

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

## REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil  
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

M<sup>lle</sup> HAMAIDE

Directrice de l'École de l'Ermitage

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International  
d'Éducation à Genève

D<sup>r</sup> H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

D<sup>r</sup> H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M<sup>lle</sup> E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

### SOMMAIRE

*Quelques pensées sur l'Éducation (Extraits).*

*Le mouvement pédagogique en Tchécoslovaquie depuis 1929. (Extraits  
du compte rendu publié par le B. I. E.).*

Alexandre IMRE. — *L'état social et l'Éducation.*

G. BERTIER. — *L'Utilité des Ecoles expérimentales.*

Mme S. PAUL. — *Réflexions sur le dernier livre de M. Bergson, « Les deux  
sources de la morale et de la religion » ;*

*Nouvelles diverses.*

Congrès : I. — *VII<sup>e</sup> Congrès des Educateurs d'Enfants arriérés ;*

II. — *Congrès International de l'Enfance.*

*A travers les Revues.*

*Livres.*

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

12<sup>e</sup> Année.

AOÛT 1933

N<sup>o</sup> 90

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

41, rue Gay-Lussac — PARIS-V<sup>e</sup>

(Tél. : Odéon 24-44)

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. 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<sup>o</sup> L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2<sup>o</sup> 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<sup>o</sup> 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<sup>o</sup> 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<sup>o</sup> 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 : *Nuevo Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires.  
 ANGLETERRE ET ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Sveobodno Vaspitanie*, 13, rue Bitchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengården, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jeco Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Liberdade, 63, Lisboa.

ROUMANIE : *Penitru Inima Copilar*, Strada Marea Banta, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Sjärför*, Erikbergsgatan, 15, Stockholm.

Tchécoslovaquie : *Nové Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charras 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YUGOSLAVIE : *Rudna Skola*, Sivana, Sremski, 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. 5 \*

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, Mich et Thron, 1912 ..... (épuisé)

Le loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage 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'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 \*

Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit 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, n° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)

L'École active. Genève, Editions Forum, n° éd., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italienne, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 \*

L'Hygiène dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

mandais) ..... Fr. 25 \*

L'Âge de l'École serine en Italie, monographie 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

L'Liberté de l'Enfant ..... Fr. 16 \*

Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 \*

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Frontière de l'École active. Genève, Editions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 \*

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'École sur Mesure et la Mesure du Maître. Genève, Impressions Alar, 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 typocronique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Kraffl), Genève et Zurich, 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 \*

Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

# 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 :** 6 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. HAUSEIR, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

## Quelques pensées sur l'éducation

Les théories ne déterminent pas les grandes aventures de l'esprit ; elles les couronnent. Quand la doctrine se consolide, c'est que l'expérience est finie. Vérités vénérables, vérités méprisées (exp. de Classicisme). L'esprit aperçoit clairement son chemin quand il l'a parcouru. L'esprit laisse après lui ordre et clarté, mais c'est qu'il avance dans l'ombre et dans la confusion. Pour progresser, il se choisit une méthode qu'il corrige et qu'il perfectionne sans cesse ; vigoureux, il rejette le système, qui n'est que l'excès et la caricature de toute méthode. Dès qu'il s'arrête pour codifier son œuvre, c'est qu'il est au terme de l'effort. Quand l'ossification du squelette s'achève, l'organisme ne grandit plus...

La jeunesse... réclame avec angoisse « un corps de doctrine ». Voici ce qu'il faut lui donner, c'est un instrument et une lumière.

Une petite lampe et une pioche ? Est-ce là toute notre générosité.

Sans nul doute. Et rien de plus.. Toute doctrine sent le sépulcre. Entre la théorie, la certitude morte, d'une part, et d'autre part, le doute actif, la recherche aventureuse, il ne faut pas hésiter. Je plains celui qui, dès l'aurore de son âge, n'écoute pas l'appel de l'inconnu et demande un dogme, une ruhe où se rouler et dormir.

G. DUHAMEL

« Lettre au Potager ».



... « On partit de l'idée absurde qu'un peuple est savant quand tout le monde y sait les mêmes choses, comme si la diversité des fonctions n'entraînait pas la diversité des connaissances, et comme s'il était profitable qu'un marchand sût ce que sait un médecin ! Cette idée se trouva féconde en erreurs ; notamment elle en enfanta une autre encore plus méchante qu'elle. On s'imagina que les

éléments des sciences spéciales sont utiles aux personnes destinées à n'en poursuivre ni les applications ni la théorie. On s'imagina que la terminologie avait, en anatomie, par exemple, ou en chimie, une valeur propre, et qu'on était intéressé à la connaître, indépendamment de l'usage qu'en font les chirurgiens et les chimistes. Cette superstition est aussi folle que celle des vieux Scandinaves qui écrivaient en caractères runiques, et s'imaginaient qu'il y a des mots assez puissants, si on les prononçait jamais, pour éteindre le soleil, et réduire la terre en poudre.

On sourit de pitié en songeant à ces pédagogues qui enseignent aux enfants les mots d'une langue que ceux-ci n'entendent ni ne parleront jamais...

Montrez en peu de mots les grands objets d'une science, marquez en les résultats par quelques exemples frappants. Soyez des généralisateurs, soyez des philosophes et cachez si bien votre philosophie qu'on vous croie aussi simple que les esprits auxquels vous parlez. Exposez sans jargon, dans la langue vulgaire et commune à tous, un petit nombre de faits qui frappent l'imagination et contentent l'intelligence. Que votre parole soit naïve, grande et généreuse. Ne vous flattez pas d'enseigner un grand nombre de choses. Excitez seulement la curiosité. Contents d'ouvrir les esprits, ne les surchargez point. Mettez-y l'étincelle. D'eux-mêmes ils s'éprendront par l'endroit où ils sont inflammables.

Et si l'étincelle s'éteint, si certaines intelligences restent obscures, du moins vous ne les aurez point brûlées. Il y aura toujours des ignorants parmi nous. Il faut respecter toutes les natures, et laisser à la simplicité celles qui y sont vouées... Je voudrais que l'enseignement (qu'on donne aux filles) fût surtout une discrète et douce sollicitation...

Anatole FRANCE.

Extrait du « Jardin d'Epicure ».

« On n'apprend qu'en s'amusant. L'art d'enseigner n'est que l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite, et la curiosité n'est vive et saine que dans les esprits heureux. Les connaissances qu'on entonne de force dans les intelligences les bouchent et les étouffent. Pour digérer le savoir, il faut l'avoir avalé avec appétit. Je connais Jeanne. Si cette enfant m'était confiée, je ferais d'elle, non pas une savante, car je lui veux du bien, mais une enfant bril-

lante d'intelligence et de vie et en laquelle toutes les belles choses de la nature et de l'art se reflèteraient avec un doux éclat. Je la ferais vivre en sympathie avec les beaux paysages, avec les scènes idéales de la poésie et de l'histoire, avec la musique noblement émue. Je lui rendrais aimable tout ce que je voudrais lui faire aimer... »

Anatole FRANCE,

Extrait du « *Crime de Sylvestre Bonnard* ».

## Le mouvement pédagogique en Tchéco-Slovaquie depuis 1929

*Extraits du compte rendu publié par le B.I.E.*

### I. — Enseignement primaire.

Le Professeur Chlup a créé auprès du séminaire de la Faculté des Lettres de Brno une classe d'essai pour les élèves particulièrement bien doués. C'est là qu'il a tenté de réaliser une éducation répondant aux principes des Ecoles Nouvelles. Une Revue parue sous ce même nom (*Nove Skoly*, V. Brné, Spol nových škol 1927-1930) a donné pour 1926-1929, des informations sur ce mouvement.

Une nouvelle organisation, soit de l'éducation tout entière dans les écoles primaires, soit au moins dans certaines directions, a été tentée par Muzik, Kuhnelova, Zitny et Sedlak à Prague, à l'Ecole de Travail de Kladno et ailleurs.

Dans l'expérience instituée à Vranovice sur l'initiative de l'inspecteur scolaire de district Oswald Baracek, il s'agit d'individualiser l'éducation d'après les principes du plan de Dalton.

Le directeur, Edvard Storch, s'efforce de faire prévaloir dans son mode d'éducation le point de vue biologique. Sur ses indications, il a été créé, dans l'île de Liben, une ferme enfantine, destinée particulièrement à montrer l'importance pour les enfants des grandes villes du séjour au grand air.

### II. — Ecoles primaires supérieures.

Les milieux officiels, eux aussi, ont manifesté un nouvel intérêt pour la question de la réforme en instituant une enquête ordonnée par le D<sup>r</sup> Ant. Stefanek, ministre de l'Instruction publique, au printemps de 1929. Une des questions les plus importantes

qu'elle soulevait était celle de la mission de l'école primaire supérieure. A l'occasion de cette étude, se manifesta l'activité du D<sup>r</sup> Prihoda.

Un projet de réforme scolaire dans le même sens a été dressé sous sa direction à l'Ecole des Hautes Etudes pédagogiques. Ce projet a réuni les suffrages des instituteurs et est devenu la base des études ultérieures.

Depuis l'automne de 1929, d'accord avec ces nouvelles tendances, on a organisé à titre d'expérience, des écoles primaires supérieures différenciées à Nusle, Hostivař et Michle, dans le ressort de Prague, et dans les écoles provinciales de Humpolec et de Zlin. D'autres écoles ont essayé d'expérimenter les avantages de ce nouveau type d'établissements.

Ces écoles primaires supérieures d'essai différenciées fonctionnent déjà d'après le plan d'organisation fixe établi par le D<sup>r</sup> Prihoda.

A côté de cette réforme, le D<sup>r</sup> Prihoda a essayé d'introduire l'enseignement de la lecture par la méthode globale. Enfin, par la distribution et l'examen rigoureux du travail, il veut donner à tout ce travail un fondement solide. Il y a consacré quelques études théoriques et c'est sur ses indications que l'on a établi les premiers « tests » tchèques.

Entre temps, l'enseignement primaire, dans toutes les écoles de la République, a été normalisé par un nouveau règlement d'études qui a été publié en 1930 et doit rester en vigueur pendant trois ans. Pour les Ecoles primaires supérieures, une commission d'experts, ayant à sa tête le D<sup>r</sup> Prihoda, a élaboré un projet de règlement d'études.

Les vives polémiques qui ont été déclenchées par la publication de ce projet prouvent que les questions scolaires suscitent de nouveau le plus grand intérêt.

### III. — Formation des maîtres.

La question concernant la réglementation nouvelle de la formation de l'instituteur n'a pas encore reçu de solution. Pour y arriver, des tentatives pratiques ont été entreprises par les instituteurs de leur propre initiative et avec leurs propres moyens. Ils ont créé auprès des Ecoles de Hautes Etudes pédagogiques de Prague, de Brno, des Instituts qui, pour le moment, poussent plus loin l'instruction générale et la formation pédagogique professionnelle des instituteurs. De même la Faculté pédagogique privée de Prague, créée en 1929 et l'Académie pédagogique de Brno, sont des entreprises dues aux efforts personnels des instituteurs.

Le programme de la Faculté pédagogique a été dressé sous la direction du professeur à l'Université Kadner, qui s'est employé depuis longtemps à réaliser la formation universitaire de l'instituteur. Cette Faculté pédagogique constitue le modèle des futures études supérieures pour les instituteurs.

Au début de l'année scolaire 1930-1931, il a été créé à Bratislava, une académie pédagogique. Son organisation s'est faite sur les données du projet en question.

D'autre part, il se manifeste des tendances visant à conserver l'École normale et à se contenter de la réformer. Ainsi, l'on propose d'y prolonger les études d'un an, d'y améliorer l'enseignement de sorte qu'il équivale à celui des écoles secondaires, enfin d'y approfondir l'instruction pédagogique. En 1931, il a été créé deux nouvelles académies pédagogiques à Prague et à Brno.

