les ouvrages didactiques, critiques, moralisateurs, dégoûtent les petits êtres imaginatifs, pour qui le symbole est langage clair, mais l'abstraction objet de répulsion, parce que sèche et morte. D'où la division de l'ouvrage: I: « Que les hommes ont longtemps opprimé les enfants », leur offrant des pierres au lieu de pain (idée chère à Mme Montessori). II: « Que les enfants se sont défendus contre les hommes » et que leur goût frais et jeune doit triompher. Le Midi rationnel l'a généralement moins bien compris que le Nord mystique, où l'on vit plus près de la Nature enchantée. III: « De la supériorité du Nord sur le Midi ». Les pages sur Andersen (146-166) sont ici un chef-d'œuvre. Et si chaque peuple reflète dans ses ouvrages sa mentalité propre (IV: « Les traits nationaux »), le monde de la pensée, surtout de la pensée originelle propre à l'enfance, est un; d'où, V: « Le sens de l'humanité ». L'héroïsme n'est-il pas universel pour les âmes saines?

« Les enfants nous ramènent vers les sources vives. » (262). — « Partout où il y a des enfants existe un âge d'or, une île fortunée où il fait si bon vivre qu'on voudrait ne plus l'abandonner... » — Merci, bon grand-père, pour cette parole rédemptrice et consolatrice!

Ad. F.

Lieutenant-Général KESTERS, Ancien Ministre de la Défense Nationale, Ancien Professeur à l'École Militaire de Bruxelles et à l'École Militaire de Buenos-Ayres, *Les lois de l'Évolution au service de l'éducation des individus et des nations*. (Paris, Maison du Livre français, Genève, Bruxelles, 1932, 1 vol. 16,5 x 24 cm., de 282 p.).

Ceci est le livre d'un père de famille. Si « le pédagogue n'aime pas les enfants », monsieur le ministre « n'aime pas les pédagogues » et il ne s'en cache pas. D'où l'allure paradoxale de ce livre qui s'en prend à ceux dont il devrait et voudrait réformer l'action. Ne nous y laissons pas prendre. Qui aime bien châtie bien.

A suivre les enseignements du général, l'instuteur ne s'en portera que mieux et ses élèves aussi. Et c'est après tout à quoi celui-là vise. Qu'on n'attende pas, d'ailleurs, un traité de pédagogie « à la manière forte ». Rien d'un dictateur, chez ce militaire. On le croirait plutôt issu de la science biologique. Et sa thèse est celle de l'éducation nouvelle: éduquer du dedans au dehors. N'a-t-il pas eu ses enfants, dès qu'il fallut les mettre à l'école et constamment depuis lors, dans trois des meilleures écoles nouvelles du monde? Sa conception centrale est simple:

« Pour nous, dit-il, les choses peuvent se concevoir comme suit: l'être humain vient au monde pourvu de caractères innés (innés personnels et innés héréditaires), lesquels peuvent être plus ou moins développés; si un de ces caractères est développé dans une certaine mesure, il donnera lieu à des manifestations inconscientes; s'il est à l'état larvé, il faut l'exercice, donc la volonté, pour qu'il se développe et donne lieu à des manifestations qui seront conscientes; par la répétition d'une manifestation, il se peut qu'elle passe du conscient dans l'inconscient; mais l'exercice s'effectuant sur un caractère inné déjà plus ou moins développé, peut le développer davantage, ce qui, à côté de manifestations inconscientes, fera apparaître des manifestations conscientes, lesquelles, à leur tour, peuvent passer dans l'inconscient par la répétition; enfin, en l'absence de caractère inné, même larvé, aucun travail, aucun effort de la volonté ne peut faire apparaître de manifestations d'aucune espèce. »

Ces thèses, exactes au point de vue global et, dès lors, évidentes, appelleraient quelques distinctions et précisions dans le « plus » et le « moins » d'extension que l'on attribue à chaque mot. Passons.

Un chapitre qui sort de l'ordinaire des traités de pédagogie est le dernier, intitulé « Education des Nations ». Le général s'en prend aux pacifistes et le Ministre de la Défense nationale aux internationalistes. Il a le sens de la cohésion nationale et son patriotisme prouve qu'il dut être digne des fonctions qu'il a remplies. « Laissons les utopies; soyons vrais avant tout. » Sur ce dernier point, nous pourrions tomber d'accord. Mais, en sociologie, c'est plus souvent ce qui est vrai qui demeure à déterminer.