Jusqu'à ces derniers temps, la question de l'administration n'a pas non plus fait un pas.

Ainsi donc, le mouvement qui s'est développé dans les derniers temps se trouve encore en face de la tâche de parfaire l'achèvement de l'école primaire tchécoslovaque. C'est à bon droit que l'on doit y comprendre aussi l'école maternelle qui, depuis longtemps attend sa réglementation.

### IV. — Enseignement secondaire.

Parmi les professeurs de nos écoles secondaires, on a aussi beaucoup discuté la réforme dans le sens de l'esprit nouveau.

Après la Révolution, les circonstances n'étaient pas partout les mêmes pour les écoles secondaires, le niveau était surtout très

différent. Il n'en existait pas en Slovaquie, et quand on en a créé, on s'est trouvé manquer de professeurs. C'est le mérite des professeurs de Bohême, de Moravie-Silésie d'avoir porté l'école slovaque au niveau où elle se trouve aujourd'hui. Il faut constater que cette œuvre de pionniers a enlevé beaucoup de cerveaux à celle de la réforme scolaire. Ces travailleurs n'ont pu s'y consacrer que lorsqu'on eut paré aux besoins fondamentaux des nouvelles écoles.

Un grand pas a été fait vers la réforme de l'enseignement secondaire, grâce à la création, en 1923, d'une commission ministérielle de réforme, ayant à sa tête le professeur Bydzovsky. Elle a présenté, en 1924, un projet de loi à cet effet. C'était aussi au Professeur Cenek, secrétaire de la Commission, que l'on doit que ce projet a été élaboré avec soin.

Aux termes du dit projet, l'instruction dans les quatre premières classes de l'enseignement secondaire doit être exclusivement basé sur la culture nationale. Ce n'est que dans les hautes classes que doit s'opérer la division entre l'enseignement classique et l'enseignement moderne. Les élèves seraient alors répartis d'après leurs dispositions et leurs projets futurs, soit dans les classes de latin, soit dans l'enseignement moderne avec les matières servant à leur formation professionnelle. Toutes les autres matières d'enseignement seraient aussi dans ces hautes classes communes à tous les élèves. Les études seraient terminées la septième année pour ceux qui voudraient immédiatement se consacrer à une carrière pratique et n'auraient pas l'intention d'étudier dans un établissement d'enseignement supérieur. La huitième année servirait de préparation aux études supérieures. Les élèves y seraient encore répartis d'après leurs goûts personnels en trois sections : 1) Pour les sciences philosophico-historiques, qui prépareraient aux études dans les Facultés de Lettres et de Droit ; 2) Pour les sciences naturelles ; 3) Pour les mathématiques.

Il y aurait deux examens de fin d'études. Le premier à la fin de la septième année, qui donnerait les mêmes droits que l'examen de maturité actuel pour les professions pratiques et autres similaires. Le second, qui serait passé à la fin de la huitième année, ouvrirait les portes de l'enseignement supérieur.

A côté de ce type normal d'école secondaire, le projet permet encore de créer un type d'école spécialement slave avec prédominance des langues et de la civilisation slaves, ou un type classique où la civilisation antique occuperait le premier plan.

Dans ces écoles, la division ne s'opérerait pas dans les classes supérieures.

Ce projet a suscité beaucoup d'intérêt. Toutefois, il n'a pas été inscrit à l'ordre du jour du Parlement.

En 1927, il a été décidé que les élèves seraient admis dans l'enseignement secondaire du Grand Prague en se basant sur les avis délivrés par l'école primaire. Cette tentative a été élargie plus tard et, d'après les nouvelles expériences, ce procédé a été étendu à toutes les écoles secondaires.

Par arrêté du Ministre de l'Instruction Publique, en date du 17 juin 1927, une modification a été apportée aux règlements d'études. On a reporté de la troisième à la cinquième classe l'enseignement du grec dans les gymnases classiques et celui du français dans les gymnases réaux, puis toutes les matières ont été redistribuées à l'avenant. Dans les gymnases réaux réformés, l'enseignement de la géométrie descriptive a été reporté des septième et huitième classes aux cinquième et sixième. De plus, dans tous les types d'écoles secondaires, l'enseignement a été augmenté de la lecture de textes polonais, russes et serbo-croates, ainsi que d'exercices sur l'alphabet cyrillique.

Un projet de Prihoda a également donné, en 1928, de nouvelles directives à la réforme de l'enseignement secondaire dont le fait fondamental est l'école unique, différenciée suivant la capacité de l'élève. Ce qui correspondrait, d'après le projet de Prihoda, aux basses classes de l'école secondaire actuelle, serait une école unique du deuxième degré (« Komenium »). Elle se rattacherait organiquement à l'école primaire. Elle engloberait en un seul établissement l'école primaire supérieure actuelle et les basses classes de l'école secondaire. Cette école unique du deuxième degré aurait trois branches : 1° Lycée classique ; 2° Lycée moderne ; 3° Ecole primaire supérieure. Tous les élèves seraient répartis entre ces trois branches à la fin du premier degré. Cette différenciation se ferait d'après les dispositions de l'élève, ses goûts, et le désir des parents.

L'organisation intérieure serait également accommodée, dans ces écoles, à cette distribution. L'unité de temps ne serait plus l'année scolaire, mais le semestre. Cela permettrait aux élèves de répéter seulement un semestre, s'ils avaient été trouvés insuffisants en quelque matière. L'enseignement serait organisé de telle sorte, que l'élève ne répéterait que la matière dans laquelle il n'aurait pas réussi, tandis qu'il continuerait en ce qui concerne les autres.

On mettrait, en outre, en usage, de façon

aussi étendue que possible, le système électif. C'est-à-dire que l'élève pourrait choisir entre plusieurs matières d'égale valeur éducative, celles dans lesquelles ses dispositions lui permettraient d'obtenir le meilleur succès.

En automne 1929, il a été constitué une commission pour la réforme de l'enseignement, avec, à sa tête, le professeur Bydzovsky. Cette fois, on ne s'est pas arrêté à des projets. Le 12 juin 1930, le ministre de l'Instruction Publique, Dérer, a exposé à la Chambre des députés ses intentions de modifier les règlements d'études pour toutes les classes des écoles secondaires. C'est suivant ses indications que les règlements ont été modifiés depuis le début de l'année scolaire 1930-1931.

Dans cet ajustement, l'enseignement du latin a été reporté dans les établissements de type classique à la troisième classe et celui du français, dans les écoles réales, également à la troisième classe. Par là, on donnait à toutes les espèces d'écoles secondaires une fondation de deux années uniformes. En même temps, on résolvait la question brûlante du surmenage des enfants lors de leur passage de l'école primaire à l'école secondaire. D'après le nouvel arrangement, l'élève, dans les deux premières classes de l'école secondaire, ne voit augmenter sa tâche pour l'enseignement des langues étrangères, que de l'étude de l'allemand ou de la langue de l'Etat dans les écoles se servant pour l'enseignement d'une autre langue que le tchécoslovaque.

Les basses classes des écoles secondaires des différents types ne distinguent seulement, d'après la nouvelle réglementation ; ce type classique, par le latin et le type réel, par le français à partir de la troisième classe. Ce n'est qu'en cinquième que vient s'ajouter, dans les gymnases le grec, qui a été reporté à cette classe par la modification opérée en 1927, et pour le gymnase-réal, le français.

Ces changements ont été réalisés immédiatement dans les écoles secondaires. En outre, à partir de l'année 1930, on a fait la tentative d'introduire, dans les 16 établissements tchécoslovaques et dans 4 allemands, le système électif. Il y est loisible, aux élèves de terminer leurs études secondaires, en suivant dans les deux dernières années surtout le cours de philologie avec un plus grand nombre d'heures d'allemand et de français, ou bien d'étudier surtout la géométrie descriptive et le dessin.

En mettant en relief les méthodes de travail dans toutes les matières et l'initiative de l'élève surtout dans les sciences naturelles

ainsi qu'en rendant relativement obligatoire le chant dans les deux premières classes, l'instruction secondaire a été rapprochée des tendances réformatrices.

On a obtenu ainsi, en ce qui concerne la réforme des écoles secondaires, le résultat d'établir dans une grande mesure un parallélisme entre les basses classes de ces écoles et l'école primaire secondaire. Aussi a-t-il été possible de faciliter aux élèves bien doués le passage de l'école primaire supérieure à la classe correspondante de l'école secondaire. On n'y a mis comme condition que

de passer de petits examens pour les matières différentes.

Depuis 1930, il a été également apporté des changements importants au règlement d'examens pour les maîtres de l'enseignement secondaire. Les examens d'Etat uniformes ont été scindés en deux parties, dont la première se passe à la fin du quatrième semestre et la seconde à la fin du huitième. Cela a fourni la base d'une nouvelle organisation relative à la formation des professeurs de l'enseignement secondaire.

LADISLAV KRATOCHVIL.

## L'état social actuel et l'éducation

### La responsabilité et la position de l'éducation dans la situation actuelle

(Extrait d'une conférence faite au Congrès de Nice)

Dans le grand changement de l'état social dont nous sommes les témoins et que nous appelons en général une crise, il y a deux traits caractéristiques. Le premier c'est qu'elle se manifeste comme un trouble, donc comme un grand mal ; il y a beaucoup d'opinions qui s'heurtent, il y a par conséquent beaucoup d'individus qui souffrent et qui périssent. Le second trait c'est que chacun de nous est d'avis que le « monde » ne peut pas rester ainsi, qu'on ne peut pas rétablir l'ancien ordre et qu'il faut qu'il se produise une transformation. Il en résulte que, pour chaque activité humaine, il faut poser les questions suivantes : 1° l'activité en question a-t-elle contribué à faire naître cette crise ; 2° — qu'elle en soit ou non la cause — quelle est sa position dans l'état actuel des choses et 3° quelle part pourra-t-elle avoir dans le développement de l'ordre nouveau. Ces mêmes questions se posent pour l'éducation, et sont d'autant plus urgentes que l'éducation prépare toujours l'avenir, même si les éducateurs n'y pensent pas. Aussi doivent-elles précéder le pédagogue conscient de sa tâche, de sa juste valeur et de sa responsabilité.

**1. L'éducation considérée comme une des causes de la situation actuelle.** — La situation actuelle est trop compliquée pour qu'un seul facteur en puisse être l'unique cause. Mais l'éducation est bien un de ces facteurs. En effet, la mentalité des hommes a contribué à cette crise et cette mentalité dépend de l'éducation, qui est seule d'ailleurs à la former en connaissance de cause. L'éducation étant une suite ininterrompue d'influences exercées en pleine conscience et d'une manière suivie dans le but de former l'homme, la société ne peut être atteinte sans que l'éducation en soit une des causes.

La crise d'aujourd'hui nous révèle les défauts suivants de l'éducation ancienne :

1° Il n'existait une véritable éducation ni dans la famille ni pour la vie de famille ; par là s'explique la dissolution de la famille qui a pour conséquence la dissolution de la société. Le désordre et l'incertitude de la vie sentimentale est le fond psychologique de la crise et l'éducation a négligé les sentiments.

2° L'éducation négligeait aussi de préparer le rapprochement des nations, la conscience de la solidarité humaine. Chaque nation enseignait à sa jeunesse qu'elle valait mieux que les autres. Il en résultait le mépris des autres nations, il en résultait encore les grandes divergences qui les ont dressées les unes contre les autres.

3° L'éducation ne visait pas à égaliser l'instruction des différentes classes d'une même nation et produisait par là de grandes lacunes dans la culture générale d'un même peuple ; d'une part de grandes différences existaient dans la quantité et dans la qualité des connaissances, d'autre part, la conception fondamentale de la vie était devenue bien différente. Une partie de la nation a reçu une éducation dite « idéale », les réalités de la vie ne lui étaient pas enseignées, l'autre partie a reçu une éducation toute « pratique » sans idéales, et la troisième partie s'éduquait toute seule, abandonnée à elle-même, ne se sentant pas solidaire des autres ; ces trois groupes n'étaient pas unis par une même tâche, par des aspirations communes, ils ne pouvaient compléter le travail des uns par celui des autres, et la rupture entre les classes sociales devait se produire nécessairement.