Rien ne m'a paru faux dans ce livre construit de matériaux scientifiques cimentés avec un solide bon sens. Sera-t-il utile aux éducateurs? Aux « anciens », il ouvrira la porte de la science. Aux « nouveaux », nourris de Decroly, de Montessori ou de Dewey, non! Le sens des nuances ne vient que par la pratique — celle du laboratoire ou celle de la classe — et naît du contact avec les types les plus variés d'enfants. Et alors diminue le nombre des problèmes dont la solution paraît acquise et augmente celui des problèmes nouveaux qui se posent et découlent des premiers. Il y a plus de choses, ô Horatio, dans l'univers, que n'en soupçonne votre philosophie!

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Victor Cabrera LOZADA, Ex-Directeur de la Escuela Normal de Preceptores de la República boliviana, *Las Escuelas del Uruguay* que he visitado. Panoramas e Impresiones de un Viaje de Estudio y un Capítulo sobre las Escuelas Bolivianas. (Editorial Lopez, 1931, 1 vol. 14 x 19,5 cm. de 98 pages).

Plaquette d'un pédagogue bolivien sur les écoles expérimentales de l'Uruguay, principalement sur celle de Malvin, que dirige Mlle Olympia Fernandez-Lascano, ancienne élève et disciple enthousiaste du D^r O. Decroly. Les nombreux documents sur l'école de Malvin : principes, jeu de la santé, centres d'intérêt, étude de la langue maternelle reliée aux différents centres, du 1^{er} au 6^e degré, classes pour retardés, excursions, semaine consacrée à la nature, matériel éducatif, tout cela rendra service aux éducateurs hispano-américains qui désirent se familiariser avec une des meilleures écoles expérimentales du monde.

Les dernières pages de cet opuscule (75 à 98), sont consacrées aux « nouvelles perspectives de l'éducation en Bolivie ». C'est aussi un hommage rendu à la pédagogie novatrice belge. En effet, M. Georges Rouma, réformateur de l'enseignement public en Bolivie, fut élève en 1909 de M. Alexis Sluys, qui dirigeait alors l'École normale de Bruxelles. M. Rouma vint en Bolivie en 1911, en qualité de professeur, puis de directeur de l'École normale de Sucre. D'autres suivirent : Mlle Julia Degand, M. Albert Gehain, M. Faria de Vasconcellos, Portugais, mais élevé, lui aussi, dans l'atmosphère décrolyenne. M. Lozada affirme que Rouma, bientôt directeur de l'Instruction publique, créa un système « national ». Nous n'en doutons pas. La science est universelle; ses applications doivent être strictement locales, mieux encore : individualisées. L'a-t-on bien compris ? Parce que j'ai émis l'opinion que l'enseignement bolivien (et pas seulement lui) est encore trop peu adapté aux types psychologiques, on a voulu, en Bolivie, y voir une attaque contre Rouma et la réforme « nationale » qu'il a introduite. (Voir à ce sujet la note de M. Lozada, p. 77). Je répète que l'on m'a mal compris. Il y a eu, depuis Rouma, des progrès réalisés dans la psychologie génétique. C'est à ces progrès récents que je faisais allusion. Rouma, en 1911, ne pouvait les prévoir. Ne nous endormons pas sur nos lauriers !

Ad. F.

Arthur Elwood ELLIOTT, Ph. D. *Paraguay, its cultural heritage, social conditions and educational problems.* (New-York City, Teachers College, Columbia University, Contributions to Education, N° 473, 1931, 1 vol. relié 15,5 x 23 cm., de 210 pages, prix 2,50 \$).

Étude très complète d'un des pays les moins connus et des plus intéressants de l'Amérique

latine. Les treize chapitres portent les titres suivants : I. Introduction ; II. Quelques pages d'histoire ; III. Population ; IV. Santé ; V. Conditions économiques ; VI. Institutions sociales (races, religions, mariage, classes sociales, philanthropie) ; VII. et VIII. Éducation publique : administration, écoles élémentaires et normales ; écoles secondaires et université ; IX. Écoles privées (nationales, européennes, catholiques) ; X. Buts des écoles missionnaires ; XI. Développement du caractère selon l'idéal chrétien ; XII. Nature des activités scolaires ; XIII. Résumé en 13 pages du volume entier. En outre 46 schémas et tableaux synoptiques, d'ordre statistique, complètent le texte. Le tout est emprunté aux meilleures sources.

L'auteur — et c'est ici ce qui nous intéresse particulièrement — est depuis plusieurs années directeur du « Colegio Internacional » d'Asunción, la capitale du Paraguay. Il était donc bien placé pour tout savoir et tout apprendre. Cette école, créée par un groupe d'Américains du Nord, est coéducative, avec sections enfantine, primaire et secondaire. Elle est fréquentée par la meilleure société de la ville. Le directeur de l'Enseignement primaire public y donne des cours, ainsi que d'autres éminents pédagogues du pays, qui collaborent fraternellement avec les maîtres venus de l'étranger. Aussi les pages consacrées par M. A. E. Elliott à son collège sont-elles parmi les plus circonstanciées : l'exposition de travaux manuels d'octobre 1928, l'Assemblée quotidienne, la formation du caractère ont eu certainement une influence sur la conception que l'on s'est faite, au Paraguay, de l'enseignement scolaire. Nous n'avons pas trouvé dans ce volume l'exposé des grandes réformes que nous avions admirées en 1930 : extension considérable des travaux manuels utiles et intéressants dans les classes primaires, essais d'application du plan de Dalton auprès d'élèves de 12 à 15 ans. Il est vrai que les notes les plus récentes de cet ouvrage datent de 1929. Signalons, en appendice, l'exposé de l'idéal que se fait M. Ramon I. Cardozo, Directeur de l'Éducation primaire et normale, de l'Instruction publique au Paraguay. Des écrivains et professeurs du pays et de l'étranger ont dit tout le bien qu'ils pensaient de cette remarquable étude. Nous ne pouvons que joindre notre voix à la leur.

Ad. F.

Leoni KASEFF, Assistente tecnico da Universidade do Rio de Janeiro, Professor cathedra-tico do Lyceu Nilo Peçanha, de Nietheroy. *Educação dos Super-Normaes*, Como formar as elites nas democracias. Physiologia, Psychologia, Pedagogia e Sociologia dos Super-Normaes. Com numerosos graphicos e clichés. (Rio de Janeiro, J.-R. de Oliveira et C^{ia}, 1931, 1 vol. 15 x 24 cm., de 298 pages).

Voici comment l'auteur pose son problème. Il s'agit, dit-il (p. 210) :

« 1° de donner une instruction intellectuelle

suffisante, instruction choisie et dosée en raison des aptitudes mentales de l'élève, afin d'éviter chez lui l'acquisition d'habitudes de « moindre effort » et d'indolence ; ceci se produirait si on ne lui donnait pas une somme de travail qui occupe et excite toute sa capacité d'action :

« 2° de développer et de fortifier la raison, en habituant l'élève à examiner toute chose, mais à n'admettre que ce qui n'est pas en conflit avec la raison, ainsi qu'à rejeter ce qui répugne à la raison et tente de s'imposer, au nom de quelque autorité que ce soit ;

« 3° de donner une orientation altruiste à toutes les activités culturelles de l'enfant, en lui faisant pressentir, au travers de toutes, une formule d'utilité sociale ;

« 4° d'éveiller et de cultiver chez l'élève l'esprit d'ordre social, les habitudes d'association et le travail en commun, en le conduisant à la pratique de la coopération, à l'entraide et au service, conçus comme moyens de l'exercer à l'expression concrète des idéaux de solidarité et du sentiment de fraternité. »

Pour atteindre ces buts, il faut adopter des « systèmes flexibles d'organisation scolaire ». L'auteur cite le système de Vienne, d'après Dotrens, le Plan de Dalton, l'idée de Claparède sur l'École sur mesure. J'aurais voulu lui voir exposer aussi le système de Winnetka et, mieux encore, celui de l'École active pure et simple, où des élèves d'aptitudes diverses peuvent collaborer, aucun programme quantitatif n'étant imposé et chacun disposant, dans son travail, comme à Agno, de la liberté de choix et de la liberté de durée (au-delà d'un certain minimum).

Excellente est la définition que l'auteur donne de l'égalité (p. 275) : non pas un égalitarisme qui s'impose du dehors aux individus, mais « une égale possibilité de s'adapter aux conditions qui répondent aux capacités particulières » de chacun. Il cite à propos W. Stern : *Gaben sind Aufgaben* : posséder des dons, c'est avoir quelque chose à donner !