4° Les classes cultivées manquaient d'esprit d'initiative quand elles se trouvaient en présence des grandes questions du jour, parce que l'éducation n'avait pas développé leur indépendance d'esprit. En ce qui concerne la grande foule, elle ne possédait jamais ni la faculté de diriger ni celle

de contenir — facultés dues à la culture et à la réflexion. Ou bien elle agit sous l'impulsion de l'audace — et non pas sous celle de la raison — ou bien elle est à la merci de ceux qui l'exploitent.

5° L'éducation négligeait encore son devoir d'initier la nouvelle génération aux grandes questions contemporaines; aucune nation ne renseignait suffisamment sa jeunesse sur le grand mouvement social actuel. Ni la manière de voir, ni celle de sentir ne fut cultivée avec méthode en vue des différentes questions sociales. Aussi, n'y avait-il pas de classe sociale dont la jeunesse aurait été capable de concevoir l'idée d'une vraie communauté.

6° Au lieu de s'y opposer, l'éducation intellectuelle favorisait l'éclosion de l'esprit d'intransigeance, de l'idée que ceux qui sont d'un autre avis sont forcément des ennemis. De là résultait l'esprit d'intolérance dans la critique: d'un côté on considérait comme des destructeurs tous ceux qui réclamaient une amélioration et un changement des choses, d'autre part on jugeait dangereuses, vicieuses et égoïstes les personnes qui s'opposaient aux changements, même dans la meilleure intention. Et comme l'esprit d'intolérance était mutuel, les gens s'éloignaient les uns des autres.

7° L'éducation manquait encore d'unité dans un autre sens. Une partie de la jeunesse, la majorité, n'a pas reçu les soins nécessaires, et cela surtout pendant la période décisive de la puberté, tandis qu'une autre partie fut soignée à l'excès, ceci amenait des divergences profondes dans les rangs des jeunes gens du même âge et empêchait les bons rapports de s'établir entre les différents groupes d'une même génération: la surveillance, l'esprit de tutelle favorisait exagérément l'esprit de subordination, l'abandon rendait les jeunes brusques et méfiants. En conséquence en aucune classe sociale les adultes n'ont pu servir de guides utiles à une jeunesse en train de s'affranchir: l'unité d'esprit des générations s'est rompue, donc l'esprit de suite fait défaut.

8° Si nous considérons encore le droit du plus fort exercé sans ménagement à l'intérieur d'une même nation, aussi bien que dans les rapports des nations entre elles — car la majorité est tentée de suivre une politique de domination — nous comprenons bien l'état d'esprit de la minorité qui voit en toute chose des torts à redresser, des occasions de se défendre, avec violence s'il le faut.

Voilà à notre sens la plupart des défauts essentiels de l'éducation du passé, ceux qui l'ont rendue incapable de prévenir la crise actuelle ou de l'atténuer. Il en résulte un désir de faire autrement, de changer les hommes. Est-ce possible à l'heure qu'il est ?

**II. La situation actuelle de l'éducation.** — Si nous considérons seulement les traits prédominants de la situation actuelle, il paraît évident que :

1° L'éducation elle-même traverse une crise : nous savons bien que dans sa forme ancienne elle n'est pas bonne, mais vu l'état de choses actuel nous n'entrevoions pas la possibilité d'un changement subit et général. L'éducation ne

peut actuellement se développer librement selon ses propres principes. Bien qu'elle soit en train de s'affranchir, de conquérir son indépendance comme science et de se constituer des lois propres à sa nature, elle reste toujours en rapport avec la vie de la société et, placée au milieu des tendances si différentes de la vie sociale et politique de nos jours, elle est exposée à perdre le peu d'indépendance dont elle jouissait autrefois. Cela veut dire que si la confiance en sa vertu éducatrice s'est affermie, l'éducation est menacée en même temps d'être considérée non comme un but, mais comme un moyen à l'aide duquel on peut arriver à une autre fin. Les groupements d'opinions différentes s'efforcent de transformer l'éducation selon leurs propres intérêts, de sorte que c'est surtout en matière d'éducation que se font jour les grandes divergences d'esprit.

En voici quelques exemples: Les différentes formations de la vie sociale, partis politiques, classes sociales, églises, se servent de l'éducation dans leurs propres intérêts, mais ces intérêts s'opposent forcément à celui de la nation qui veut conserver l'unité spirituelle. De même chaque nation s'efforce de mettre l'éducation au service de ses propres intérêts et la considère comme un moyen de défense nationale. Cet effort se heurte au fait que, de nos jours, l'éducation est une affaire mondiale, car l'éducation d'un peuple n'influence pas seulement l'avenir de ce peuple, mais aussi le sort des autres. Actuellement, en matière d'éducation, le sentiment national s'oppose dans chaque pays à l'entente politique mondiale. De plus, la divergence s'accroît entre la nécessité de répondre aux besoins immédiats de la vie et les intérêts de l'éducation mise au service de l'idéal impérissable. Pourtant, il est évident que ni les hommes purement « pratiques » ni les purs « idéalistes » ne sont appelés à atténuer les effets de la crise actuelle. Ceux-là ne sont pas capables de discerner les besoins véritables, ils ne conçoivent pas la continuité de la vie humaine, ceux-ci, au service de l'idéal, ne sont pas capables de satisfaire les foules pliées sous le fardeau pesant de la vie de chaque jour. Les adultes de différentes opinions s'efforcent de former des groupes solides de jeunes gens, liés à eux dès leur première enfance. A leur tour, les enfants tout jeunes cherchent déjà à s'affranchir, ils supportent mal la tutelle des adultes. « A qui la jeunesse, à qui l'avenir ! ». Mais comme la jeunesse d'aujourd'hui veut que l'avenir lui appartienne, elle ne se met au service de personne.

2° Les institutions éducatives ont gagné en importance et perdu en vigueur. — La tâche de l'éducation augmente avec le nombre des influences différentes exercées sur les jeunes gens en formation. Toutes les influences, favorables ou non, devraient être soumises par l'éducation à un contrôle. Il faut que l'éducation actuelle remplisse cette fonction de contrôle, d'autant plus que la vie de nos jours est dure et compliquée. Mais son succès n'est assuré que si les éducateurs de profession travaillent avec beaucoup d'ardeur, si les élèves sont prêts à subir l'influence de leurs éducateurs, si les institutions pédagogiques répondent à leur destination. L'éducation se fait dans des institutions bien diverses. La famille et l'école en sont les plus importantes.

Cependant, la famille n'arrive pas toujours à créer les conditions nécessaires au développement du corps et de l'esprit ; les parents ne savent pas toujours diriger le développement de leurs enfants, ils ne savent pas les soustraire aux influences mauvaises et en assurer de favorables. Il en a toujours été ainsi, mais de nos jours, on voit augmenter le nombre des familles qui ne remplissent pas leur devoir. La situation matérielle précaire en est la cause. Les difficultés de la vie moderne font diminuer le nombre des parents qui savent créer dans leur maison l'atmosphère de paix nécessaire à l'éducation.

La tâche de l'école n'en est que plus grande. C'est elle qui aujourd'hui doit être le véritable centre de l'éducation. Elle doit compléter et souvent remplacer l'éducation familiale. Mais l'école elle-même a perdu de son ancienne vigueur. Elle n'est pas même en état de remplir les tâches moins compliquées d'autrefois, comment pourrait-elle assumer de nouvelles charges ? Il n'y a qu'un petit nombre d'écoles qui dans leur forme ancienne sont de véritables institutions éducatives. Pour former l'adolescence il y a des facteurs plus puissants que l'école, tels : les divers phénomènes de la crise sociale, la diversité des actions opposées, les différents moyens de s'instruire, organisés ou non, et qui ne sont pas contrôlés. La situation matérielle des écoles est aussi grave : bien loin de se développer, elles sont menacées de devoir être fermées. S'il y a moins d'écoles, il y a plus d'enfants qui restent sans éducation, sans soins. Les écarts entre les différentes générations ne font que s'accroître. Le sentiment de la solidarité, le désir de la coopération et la volonté de s'entraider diminuent. Abstraction faite de tout cela, il faut tenir compte du fait que la jeunesse d'aujourd'hui est différente de celle d'autrefois ; elle a été élevée autrement, une autre atmosphère l'entoure, elle a d'autres besoins qu'on n'arrivera jamais à satisfaire si on ne se sert pas de nouveaux moyens.

Les éducateurs, qui ne savent pas s'adapter suffisamment à la situation nouvelle, perdent leur influence sur la jeunesse : voilà pourquoi la jeune génération ne s'attache plus à eux.

3<sup>o</sup> Les éducateurs des écoles n'arrivent pas à utiliser toutes leurs forces. — L'éducation exige du calme. La vie d'aujourd'hui est agitée. Seule la force d'âme des éducateurs pourrait réagir avec succès contre cette influence de nervosité. Il appartiendrait aux éducateurs d'élever des hommes supérieurs à nous-mêmes, des hommes sachant diriger avec plus de bon sens la vie de l'humanité, sachant vivre leur propre vie avec plus de noblesse d'âme ; une génération plus vigoureuse de corps et d'esprit, capable de nobles sentiments, indépendante dans son jugement et pourvue d'une forte volonté : une génération sentant la responsabilité de ses actions.

Voilà l'idéal de l'éducation. Il n'existe pas une éducation impersonnelle, elle est toujours un travail personnel, et ce qui est le plus triste c'est que la crise générale a porté atteinte à la force d'âme des éducateurs. Plus les parents et la jeunesse ont les nerfs faibles, plus la jeunesse subit d'influences pernicieuses, et plus les éducateurs devraient se consacrer tout entiers à l'éducation et s'efforcer d'atteindre l'idéal. Mais pour le faire il faut avoir une vie calme. Seul l'homme qui n'a pas de soucis peut se plonger dans l'âme des autres. Le premier devoir de l'éducateur c'est d'envisager avec indulgence les imperfections de la jeunesse. Mais celui-là seul qui sent son avenir assuré peut inculquer à la jeunesse la joie de vivre, la confiance en l'avenir, seul il peut la calmer. Les éducateurs ont-ils tous cette sérénité ? Hélas ! Non. Qui l'a encore de nos jours ? Peut-être quelques personnes exceptionnelles.

Alexandre IMBS,

Professeur de Pédagogie  
à l'Université de Szeged.

## L'utilité des écoles expérimentales

(publié dans l'ouvrage « Hommage à Decroly »)

La personnalité et l'œuvre de Decroly sont si riches que nos hommages seront divers sans que personne n'ait déterminé notre tâche et fixé une limite à notre étude.

L'un saluera le psychologue, l'autre le génial inventeur de méthodes pédagogiques mondialement estimées ; celui-ci suivra de préférence l'éducateur ; celui-là, le professeur d'Université ; tel autre encore — trois fois heureux, celui-là — pourra louer comme il convient l'homme de bien, l'homme social et généreux, disons tout court et tout droit : l'homme.

Je voudrais, à propos du fondateur d'école, essayer de montrer la tâche de l'école nouvelle dans la cité, le rôle que nécessairement elle est appelée à jouer, si on veut bien jeter les yeux sur elle.

Certains s'imaginent — ils sont, hélas, légion !

— qu'une école nouvelle, tel le délicieux *Ermitage*, est faite pour élever selon de sains principes quelques dizaines d'enfants, qu'elle rend sans doute plus intelligents, plus vigoureux, plus heureux, plus utiles et qu'à cela se bornent son ambition et son efficacité. On enverra ces enfants, on taxera leur « classe » de privilégiée, et on ajoutera tout de suite : « Quel dommage que si peu de petits hommes puissent recevoir cette éducation intégrale, harmonieuse et sociale qu'est l'éducation nouvelle ».