Terminons par une double mise en garde : 1° Attention au critère du « surnormal » ! Choisir pour cela l'enfant sage et bon mémorisateur serait favoriser une régression sociale ! 2° Il faut des maîtres surnormaux pour enseigner à des élèves surnormaux !.

Ad. F.

Mario LEGRAND, *Ideano Boliviano* ; libro de lectura corriente para los grados 2° y 3° de Instrucción Primaria (Las Paz, Bolivia, Indohispania, Arno Hermanos, 1932, 1 vol. relié, 16 × 21 cm., de 190 pages).

Un joli livre de lecture, généreux et bien conçu. Voici ce que l'ancien Directeur de cette revue a écrit à l'auteur du livre :

« J'ai éprouvé, à lire votre précieux livre, un véritable plaisir. J'approuve pleinement les différents centres d'intérêt que vous avez choisis : l'école, le foyer, les animaux, la nature avec ses

saisons, les plantes, la société, le corps la question de l'alcoolisme et l'hygiène de l'âme.

« J'ai approuvé tout particulièrement la leçon 93, où les grands patriotes sont figurés par les artisans et les professionnels, les vrais travailleurs de la nation. La leçon 96, sur le patriotisme, où je craignais de trouver des aspirations nationalistes, m'a enthousiasmé par son esprit largement mondial. Je voudrais voir ce paragraphe reproduit dans les livres de morale du monde entier. Mais pourquoi n'avez-vous pas mentionné la Société des Nations au bas de la page 124 ? Cette mention aurait été là tout à fait à sa place. Même si la Société des Nations actuelle ne remplit pas et ne peut pas remplir sa tâche de façon parfaite, cette forme de gouvernement mondial prend et prendra de plus en plus la première place, précisément à cause de l'interdépendance que vous avez si justement signalée.

« Puisque vous attendez de moi des critiques plutôt que des louanges, je voudrais vous en faire une que je crois particulièrement importante. Au début et à la fin de votre livre, vous parlez des droits de l'enfant. Certes, je vous félicite d'avoir tracé de façon aussi nette les droits de l'enfant bolivien. Mais n'est-il pas dangereux, surtout vis-à-vis des jeunes, de ne parler que de droits et non pas de devoirs ? D'ailleurs, votre exposé des droits ne va pas sans quelques critiques. Ainsi, croyez-vous vraiment que toutes les manifestations du conscient et de l'inconscient soient légitimes et méritent de voir le jour ? Il me semble qu'il y a une hiérarchie de valeurs et que certaines tendances doivent être canalisées et sublimées, quelques-unes même supprimées. Vous le dites d'ailleurs fort bien au cours du livre.

« Quant aux devoirs, vous les signalez à la ligne 4 du paragraphe 6, mais cela me paraît insuffisant.

« J'espère que vous me pardonneriez ces critiques. Veuillez y voir surtout le plaisir très grand que j'ai éprouvé à connaître vos pensées et la façon à la fois si adroite, généreuse et poétique, par laquelle vous les présentez aux enfants. »

Ad. F.

ERMANNO BONELLI, *Alle Sorgenti dell'arte*. Documenti per una didattica del disegno infantile. Con prefazione dell' Architetto Dott. Prof. Ambrogio Annoni (Milano, Gruppo d'Azione per le Scuole del Popolo, 1932, 1 vol. 21 × 27 cm. de 139 pages, prix 12 lires).

Le « Groupe d'Action pour les Ecoles populaires », de Milan, a reçu la mission, par délégation du Ministère de l'Éducation nationale, de diriger et d'administrer les écoles de toute la Lombardie. Depuis deux ans, M. Bonelli dirige l'une de ces petites écoles. Il unit en lui, dit l'auteur de la préface, deux qualités que l'on trouve rarement ensemble : la précision et la sensibilité artistique. « A ceux qui ont le souci de l'art », dit le titre. L'auteur

part du dessin enfantin spontané; puis il conduit l'enfant à observer; dès lors, l'expression, sans perdre de sa spontanéité, deviendra plus parfaite. Ainsi, l'instruction et l'éducation y trouvent leur compte. « Le développement, naturellement et graduellement discipliné, est, dès lors, à la fois plaisant et fructueux. » Non pas modèle à imiter, mais exemple à suivre et qui doit inspirer l'instituteur sans le lier.