Cette remarque est parfaitement injuste. Les fondateurs d'écoles nouvelles tels que Decroly ont de bien autres ambitions et un rayonnement infiniment plus vaste.

Ils veulent d'abord multiplier les vocations d'éducateurs parmi les parents comme parmi les professeurs. A tous deux, montrer qu'il faut se poser à nouveau tous les problèmes qu'appelle

l'éducation d'un enfant, et qu'il y a des solutions qu'il faut courageusement accepter et appliquer.

Être un éducateur est un devoir qu'on assume nécessairement le jour où l'on accepte d'être père ou d'enseigner — et c'est d'ailleurs un devoir infiniment doux et qui remplit l'âme de la joie la plus fière.

Ils veulent multiplier les écoles nouvelles, beaucoup trop rares à l'heure présente. Les objections que l'on oppose à leur diffusion sont factices: ce n'est ni les hommes ni l'argent qui manquent et il n'est pas vrai qu'elles soient des écoles de classe, réservées à la seule bourgeoisie. Voyez Bakulé. Et l'idéal decrolien a-t-il diminué de valeur parce qu'il s'est réalisé dans de multiples écoles populaires de l'ancien et du nouveau monde? Il n'y a qu'une barrière à la multiplication des écoles nouvelles: la routine, la paresse, le sommeil, l'enlèvement dans l'ornière des vieux chemins.

Ils veulent aussi, Decroly et ses émules, infuser un sang nouveau à toutes les écoles. Voyez-le, cet apôtre admirable, répandre ses convictions dans sa chaire professorale, les conférences, les congrès, les revues, les livres, répondant à tout appel, au mépris de la prudence et du respect du plus élémentaire repos.

C'est qu'il sait qu'aucun de ses efforts n'est inutile et que ce que font ses écoles, toutes les écoles peuvent le faire, avec plus ou moins de perfection sans doute, mais à quelque degré certainement.

Il supplie chacune d'elles de regarder les expériences faites et réussies — et de s'en inspirer pour rendre les hommes plus aptes à leur tâche et plus joyeux.

Elles n'ont plus le droit, les vieilles écoles, d'ignorer les nouvelles, ou de les mépriser, ou de les critiquer. Finis, ces vilains jeux.

La lumière luit sur la montagne: on ne peut plus refuser de la voir.

Finis, l'âge des grandes casernes, sans lumière, sans air, sans couleur, sans goût.

Finis, l'ère des grands murs à la face de prison.

Finis, les barrières qui maintenaient captive l'âme enfantine!

Nous voulons, jeunesse aimée, t'élever sous la lumière du soleil, dans les prés, les bois, la grande nature où tout clame la joie de vivre. Nous voulons que tu sois fière de ton corps souple, vigoureux et pur, que tu fasses de tout ton être, corps et âme, une force qui se donne, source de bonheur pour le monde.

Nous ne t'imposons pas, cher petit homme, une grammaire de mouvements qui dépense goutte à goutte les réserves de tes muscles: éducation physique pleine d'entrain, sports raisonnables et gais, voilà ton lot.

Nous voulons que ton intelligence s'épanouisse jusque dans tes mains, jusque dans tes muscles. Tu seras un ouvrier manuel pour être plus pleinement un homme. Et si haut que tu montes dans la chasse aux idées, tu resteras lié par la connaissance et l'amitié au travailleur qui t'a montré à faire jaillir du bois ou du métal, l'image conçue par ton esprit.

Tu sauras, comme un bon sauvage, te servir au

mieux de tous tes sens et les utiliser à lire correctement les lois du monde. Decroly te montre les multiples dangers que tu trouveras sur ta route et comment tu dois l'armer à l'école pour lutter contre eux dans la vie. Être homme, c'est être un bon lutteur. Pour lutter en homme, il faut beaucoup savoir en apprenant méthodiquement, personnellement, en mettant ses pas dans ceux des vrais savants.

Tu entendas parler d'humanisme, de belles idées enchaînées dans les langues anciennes et qu'il faut aller y chercher par une patiente étude de la grammaire, du dictionnaire et des vieux auteurs. Ne te trouble pas. Si tu en as le temps, fais cet effort viril. Si le temps t'est refusé de connaître les langues d'autrefois, surtout le grec, ne crois pas tout perdu, comme certains te le diront avec un accent de mépris. Prends les idées ciselées par les hommes, assimile-les, dépasse-les. Reçois en toi toutes les richesses de la tradition, adapte-les à ton temps et vivifie-les par ton clair bon sens et ta volonté de progrès.

Tu seras un homme, au cœur aimant: nous voulons que tu aies à l'école, le temps et le goût d'aimer, d'aimer sagement et noblement dans l'amitié pour garder plus tard cette même clarté et cette même noblesse dans l'amour.

Nos écoles s'appliquent à développer la volonté, satisfaire la soif d'action, à te donner dans l'enfance une liberté analogue à celle que tu auras dans la vie.

Prends, dès l'école, l'habitude du travail incessant et la volonté de créer en toi une personnalité très riche, capable de largement donner à tous.

Les écoles nouvelles ont confiance en toi: chacune d'elles te demande de coopérer à sa direction. Quel honneur pour toi! L'école est ton école, autant que celle du maître et tu en es, pour ta part, responsable. Que d'obligations cette confiance te crée!

Te voilà capitaine, chargé de l'ordre des âmes et de l'ordre des corps, te voilà président de comité, animateur et organisateur de toute une partie de la vie de l'école.

Dès l'école, tu apprendras que chacun de nous est chargé de ses proches, que nul de nous n'a le droit de chercher son bonheur sans promouvoir celui des autres.

Voilà ce que dit l'École nouvelle à ses fils. Est-ce que toute École aujourd'hui ne peut pas, ne doit pas tenir au sens semblable langage?

Il faut, pour cela, des transformations matérielles? Certainement. Coûteuses? Elles peuvent ne pas l'être si on est raisonnable et si on sait utiliser le zèle et la réelle habileté des enfants.

Il faut surtout accepter délibérément une nouvelle conception de l'autorité et de la liberté: l'autorité n'est pas faite pour asservir, mais pour servir et pour libérer. La liberté n'est pas le droit pour l'enfant de faire tout ce qui lui plaît, mais bien d'établir librement et de maintenir l'ordre.

Nous répondons de l'esprit de l'enfant: qu'on lui fasse confiance et on en aura la preuve.

Nous demandons aux maîtres de comprendre et de se réformer.

Voilà quel sera demain le rayonnement des écoles nouvelles: voilà quel il commence à être dès aujourd'hui.

La personnalité éminente du Dr Decroly a plus fait pour le succès de l'éducation nouvelle que bien des livres et bien des discours.

Ce n'est pas seulement la glorieuse Belgique qui en a profité; ce sont toutes les écoles et dans tous les pays.

Avec quelle respectueuse sympathie je salue,

avant de quitter la plume, ce maître génial qui n'honore pas seulement la cause de l'école nouvelle et notre profession, mais bien l'humanité.

Georges BERTIER,

Directeur de l'Ecole des Roches  
(France).

## Réflexions sur le dernier livre de M. Bergson

### « Les deux sources de la morale et de la religion » et l'éducation

Le sens philosophique de cet ouvrage a été dégagé dans plusieurs études. On a montré qu'il prolongeait « les *Données immédiates de la conscience* » en faisant remonter la source de la morale et de la religion à l'élan vital et qu'il reculait encore les limites de l'intuition jusqu'aux formes supérieures qui créent l'idéal en morale et le mysticisme en religion. Si ce livre apparaît aux philosophes comme une conclusion nettement spiritualiste, et même déiste, au bergsonisme, il intéresse les éducateurs par ses conceptions psychologiques qui, rigoureusement déduites d'une métaphysique, ont une répercussion sur la conduite des hommes et sur la pédagogie, car toutes ces disciplines se tiennent.

Une des sources de la morale, pour M. Bergson, est dans la coutume, la tradition. C'est l'ensemble des règles de la morale courante qui nous ensere et que pratiquent sans les discuter, les simples honnêtes gens. Elle est sortie de la vie en société pour la rendre plus stable, plus sûre, elle a contenu l'égoïsme des individus et limité les abus de la force, c'est une sorte d'instinct de conservation des groupes qui a créé des obligations et une discipline. C'est la morale des « sociétés closes », famille, cité, patrie. L'enfant nous arrive déjà influencé par cette atmosphère morale des groupes où il a vécu, il connaît quelques usages, il a des habitudes, peut-être aussi des préjugés, mais il est prêt à accepter nos directions car nous enseignerons d'abord, suivant les instructions officielles, « la bonne et simple morale de nos pères, ce qui unit les hommes au lieu de les diviser ». Si nous trouvons encore des résistances, si nous constatons des échecs, c'est que l'individu conserve son élan vital propre qui le met parfois en conflit avec l'intérêt général. Il faut cependant que nous obtenions d'abord ce conformisme social sans lequel l'homme reste isolé, inadapté à son milieu, et par suite malheureux.

Mais la morale vraiment personnelle et créatrice n'est pas celle des sociétés et des « âmes closes », elle appartient aux « âmes ouvertes », nous dit M. Bergson. Elle est faite de vie intérieure ardente, de noble mécontentement devant ce qui est médiocre et imparfait, de foi, d'élan; elle se dresse même contre la morale traditionnelle et l'ébranle pour apporter aux hommes des idées, des sentiments, un idéal nouveaux; elle

est souvent révolutionnaire et incomprise quand elle apparaît, et ses précurseurs ont été persécutés. Les fondateurs de philosophies ou de religions, les héros, les maîtres, qui ont été des conducteurs d'âmes, font partie de cette élite.

La distinction établie par M. Bergson pose un problème d'éducation d'un intérêt primordial que l'on a abordé sans pouvoir le résoudre au 6<sup>e</sup> Congrès de l'Éducation nouvelle à Nice. Entre les sentiments nés des sociétés closes et l'amour de l'humanité, il n'y a pas seulement une différence de degré mais de nature, les premiers sont statiques, le deuxième est dynamique, et ce n'est pas par un élargissement progressif et normal que l'on pénètre des cadres restreints dans le monde illimité, nous n'arrivons pas « à l'humanité par étapes en traversant la famille et la nation, il faut que d'un bond nous nous soyons transportés plus loin qu'elle et que nous l'ayons atteinte en la dépassant ». Nous sommes, pour la plupart, incapables de ce « bond » qui suppose le détachement de soi-même, la rupture de liens puissants et une révision complète des valeurs sociales et humaines. Nous comprenons mieux alors pour quelles raisons les progrès dans le sens de l'amour et de la paix sont si lents à gagner les masses, les faits si décevants, les échecs si nombreux aussi bien en éducation que dans les rapports internationaux. M. Bergson conclut cependant sur une parole d'espoir, il nous propose une solution consolante qui serait dans le mouvement, le départ douloureux pour cet univers dynamique « Entre l'âme close et l'âme ouverte, il y a l'âme qui s'ouvre. Entre l'immobilité de l'homme assis et le mouvement du même homme qui court, il y a son redressement, l'attitude qu'il prend quand il se lève. » Les éducateurs seront ces hommes de bonne volonté sur lesquels les « âmes ouvertes » s'appuieront dans leur effort de reconstruction du monde. Peut-être en unissant leurs recherches et leur action trouveront-ils cette formule d'éducation qui permettrait aux générations de l'avenir « de s'adapter aisément et librement à la vie en société universelle, sans porter préjudice à la vie nationale » comme le souhaitait Mrs Ensor dans son discours d'ouverture du Congrès de Nice.

S. PAUL,

Directrice d'École Normale.

## Nouvelles Diverses

### Service social

Nous pensons rendre service à nos lecteurs en mettant sous leurs yeux les renseignements ci-dessous, relatifs à l'École Pratique de Service Social, fondée par feu Paul Doumer, et qui vient d'être reconnue administrativement. L'éducation sous ses divers aspects et l'étude des méthodes progressives ont toujours tenu une grande place dans les préoccupations des personnalités qui dirigeaient cette école. Il en est de même pour le programme des études de l'année qui va commencer. Nous renvoyons nos lecteurs à ce programme détaillé qu'il ne nous est pas possible de reproduire ici et qu'ils pourront se procurer, ainsi que tous renseignements complémentaires, au Secrétariat de l'École, 139, Boulevard du Montparnasse, Paris VI<sup>e</sup>.

#### But de l'École

L'École Pratique de Service Social a pour but de donner l'éducation professionnelle aux personnes qui se destinent à la carrière d'Assistante de Service Social à l'Hôpital, au Tribunal pour enfants, au Dispensaire d'hygiène mentale, au Service social municipal, à l'Œuvre des orphelins de la Préfecture de Police, aux Caisses de compensation, dans des Usines, au Service social des Cheminots, dans les Centres sociaux, à l'École, à la Charité maternelle, et de Secrétaires de Foyers, Directrices de dispensaires, de Maisons d'observation pour enfants difficiles, de Crèches, d'Hospices de vieillards, etc..

Environ 450 élèves ont été formés par l'École depuis 1918, dont le plus grand nombre ont été pourvus de postes dès leur sortie de l'École.

Reconnue administrativement, suivant les conditions du décret du 12 janvier 1939, qui a institué un Brevet de Capacité professionnelle, permettant de porter le titre d'Assistante ou d'Assistante de Service Social diplômée de l'Etat français, l'École Pratique de Service Social est autorisée à présenter ses élèves comme candidates à l'obtention dudit Brevet.

#### Organisation générale de l'Enseignement

L'enseignement donné par l'École est à la fois théorique et pratique. Sa durée est de deux années consécutives.

Des cours théoriques et des exercices d'application composent l'enseignement théorique. Cet enseignement est complété dans des Cercles d'études, au cours des deux années. Des conférences, des révisions, des interrogations sont aussi organisées pour les élèves des deux années.

L'enseignement pratique comporte des stages effectués dans des institutions de service social. A ces stages viennent s'ajouter des exposés sur les institutions de service social; des démonstrations d'action pratique et des visites d'institutions.

#### Répartition de l'Enseignement

1<sup>o</sup> *Le cadre de la vie sociale.* — Notions et démographie, sociologie et droit dans leurs rapports avec le service social. Première année : 60 leçons.

2<sup>o</sup> *La vie économique et ses troubles.* — Notions d'économie sociale dans leurs rapports avec le service social. Première année : 15 leçons. Seconde année : 60 leçons.

3<sup>o</sup> *La vie physique et ses troubles.* — Notions d'hygiène dans ses rapports avec le SS. Première année : 50 leçons. Seconde année : 10 leçons.

4<sup>o</sup> *La vie mentale et morale et ses troubles.* — Notions de psychologie, de pédagogie, d'éducation et de psychiatrie dans leurs rapports avec le SS. Première année : 34 leçons. Seconde année, 54 leçons.

5<sup>o</sup> *Le SS. et son fonctionnement.* — Cours, première année : 100 leçons ; seconde année : 110 leçons.

*Cercle d'études et séances de travail en commun.* — Première année, 20 heures ; seconde année 40 heures.

Diverses organisations ont accepté de guider les stagiaires de l'École, organisations s'occupant de travail familial (protection maternelle et de la première enfance, entraide sociale, services sociaux divers) ; de travail de groupe (Jardins d'enfants et bibliothèques enfantines et populaires, foyers populaires et Centres sociaux) ; de travail d'institution (asiles, orphelinats, maisons d'observation, protection des enfants anormaux et orientation professionnelle). Des visites d'œuvres ont lieu régulièrement et des rapports sur chacune de ces visites sont faits par les élèves et discutés en réunion de travail.

# Congrès

## I

### Le Septième Congrès des Éducateurs d'Enfants Arriérés (Avril 1933)

L'Association amicale française des Instituteurs publics d'enfants arriérés (1) a tenu à Paris les 13, 14 et 15 avril 1933, un très intéressant Congrès. Les séances de travail ont été successivement présidées par M. Barrier, Directeur-adjoint de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Éducation Nationale ; M. Lecomte, Directeur de l'Enseignement Primaire du Département de la Seine ; MM. Dacosta, Roger, Inspecteurs Généraux ; Mme Coirault, Inspectrice Générale des Ecoles Maternelles et des Ecoles de perfectionnement ; Mlle Grosvogel, Directrice de l'École Normale Supérieure de Fontenay ; MM. les Inspecteurs d'Académie de Seine-et-Oise et de l'Isère ; Mlles Bardot, Gérault et Moufflard, Inspectrices des Ecoles Maternelles ; M. Delossi, Inspecteur.

L'Espagne avait délégué M. Plaza et M. Y. Lopez, des Ecoles d'anormaux de Madrid ; l'Institut des Sciences de l'Éducation de Genève, Mlle Descouedres et la Ville de Liège, M. Wellens.

Le Bulletin de l'Association publie intégralement les conférences qui y ont été prononcées et nous détachons quelques passages. Le numéro de mai-juin donne également la description de l'Exposition jointe au Congrès.

#### Comment écrire ce qu'il faut écrire,

par Mlle Descouedres.

I. — Il y a déjà bien des années que Mme Montessori reprochait aux docteurs de se contenter de statistiques sur la myopie, sans se préoccuper suffisamment de la supprimer, — telle la Croix Rouge, disait aussi Mme Montessori, qui se contente de panser les plaies de la guerre, sans chercher à supprimer la guerre elle-même. Nous offrons à Messieurs les Docteurs un moyen d'échapper à ce juste reproche... L'écriture script ménagera particulièrement les yeux des élèves si l'on fait écrire les enfants sur papier non réglé : la chose est beaucoup plus facile qu'on ne pourrait le croire, même pour des enfants arriérés. Pour de nombreux enfants jeunes, le fait de devoir se maintenir entre deux lignes constitue une difficulté de plus.

En outre, pour tous les enfants déficients du mouvement, quelle économie de force et de peine représente une écriture aussi simplifiée.

La persistance de l'écriture dite cursive, malgré tous les avantages reconnus à l'écriture script, est un des exemples caractéristiques de la toute puissance de la force d'inertie. Si l'on pouvait instituer un débat sur la question, il est certain que les partisans de l'ancienne méthode auraient fort à faire pour soutenir un système périmé.

(1) Président, M. Huet, Directeur de l'École de Perfectionnement d'Yvetot (Seine-Inférieure) ; Vice-Président, Mme Claveau, Directrice de l'École « Le Nid », 7, Allées du Château-d'Eau, Le Raincy (Seine-et-Oise) ; Secrétaire, M. Prudhommeau, 278, Avenue Daumesnil, Paris (XIV).

C'est une constatation d'ordre général que l'on n'obtient plus des écoliers d'après-guerre ce que l'on obtenait autrefois. On écrit plus vite, plus mal ; et l'on écrit davantage. L'écriture étant un moyen de communication, il faut qu'elle soit lisible. Or, il suffit de comparer un texte calligraphié en cursive et en écriture script pour se rendre compte au premier coup d'œil combien la seconde l'emporte comme lisibilité.

De plus, cette écriture simplifiée, correspond à l'évolution historique qui a amené de si importantes simplifications dans notre ameublement, dans notre habitation, dans notre costume que, si avant guerre, on nous avait prédit que nous verrions des édifices comme ceux auxquels nous nous sommes habitués aujourd'hui, nous eussions à peine pu croire que la chose deviendrait possible. Pourquoi l'écriture ne suivrait-elle pas l'évolution de l'art en général ?

L'écriture script demande des plumes spéciales, arrondies au bout : l'enfant est ainsi obligé de ne pas appuyer du tout sur sa plume.

Différentes méthodes ont été expérimentées : les unes laissant beaucoup d'initiative à l'enfant pour découvrir la forme des lettres ; les autres lui fournissant des modèles — en partant plutôt du mot que de la lettre — et en demandant à l'enfant un véritable effort artistique pour exécuter lettres et mots avec le plus de perfection possible. C'est le cas, par exemple, de Hulliger, qui a réformé l'écriture d'une bonne partie de la Suisse allemande. Ce qui s'est fait à Bâle peut être proposé comme méthode de travail. L'artiste, M. Hulliger, a proposé des caractères ; parents et maîtres les ont étudiés, avec des industriels et des commerçants. Puis on a décidé de tenter des essais dans les écoles. Jusqu'ici, le succès a été complet, puisque la plupart des autres cantons de langue allemande suivent l'exemple de Bâle. Souhaitons qu'un essai aussi sérieux soit tenté par les pays de langue française.

De nombreux exercices, tant manuels que mentaux, exercices d'observation, d'attention sensorielle, servent de préliminaires au tracé de l'écriture ; tous ces exercices sont déjà très en honneur dans les écoles maternelles et les classes spéciales.

Voilà pour ce qui est de la manière d'écrire. Ce qu'on écrit est encore autrement important. Nous avons fait, dans notre classe, des expériences heureuses, en ce qui regarde l'enseignement de la langue maternelle, en demandant aux élèves d'écrire aussitôt qu'ils en sont capables, le récit de ce qu'ils ont vécu d'intéressant, à l'école ou à la maison, leurs promenades, leurs jeux, ce qu'ils ont observé ou vécu. Sans doute, les premiers essais sont plutôt des devinettes exerçant la sagacité de la maîtresse que des rédactions proprement dites ; sans doute, longtemps encore, il faudra remettre au point orthographe, style et syntaxe ; mais au moins — et c'est de toute importance — l'enfant acquiert ainsi le langage

écrit pour communiquer avec ses semblables, pour exprimer ce qu'il a vécu, et non pour exercer des règles formelles sur des textes plus ou moins compris. Des corrections individuelles lui permettront de répéter, comme leçon à domicile, ce qu'il n'a pas su exprimer correctement, et ainsi, la matière de ses leçons, c'est ce qu'il a vécu de très près, ce qui a excité son intérêt puisqu'il a jugé bon d'en faire le récit dans son journal, et non des exercices purement formels, qui ne lui disent rien. Aussi n'est-il pas rare de voir des arriérés, entraînés de cette façon, écrire à leurs parents, quand ils sont aux colonies de vacances, des lettres bien plus circonstanciées et bien plus intéressantes que tel ou tel de leurs frères ou sœurs, qui se contente d'une ou deux phrases banales. La correspondance entre écoliers a si bien donné l'habitude d'écrire que mes élèves ne reculent pas même devant la tâche si difficile d'écrire des lettres à l'occasion d'un deuil. Une fois, par exemple, ce sont nos concierges qui ont perdu leur fils. Tous les enfants demandent à leur exprimer leur sympathie. Et c'est le plus faible en orthographe qui écrit la lettre la plus touchante: il écrivait le vendredi matin alors qu'on devait ensevelir le jeune homme le même jour à midi: « Toute l'école est bien ennuilée que votre fils soit mort, et vous, Monsieur et Madame P. vous avez beaucoup de chagrin. Quand nous, on mangera, vous pleurez (pleurez). La mère de l'enfant à laquelle je portai ces mots si pleins de cœur, ne pouvait croire que son fils eût pu exprimer ses sentiments ainsi... Une autre fois, c'est une fillette qui vient me raconter, navrée, qu'un auto a écrasé un enfant de cinq ans, et que la grand'mère en est morte de chagrin. L'enfant est toute vibrante en parlant de la mère entre le cadavre de son enfant et celui de sa mère: « Veux-tu lui écrire? » demandai-je. Et voici ce que l'enfant écrivait au courant de la plume: « Chère Madame. Nous sommes bien tristes de savoir que vous avez perdu votre maman et votre petit garçon. J'espère que vous ne pleurez pas trop, ça nous ferait beaucoup de peine; j'aimerais bien vous soutenir; je ne sais pas comment faire... » Aucun témoignage de sympathie n'alla si droit au cœur de cette mère désolée.