L'auteur distingue les types analytiques et les types synthétiques. Il nous montre, grâce aux nombreuses illustrations reproduisant des dessins d'enfants, ce que ceux-ci voient, ce qui les frappe, et ceci, aux différents âges. Ainsi: la figure humaine. Il y aurait là des comparaisons à faire avec le magistral ouvrage de feu Kerschenteiner *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. L'animal, la plante, la maison, etc., sont exposés de la même façon. Puis, partant du centre d'intérêt actif

qui a suscité le dessin, l'auteur amène l'enfant à écrire — à vouloir écrire — ce qu'il a exprimé. Et voici l'apprentissage de l'écriture animé par une volonté intérieure. Ensuite, on observe ce qui est beau: la symétrie que l'homme a su mettre dans ses constructions, l'art appliqué: fer forgé, clefs anciennes, meubles, poêles, pendules. Les observations météorologiques — comme c'est l'usage général en Italie, à l'imitation du calendrier de la Montecchia — servent de champ au dessin. On note le temps qu'il fait; où le soleil se lève; la direction et la violence du vent d'après la fumée, l'inclinaison des peupliers ou des tiges du blé, l'eau qui jaillit du tuyau de la fontaine. Le dessin ornemental conduit à inventer des modèles pour les travaux féminins. — Pas d'ambitions scientifiques, mais, en toute modestie, des exemples et des suggestions.

Ad. F.

Gymnastique du Docteur MENSENDIECK

Exercices correctifs
pour les cas de
Paralysies
et de
Scolioses
Récéducation 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^e

Diplômée de l'Institut du Docteur Mensendieck, de New-York.
de l'Institut d'Orthopédie d'Oslo (Norvège).
Stages spéciaux d'Orthopédie chez le Prof. SPIETZKY, Vienne (Aut.)

La Musique Nouvelle

enseignée par correspondance (Enseignement artistique Youry BILSTIN)

- 1^{re} Cours d'initiation et d'orientation pour les Jeunes Enfants.
- 2^e Cours de Pédagogie Musicale pour institutrices, Professeurs, Mères de famille.
Préparation aux Certificats d'aptitude à l'Enseignement du Chant. (Lycées, Collèges).

Eviter le travail mécanique, développer la sensibilité auditive, éveiller des qualités créatrices par enseignement joyeux, varié et d'un intérêt soutenu.
Pour tous renseignements s'adresser à M^{lle} M. Charpentier, 9, rue A. Messagerie, Saumur (M.-&-L.)

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

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

Téléph. Blonay 97

Directeur: R. NUSSBAUM.

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 — 11bis, Regent Street, Waterloo Place
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

VENTE DE BIBLIÈTES

“ ÉDUCATION ET MOUVEMENT ”

Cours de gymnastique sur les principes d'éducation moderne

Fondé en 1926 par Mlle A. PLEDGE

Diplômée de Chelsea Physical Training College, Londres

COURS POUR ENFANTS (à partir de 3 ans) ET POUR ADULTES

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

COURS

79, rue Denfert-Rochereau (14^e).

65, Quai d'Orsay (7^e).

92, rue Notre-Dame des Champs (6^e).

58, rue de Londres (8^e).

6, rue de la Tourelle (Boulogne Porte
Mollitor).

Collège Sévigné, 28, rue Pierre-Nicole (5^e).

Collège Montcalm, 47, rue Montcalm (18^e).

Jardin d'Enfants, 3, rue de la Cité Universi-
taire (14^e).

Ecole Nouvelle de Neuilly, 9, rue Borghèse.
L'Enfance heureuse à Vauresson (S.-et-O.).

RENSEIGNEMENTS : Ecrire à Mlle A. M. PLEDGE, 79, r. Denfert-Rochereau, Paris, 14^e

“ A S E N ”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoendres

d'après M. le Dr 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

bel Heppenheim (Sergstr.)

Hesse-Darmstadt

Allemagne

Prospectus et informations sur demande

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^e

Chèques postaux : Paris 1562-09

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 Dottoressa
Maria Montessori!

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

“ ÉDUCATION ET RYTHME ”

Méthode **JAQUES-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^e, 14^e, 7^e, 16^e, 17^e Arrondissements

Pour tous renseignements s'adresser à

Mlle **E. TALANSIER**, secrét.

17, Rue Campagne 1^{re}, PARIS (14^e).

Fernand NATHAN, Editeur, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

NOUVEAUTÉS

TIMBRES MUSICAUX AUROY

1 jeu de 8 timbres, joliment présenté, comprenant 1 octave... 56 fr.

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 fr.

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 50
■ 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 anormaux.

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