En nos temps si durs, j'ai coutume de raconter à mes élèves la vie des grands hommes, espérant qu'ils y puisent un peu de réconfort pour plus tard. Voilà aussi un domaine où ils montrent que le récit de la maîtresse passe par leur cœur et leur personnalité: ce qui ressort de leurs rédactions est tout autre chose que le récit archi fade qu'une maîtresse peut rédiger collectivement avec ses élèves. La vie de Pasteur les captiva à tel point qu'ils furent capables de faire sur le grand savant une conférence fort convenable aux enfants normaux du même bâtiment scolaire: ces derniers perdirent, pour un temps, la triste habitude d'employer à l'égard de mes élèves le terme d'« anormaux ».

Mais c'est surtout la vie de notre grand Pestalozzi qui suscita l'enthousiasme. Voici comment nous procédons: la maîtresse raconte la biographie du héros, par petites périodes; les enfants l'écrivent ensuite librement, ceux qui en sont capables, tout au moins: ces travaux sont ensuite remis au point pour le style et l'orthographe; et seulement, alors, ils sont copiés dans un beau

cahier, orné de quelques images, mais surtout de nombreux dessins par lesquels les enfants ajoutent ce qui manque à leur rédaction verbale. En quittant l'école on emporte le cahier comme un ami très cher.

On trouve dans la troisième édition de notre livre: « Les Enfants arriérés » complètement remaniée (p. 294), une Vie de Pestalozzi composée entièrement de fragments choisis de ces biographies enfantines: nous ne citons que ce passage — l'un des plus savoureux — ayant trait à la période où Pestalozzi passe de la plus grande détresse à la célébrité. Pestalozzi avait un ami à Bâle, Iselin; c'était un savant: il lui a donné une bonne idée; il lui a dit: « Puisque tu ne peux plus prendre des enfants, eh bien! tu écriras un livre pour qu'on soigne mieux les petits enfants!... ». Pestalozzi allait dans les cafés, mais pas pour boire de l'alcool, il se cachait derrière le fourneau et écoutait tranquillement tout ce qu'il trouvait intéressant... C'est ainsi qu'il a écrit son livre de *Léonard et Gertrude*. Pestalozzi a envoyé ce livre dans tous les pays et tous les étrangers ont acheté les livres et les ont lus; ils ont dit qu'il était savant. Ils sont venus chez Pestalozzi avec des chevaux et des voitures; et chaque fois qu'ils le voyaient (lui), il sautait sa cravate et il était tout sale! Et quand les gens de la ville venaient le voir, on se moquait d'eux: « Oh! vous vous dérangez pour un homme si sale, et si mal vêtu et si pauvre! » Et les gens répondaient: « Il a écrit un livre du nom de *Léonard et Gertrude*. Et d'autres qui venaient de France, d'Allemagne, d'Autriche, etc..., disaient: « C'est ce vieux Pestalozzi qui a fait ce beau livre ».

Un enfant de dix ans à peine, d'hérédité très chargée, fit à lui seul une rédaction qui méritait les honneurs de l'impression, surtout en y ajoutant les dessins multiples qui venaient relever le texte; plus d'une fois, je l'observai durant son travail, se frottant la poitrine de joie à la vue des charmants croquis venant illustrer son texte, qu'il s'agisse de la petite fontaine-borne à laquelle la fiancée de Pestalozzi se désaltérait lorsqu'elle aura épousé ce pauvre homme, son seul bagage avec un pain, une valise de linge et son piano; ou d'un repas auquel rien ne manque, ni les fleurs ni la table, ni le chat dessous; ou bien de la pierre accompagnée d'une flèche — dessinée aussi — pour indiquer qu'elle doit venir peser sur le cœur d'une grand'mère affligée! Encore une fois, comparez ce travail spontané avec les rédactions collectives ordinaires!

Pour conclure en peu de mots: adoptions l'écriture qui donne à nos élèves le maximum de chances d'arriver à une écriture artistique avec le minimum d'efforts pour la main et pour les yeux. Ménageons leur force et leur habileté pour tant d'autres travaux manuels, si nécessaires à leur avenir! Et dès qu'ils en sont capables, faisons-leur écrire librement ce qui les intéresse au maximum! C'est une éducation de la vérité, car il est extraordinaire de constater combien leurs récits sont fidèles, en ce qui est contrôlable; surtout nous leur donnons ainsi le sentiment que la langue écrite n'est pas seulement ni surtout une chinoiserie, un amas énorme de difficultés de tout genre, mais un moyen d'exprimer ce qui vous tient à cœur, de communiquer avec ses

semblables, tout comme le langage parlé. Surtout, en ces temps où tant d'enfants ont la vie si dure, nous leur procurons un peu de cette joie dont le grand pédagogue hollandais Lighart disait que « le souvenir des moments de bonheur vécus à l'école sera, pour les enfants du peuple surtout, d'une valeur beaucoup plus grande dans la vie que celui des choses qu'ils y auront apprises ».

#### Education nouvelle et éducation des enfants anormaux

par M. Prudhommeau.

... Sous quelle forme avons-nous essayé d'innover dans notre enseignement ?

Nous pouvons dire, comme le constatait, à Nice, Mme l'inspectrice générale Coirault, en ce qui concerne les écoles maternelles, que bien souvent nous avons renversé les valeurs attribuées aux diverses disciplines : le dessin, le modelage, les travaux manuels, la gymnastique rythmique ont pris une place prépondérante dans notre enseignement ; nous espérons faire entrer le chant dans cette liste d'honneur quand les expériences en cours nous auront éclairé sur ce point.

Aurons, cependant, que pour les parents et même pour la grande majorité des instituteurs des classes normales, ce qui compte surtout, ce sont les connaissances éminemment scolaires.

« Tout ce qui est intellectuel — dit encore Mme Coirault — joint chez nous d'un prestige particulier, jusque dans les milieux les plus humbles. Et le signe d'un minimum d'intellectualité auquel tout Français aspire plus ou moins ouvertement n'est-il pas la connaissance de la lettre écrite ? »

Et jusque dans nos classes même, l'apprentissage de la lecture reste au premier plan des préoccupations de bien des maîtres. Et nous faut bien dire un mot de la lecture, ou tout au moins de quelques procédés employés. Nous poserions volontiers en principe que, quelle que soit la méthode choisie, les mots doivent avoir un sens pour l'enfant. Ce n'est pas là une vérité évidente : trop souvent les mots n'ont d'autre valeur pour nos arriérés que d'articulations et d'exercices phonétiques vides de sens. A cet égard, la méthode globale, dont le D<sup>r</sup> Decroly fut le génial créateur, et qu'il employait avec tant de succès auprès de ses anormaux, cette méthode permet d'attacher d'emblée un sens aux mots que l'on présente à l'enfant. Au fond, le procédé montessorien, qui consiste à convier l'enfant à reconstituer par des exercices graphiques les mots qui l'ont séduit, ne diffère pas tant qu'on pourrait le croire du procédé decrolyen. L'un et l'autre partent de l'intérêt qui s'attache aux choses conventionnellement représentées par des mots écrits, et tous deux exigent que la phrase écrite présente un sens clair pour l'enfant ; les ordres écrits sont, comme on le sait, un des moyens les plus caractéristiques de provoquer la compréhension d'un texte suivi.

Pourtant, nous dit-on, certains enfants mal doués ont appris à lire, sans doute au prix de pénibles efforts et d'innombrables répétitions, par des procédés traditionnels de syllabation. Je vous donnerai un exemple dans le film que j'ai pu établir. L'enfant que je vous présenterai, à part

cette lecture mécanique, qui avait demandé six ans d'apprentissage, faisait preuve d'une indigence absolue en ce qui concernait non seulement les autres matières scolaires, mais encore son jugement. Lorsqu'il arriva dans ma classe, ses dessins étaient curieux : ses bonshommes correspondaient à ceux que l'on trouve chez un enfant de l'école maternelle, et il était âgé de 13 ans. De quel intérêt pratique pouvait être pour lui cette connaissance mécanique ? et n'était-ce pas perdre un temps précieux aux dépens d'autres acquisitions plus directement utilisables ? A l'heure actuelle, je puis d'ailleurs remarquer chez lui une évolution que la famille constate généralement dans son attitude à la maison.

Ceci noté, je m'empresse d'ajouter que personnellement, je n'ai pas de préférence quant aux méthodes de lecture, et ne puis guère en avoir puisque je reçois des enfants ayant déjà un bagage d'acquisitions en lecture, obtenues chez eux ou dans les autres classes par les procédés les plus divers. Mais je tiens avant tout à ce qu'un mot ou une phrase expriment une idée qui soit sensible à l'enfant, et les leçons de lecture, si elles ressemblent parfois à celles d'une classe normale, prennent aussi parfois une allure tout à fait différente. Après une lecture silencieuse, je fais des exercices spéciaux qui ont pour objet ou de raconter la scène lue ou de la traduire par un ou plusieurs dessins. Ces exercices sont fréquents et constituent pour moi une grande richesse de documentation et me conduisent à d'utiles observations.

Les connaissances arithmétiques, autre bagage scolaire qu'il faut bien tenter de faire acquérir aux enfants, sont peut-être encore plus difficiles à faire assimiler par les enfants mal doués. Les problèmes classiques, que l'on trouve dans les manuels, ne sont le plus souvent que des jeux de divination, font éloignés de la vie réelle, constituent de véritables rébus pour nos anormaux, sans intérêt pour eux, et, à ce titre, les rebutent. Remarquons toutefois que c'est un enseignement qui peut provoquer bien des illusions chez le spectateur non averti. C'est encore grâce à une certaine aptitude de leur mémoire et par des exercices savamment combinés et fréquemment répétés, en même temps que par un tour de main habile, que les enfants mal doués arrivent à de tels résultats surprenants. Nous devons nous interdire de tels exercices de parade, et rejeter tout ce qui n'est pas sincère et ne conduit à aucune utilisation pratique.

Voici un exemple que nous rencontrons fréquemment dans nos classes : Si la mémoire de quelques rares enfants permet ces apparences de prodiges, en revanche le manque de mémoire d'un grand nombre les empêche souvent de faire correctement les multiplications. Par contre, ils y arrivent en se servant d'une table. Pourquoi, en ce cas, cette incapacité étant reconnue, ne pas les autoriser à se servir de ce modeste instrument ?

En règle générale, tout problème proposé doit être d'ordre pratique, et emprunter le plus possible les données de la vie courante. Savoir manipuler la monnaie est un de ces problèmes de première importance. Et ici je ferai un aveu : comme bien d'autres j'ai commencé cette manipulation au moyen d'un matériel simplifié à l'extrême, constitué par des rondelles de papier sur

lesquelles un chiffre était inscrit. Pour être ensuite plus près de la réalité, j'ai fait des pièces avec du papier placé sur une pièce et frotté avec le bout d'un crayon. Était-ce mieux ? En tout cas, ce n'était encore que de l'à peu près et les résultats pratiques étaient décevants. Depuis quelques années, je prends purement et simplement de la monnaie ordinaire, et si j'en juge par la manière dont se tirent d'affaire les élèves qui ont quitté ma classe et qui reviennent me voir, les résultats sont bons.

Dans ma classe, les enfants pèsent avec des poids réels, établissent de petits comptes, payent avec des sous, et vous pouvez être sûrs que cela les intéresse fort. Vous vous demandez sans doute si cette manipulation d'argent ne tente pas certains enfants. Évidemment j'ai eu dans ma classe des enfants qui s'étaient fait renvoyer de leur ancienne école pour vol. Et cependant, je n'ai jamais eu d'argent volé.

Dois-je parler des occupations libres, du travail de groupe, des exercices collectifs, du cahier d'observation, du cinéma, exposer les exercices de chant, de gymnastique et de rythmique ? Tout cela est, certes, de l'éducation nouvelle et est pratiqué dans nos classes. Mais il me faut limiter cet exposé et me résoudre à passer sous silence des points cependant intéressants. Je me bornerai donc à vous parler seulement des expériences faites dans ma classe en dessin et en travail manuel. Aussi bien préférez-vous sans doute aux développements généraux les faits d'expérience personnelle. Et tout d'abord je ferai une constatation que chacun de nous suit être exacte. Après s'être livré à un long travail d'investigation sur les enfants, on croit être en droit d'émettre une conclusion qui paraît définitive, il arrive qu'une nouvelle constatation infirme cette conclusion et démolit en partie nos belles inductions. Cela doit nous inciter à la modestie ; c'est, je crois, notre souci de la vérité qui fait qu'en France nous hésitons à faire connaître nos travaux, parce que nous savons bien que chacun de nos travaux ne révèle qu'une partie seulement de cette vérité.

C'est pénétré de ce sentiment de la relativité de nos efforts que néanmoins depuis plusieurs années j'ai entrepris une étude sur le dessin des enfants de ma classe. J'ai déjà fait des constatations qui me semblent dignes de remarque. Le dessin est un des plus précieux moyens d'investigation de la pensée et même du caractère enfantine. Cependant malgré la quantité de matériaux que j'ai accumulés et les observations que j'ai consignées, je m'abstiens encore de toute conclusion hâtive ; pour le moment je crois avoir encore à glaner dans ce champ d'expérience et je laisse pour l'avenir une étude plus complète. Je me bornerai aujourd'hui à un souhait et à quelques remarques intéressantes. Je souhaite que tous les éducateurs recueillent les dessins librement faits par les enfants et notent les explications qui leur sont données. C'est là un gros travail. Il m'a cependant permis d'établir les quelques points suivants : le sens des mots abstraits comme bonté, justice, charité — tests Binet-Simon — ou tout au moins une certaine compréhension vulgaire de ces termes n'échappe pas à la plupart des déficients, mais ils manquent de mots pour traduire l'intuition qu'ils en ont. Disons en passant qu'à *fortiori* ils ne sauraient approcher d'une définition, la définition étant la

chose du monde la plus difficile à établir, même pour un normal, même pour un adulte, même pour un homme cultivé. Le dessin est le mode d'expression de cette pensée amorphe. Puis quand la pensée s'est ainsi précisée et a reçu une première extériorisation sensible, l'enfant s'évertue et s'entraîne à traduire à son tour le dessin sous sa forme d'expression verbale. Il arrive même que ces explications alors n'en finissent pas : la représentation matérielle déléchante tout un mécanisme volubile, pauvre sans doute, mais qui existe et ne se produirait pas sans cet appui sensoriel.

Voici par exemple quelques explications fournies sur le thème : « Qu'est-ce que la bonté ? » : « Quand il a quelque chose, il le partage tout le temps » ; « le petit garçon aide la dame à traîner la petite voiture » ; « il est franc, celui-là, il est bon, l'autre, il se met en colère » ; « il est bon parce qu'il est sage » ; « il est bon parce qu'il est gentil » ; et aussi : « le chocolat était bon, le petit garçon a tout mangé... et la maman court après lui pour lui donner des coups de martinet ». Voici pour la justice : « les enfants jouent à la balle, y trichent pas » ; « c'est un voleur, on l'a arrêté, le juge est là, on va l'interroger » ; « il est juste celui-là, il a reçu une orange, il la partage comme il faut, il est juste » ; « il compte son argent pour voir si c'est juste ». Et enfin pour la charité : « Y a un mendiant dans la cour, la dame elle lui donne deux sous » (quatre réponses de ce genre) ; « c'est une dame qui achète quelque chose à une vente de charité ».

Le dessin m'a permis de faire une enquête sur le cinéma vu hors de l'école. J'en ai exposé les résultats au Congrès de Nice.

C'est encore le dessin-enquête qui m'a servi à découvrir quels étaient les sports préférés par les enfants. En règle générale, ce sont ceux qui exigent de l'adresse ou de la force, on pouvait peut-être le prévoir, mais j'en ai eu confirmation. Les enfants de ma classe n'aiment naturellement pas le jeu par équipes qui exige un effacement volontaire de la personnalité et une résistance aux tentations qui poussent l'enfant à se mettre en relief, parce qu'il se considère comme le centre du monde, sans qu'il lui soit possible de concevoir qu'il n'en est rien.

De même, ils ont un goût du risque mitigé de prudence et comme l'instinct de conservation est très primitif et par conséquent très fort chez nos élèves, il n'est pas surprenant qu'ils préfèrent voir le risque couru par les autres que le courir eux-mêmes.

J'ai essayé de faire un sondage par le dessin pour voir comment ils concevaient une école qui serait faite pour eux et quel était leur désir de vie sociale. Je crois avoir le droit de penser que les enfants déficients qui se plaisent dans leur école avec leur maître, aiment les conditions d'existence qu'on leur a faites à l'école et, pour le moment, ils ne sauraient en imaginer et par conséquent en désirer d'autres.

Je suis obligé de m'en tenir à cette très rapide esquisse, à ces quelques aperçus avant de formuler quelques conclusions tirées de mon expérience.

Lorsque la préparation de l'école a été faite dans de bonnes conditions, l'adaptation à la vie sociale se trouve facilitée. La preuve m'en est fournie par mes anciens élèves eux-mêmes, que

je revois souvent, qui viennent le samedi me mettre au courant de leur vie. Certains, qui pourtant n'avaient jamais pu apprendre à lire, travaillaient cependant avec régularité et gagnent leur vie à d'humbles besognes nécessaires. Je n'aurais osé espérer tant pour eux.

Et pourtant les conditions sociales actuelles leur sont-elles favorables ? Certes non. Faut-il penser, comme j'ai une tendance à le faire, que ce succès modeste, mais sûr, est dû à ce que j'ai entraîné mes élèves à aimer le travail manuel, pour lequel j'exige toujours du travail utile, soigné, consciencieusement exécuté : ils peuvent

emporter chez eux le produit sorti de leurs mains et l'utiliser ; il arrive alors qu'ils s'exercent chez eux à en produire de semblables.

Dans nos classes, nous ne pouvons pas espérer apprendre un métier à nos élèves : ceux qui l'ont prétendu ne pouvaient y croire sérieusement eux-mêmes. C'est à l'école autonome que l'enfant peut apprendre un métier. Mais nous, nous pouvons faire naître le goût du travail bien fait, développer l'habileté manuelle par tous les moyens qui nous sont accessibles, même par la couture.

## II

### Congrès International de l'Enfance (Paris 1931)

Le Congrès international de l'Enfance qui s'est réuni à Paris, en juillet 1931, et qui a été organisé à l'occasion du Cinquantenaire de l'École laïque par l'Association des Ecoles maternelles de France et des Colonies, a voulu laisser un témoignage précis de ses travaux. Un livre a été édité sous la direction du Comité d'organisation du Congrès et par les soins vigilants de Mme Herbinère. Cet ouvrage, qui est sorti il y a quelques mois et qui est en vente chez Nathan, résume non seulement le bon travail réalisé pendant les séances du Congrès, mais il traduit aussi l'atmosphère de cordialité dans laquelle se sont rencontrés les 3.400 membres français et étrangers qui ont participé aux réunions diverses et nombreuses. Pour qui n'a pas assisté au congrès, c'est un plaisir neuf que de feuilleter ce livre ; pour les autres un réveil des plus féconds souvenirs.

La présentation est déjà un régal : reliure ivoire ornementée par le sobre dessin des lettres du titre, format in-quarto, beaux caractères, larges marges, titres apparents, illustrations heureuses et suggestives. La double qualité de cet ouvrage est dans la clarté de sa présentation et dans le charme de ses gravures : documents et photographies. Il comprend neuf chapitres dont chacun traite et présente complètement un des aspects du Congrès. Une première partie est consacrée aux à-côtés du Congrès. Nous ne pouvons y insister dans le cadre étroit de cet article, mais retenons-en les révélations les plus instructives. La liste des Comités nous apprendra que l'Europe et l'Amérique envoient à Paris des personnalités illustres. La lecture du programme nous montrera l'ampleur des travaux, la richesse des expositions. Impossible de nous étendre sur les réceptions qui ont su garder en dépit de leur caractère officiel, une allure aimable, sur le Jardin d'Party au Ministère des Affaires étrangères ou le Banquet de Clôture. « De la lumière, des fleurs, des paroles cordiales, telle fut l'atmosphère de ces brillantes réunions internationales » dit la légende d'une des photographies. Paroles symboliques de l'heureuse entente qui a présidé à toutes les réceptions et manifestations diverses du Congrès, et qu'on devine si bien à travers toutes les pages du Livre-Mémoire.

La partie du volume réservée aux rapports des sections d'étude et des conférences est de beaucoup la plus importante. Le Congrès avait en effet mis à l'étude tout une série de questions traitées dans plusieurs sections de travail et intéressant la pédagogie proprement dite (Procédés de globalisation à l'École maternelle. Eveil du sens artistique. Sections 3 et 4) l'installation matérielle de l'École (Mobilier scolaire. Section 2), l'hygiène (le carnet de santé. Section 5), les rapports et la collaboration de la famille et de l'école (section 1).

Chaque rapport des sections d'étude est présenté dans son intégrité si bien que la lecture révèle la physiologie attachante, particulière et diverse de chacune des sections. En même temps, la disposition typographique : titres mis en relief, subdivisions nettement marquées, permet au lecteur pressé et soucieux de connaître d'avance les grandes lignes d'un rapport de se rendre immédiatement compte des problèmes envisagés et de leur ordre successif.

Les conférences — dont quelques-unes présentées en langue étrangère et traduites en français — indiquent que la préoccupation essentielle de ce congrès reste bien, ainsi que l'avait déjà démontré le chapitre réservé aux « sections de travail », l'étude psychologique de l'enfant de deux à sept ans, en vue d'applications pédagogiques. Esprit de diversité de ces conférences, esprit de libéralité et de compréhension, mais aussi unité et convergence des systèmes vers un unique but, le mieux être moral et physique des petits enfants. Des noms éloquentes président d'avance l'intérêt de ces conférences. Les Docteurs Decroly, Simon, Piéron, Juarras, les Professeurs Bertrand, Piaget, Gonzales, Mme Soriano ont apporté une contribution féconde aux plus importants problèmes psychologiques de la prime enfance : Naissance de l'intelligence, esprit d'imitation, égo-centrisme intellectuel, tests, psychologie des anormaux. Les Docteurs Amsler, Robert Jeudon, Eykel, Suner, Lemaire, Mme Riemens Remslarg ont réuni leurs documents, coordonné leurs efforts dans l'espoir que cette collaboration intellectuelle et morale au sein du Congrès ferait avancer d'un pas, la si importante cause de l'hy-

gière. D'autres, tout aussi connus dans le monde de l'enfance, ont présenté des méthodes gymniques et rythmiques. Enfin, de multiples études techniques sur l'initiation musicale, l'éducation du sens rythmique, l'apprentissage des nombres, l'écriture, la géographie, la lecture, démontrent amplement au lecteur qu'aucun problème pédagogique moderne n'a été laissé dans le silence ou l'ombre. Sous les patronages compréhensifs de Mmes les Inspectrices générales et départementales de France, de nombreux essais ont pu être tentés, orientés, réalisés et le livre du Congrès nous en donne un aperçu des plus intéressants dans ses Chapitres V et VI (séances pratiques, Visites d'Écoles) et dans la rubrique 7 du VII<sup>e</sup> Chapitre (Études techniques, essais, enquêtes).

L'abondance des questions envisagées ne nous permet de donner qu'une impression d'ensemble. Les titres sont évocateurs ; et l'éducateur comme l'amateur curieux retourneront bien souvent à ce livre pour y relire quelque conférence, pour y chercher quelque précieux renseignement, et peut-être pour y retrouver une certitude, y puiser une foi nouvelle.

Mes difficile se présentait la tâche de Mme Herbinère quand il s'est agi de nous entraîner à travers les salles d'exposition, les visites d'école, les démonstrations pratiques, ou de nous faire assister aux nombreuses et jolies fêtes qui ont éclairé de la grâce enfantine les sévères réunions pédagogiques. Elle y a réussi par la magie de l'illustration. Elle présente plus de trente horstextes, planches documentaires, photographies, qui reflètent non seulement avec une précise perfection, mais encore avec beaucoup de grâce, les

salles d'exposition, les bâtiments scolaires, les divertissements enfantins.

Le panneau représentant l'Exposition des Ecoles maternelles de la Seine est admirable. Pas un détail n'est perdu, pas une légende indicatrice omise ou illisible. D'un coup d'œil le lecteur qui déploie la planche, devine le plan de l'organisation de l'exposition. S'il ne peut se réjouir des formes vivantes et des couleurs, il les présente cependant à travers le document photographique, et celui qui a eu la joie de visiter cette exposition y retrouve le bel ordre logique qui l'avait séduit. Toutes les photographies concernant l'exposition sont aimables à voir, précieuses à consulter longuement, les unes promettent de salle en salle, de pays en pays.

Viennent aussi les charmants tableaux représentant les enfants vivant dans leurs maisons d'école, pendant la sieste, dans la salle de jeux, sous les ombrages des jardins ; puis les amusantes visions de fêtes, fêtes de Suresne, de Dugny, du théâtre Mogador.

Nous renvoyons le lecteur intéressé à ces très beaux horstextes, et au livre séduisant, aussi simple que clair. Le Comité d'organisation peut être fier d'avoir si bien su rendre la physionomie du Congrès international qui réunit à Paris, venus de tous les coins du monde, des éducateurs préoccupés du sort physique et moral des petits enfants. Aussi, ce livre, fidèle témoin, mérite-t-il à son tour, les paroles que le Ministre de l'Éducation inscrivait à la première page du livre d'or du Congrès : « Avec le témoignage de mon admiration ».

SOUSTRE.

## A travers les Revues

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

### Les formes d'intelligence

Dans les *Archives de Psychologie*, n° 87, juillet 1930, M. Richard Meili publie un important article sur « les formes d'intelligence ». Il s'agit d'un travail de recherches fait par le chef de travaux de l'Institut J.-J. Rousseau avec la collaboration de ses élèves. Dans un premier chapitre, M. Meili décrit les tests qu'il a utilisés. Dans le second, il procède à une analyse comparative des résultats. Il a tenté d'établir un schéma de profil de l'intelligence à six rayons inscrits dans un rectangle, soit diagonales et horizontales passant par le centre. À gauche, type abstrait ; à droite, concret ; en haut, analytique ; en bas, inventif. Chaque rayon se termine par un mot qui exprime telle ou telle forme de l'intelligence. En commençant au rayon de droite en haut et en procédant dans le sens des aiguilles d'une montre, nous rencontrons successivement : images, lacunes, phrases ; dessins, analogies, chiffres. L'intelligence est un processus d'adaptation ou de réadaptation. À cet égard, « les facteurs, tels qu'ils se révèlent dans les analyses statistiques, sont des qualités de l'acte d'intelligence

unique en lui-même ». Les facteurs inventif, analytique, abstrait, concret et visuel, nettement mis en évidence par ces recherches, correspondent à des structures typiques des processus intellectuels.

Ad. F.

### L'École active et les centres d'intérêt

M. Fernand Dubois, inspecteur de l'enseignement primaire à Bruxelles et l'un des principaux rédacteurs de *Vers l'École active* mène une campagne en faveur des centres d'intérêt bien compris. On a, en effet, cherché à mécaniser la méthode et, par là, à la ridiculiser. Dans le numéro d'août 1931, M. Dubois écrit : « Rappelons que ceci n'est pas un programme qu'il faut vider à tout prix. C'est un moyen de voir le programme. Ce sont des pistes à soumettre aux activités enfantines, une sorte de « menu à la carte ». Et puis, si le repas n'est pas fini à la fin de l'année, nous le poursuivrons l'an prochain en nous inspirant surtout des *appétits*, qui sont, chez les enfants, *pantraqués*. » Dans le numéro de novembre de la même revue, le brillant novateur belge s'en prend à M. Ferrière. Celui-ci, dans son livre :

« L'École sur mesure à la mesure du maître » semblait avoir classé la méthode des centres d'intérêt (telle qu'on l'applique généralement, mais en s'écartant de la pensée initiale du D' Decroly) à un rang inférieur, lui préférant l'École active sans programme préconçu et l'École serene, où le travail individuel a le pas sur l'enseignement collectif par groupes. Dans le numéro de décembre, M. Ferrière a répondu à M. Dubois. Il précise que la méthode des centres d'intérêt bien comprise, c'est-à-dire conforme aux instructions initiales du D' Decroly, est identique à l'École active, n'est qu'un autre mot pour exprimer celle-ci. Le critère est : initiative et intérêt des élèves. Cette initiative, quand elle se produit et qu'elle est orientée dans le sens de l'accroissement de l'esprit, et cet intérêt, quand il est vivant et qu'il suscite des efforts spontanés, sont à préférer aux décisions unilatérales prises par les adultes : programmes fixés *a priori* et horaires rigides. Au surplus, il y a des classes sans initiative, ayant subi la déformation professionnelle de l'école ancienne. Il y a aussi des maîtres qui, avec le régime de l'École serene n'aboutiraient qu'à l'anarchie. Que chacun agisse au mieux de ses aptitudes et du bien de ses élèves. On ne saurait exiger de lui davantage.



### Le cinéma éducateur

La *Revue internationale du Cinéma éducateur*, publiée par M. Luciano de Feo à l'Institut international du cinématographe éducateur, créé à Rome par la Commission de Coopération intellectuelle de la Société des Nations, donne dans son numéro de novembre 1931 (pages 1071 à 1087) un article admirable de M. Percy Smith, celui qui, le premier, a filmé la lente croissance des plantes. Miracles de patience qu'il faudrait proposer à l'admiration de nos élèves. — Dans le même numéro, signalons une étude très complète (p. 1101), extraite d'un rapport rédigé par M. Ernest Castella, professeur au technicum de Fribourg, en Suisse, en vue de l'introduction systématique du cinéma d'éducation populaire et d'enseignement scolaire dans le canton de Fribourg. M. Castella voit dans le cinéma un complément nécessaire de la projection fixe ; il demande que les films soient choisis d'accord avec l'âge des élèves, leur degré d'intelligence ou d'instruction, etc. Il donne en exemple l'Institut de l'Enseignement par l'Image lumineuse de Genève. « L'intelligence, comme l'estomac, doit pouvoir digérer l'aliment. Ce que nous appelons sa « tonicité » varie d'un élève à l'autre. Evitons de tomber dans l'erreur qui consisterait à croire que l'enseignement par le film doit faciliter le « gavage » et le rendre inoffensif. L'adoption du système d'enseignement par le film ne doit pas conduire à une surcharge du programme ».

Cet article est suivi d'une notice indiquant l'origine, le but et les moyens d'action de l'Institut de l'Enseignement par l'Image lumineuse, de Genève, Société Coopérative dont l'intelligente activité est très appréciée par le corps enseignant.

### REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

#### L'École et la Vie selon la Nature

Il paraît, en Espagne, à Torrente près de Valence, une revue naturaliste que rédige le chef de l'École naturaliste espagnole, M. José Castro, dont nous avons déjà parlé (janvier 1933) à propos de son livre.

Dans le numéro de mars de cette revue, qui s'intitule *Naturismo Eutropológico*, M. Castro écrit ces mots dont on admire l'esprit judicieux :

« On constate avec plaisir que les écoles, sur bien des points, se perfectionnent et se simplifient de jour en jour. Elles ne visent plus à être des centres de bourrage de crânes, mais à dispenser une culture naturelle, saine, purement morale et utile. Toutefois, il subsiste, à la base de l'École primaire actuelle, beaucoup de connaissances superflues et inutiles ; beaucoup de choses nocives pour l'enfant ; une lourde charge de lest hypothétique et dogmatique, à laquelle se mêle un petit nombre de choses possédant une utilité personnelle. Nos enfants sont torturés dès l'âge le plus tendre par un enseignement précoce et complexe à l'excès ; celui-ci contribue puissamment à accroître de plus en plus le déséquilibre du système nerveux, motif qui en arrête un grand nombre à mi-chemin de la carrière universitaire ; quant aux autres, ils parviennent à obtenir leur titre, mais au prix d'un cerveau chargé de nombreuses matières inutiles dont ils n'auront jamais usage, alors qu'il leur manque des connaissances élémentaires les plus essentielles pour la vie pratique et réelle ; cette carence fait ainsi de chaque citoyen un esclave du médecin, de l'agriculteur, du dentiste et de ceux qui savent sur tel ou tel point ce qu'il est nécessaire de savoir de la vie pratique. Et nous ne disons rien encore de l'ignorance crasse dans laquelle demeure l'enfant, dès l'école, relativement à la façon de traiter et de soigner sa propre machine humaine !

Les animaux savent parfaitement, grâce à une conscience instinctive, prendre soin de leur organisme. L'homme, lui, méconnaît les notions les plus élémentaires en matière de soins corporels et vit en proie à la crainte de la *douteur pathologique*.

Des écoles plus naturelles et plus simples remplaceront les écoles prématurées. Les enfants y apprendront à vivre d'une *vie naturelle, saine, morale et pratique*, envers eux-mêmes et envers ceux qui les entourent, tout en ignorant bien des choses que l'on s'enorgueillit aujourd'hui de savoir.

Bref, si l'enfant est mis au monde dans de bonnes conditions, si son organisme est bien nourri et son *cerveau bien alimenté*, il deviendra un homme *sain*, un homme normal, un homme bon, un homme pourvu d'une *intelligence naturelle* et, pour tout dire, un homme *supérieur ou parfait*, digne de vivre dans un monde vraiment *juste, moral et naturel*. Dès lors — c'est-à-dire lorsque l'on aura procédé à ces trois réformes — l'humanité commencera enfin à vivre sa vie propre, la seule digne du « roi des animaux ».

(Trad. Ad. F.)

JOSÉ CASTRO.



### La revue suisse d'éducation

La *Revue Suisse d'Éducation* (Schweizer Erziehungs-Rundschau) — bilingue en principe, mais principalement de langue allemande — a pour rédacteur en chef, depuis novembre 1931, M. Willy Schohaus, directeur du Séminaire pédagogique de Kreuzlingen, dans le canton de Thurgovie, et auteur d'un ouvrage de critique qui a fait un bruit énorme dans les milieux pédagogiques de la Suisse allemande et intitulé: « A l'ombre de l'École » (en allemand). L'ancien rédacteur, M. K. E. Lusser, directeur de l'Institut Schmid de St-Gall, se trouvant débordé de travail, prend congé de ses lecteurs. M. Schohaus, dans son premier éditorial, déclare: « Cette revue ne doit pas devenir l'organe de tel ou tel « mouvement », « orientation » ou « école ». Elle doit refléter la pensée, le vouloir, la recherche et l'action pédagogiques dans toute leur variété. Elle fera entendre sans préjugé les points de vue les plus divers, pourvu qu'il s'agisse d'idées vivantes derrière lesquelles se trouve une volonté décidée à pousser au progrès et à construire l'avenir. C'est en ce sens que cette revue désire continuer à être la tribune des éducateurs novateurs ».

Dans le même numéro, M. Schohaus commence à dépouiller une enquête importante sur les difficultés du maître: grand nombre d'élèves, systématisation, parents, autorités, enfants difficiles, lacunes personnelles. A propos des lacunes d'ordre intellectuel ou psychologique, il y aura lieu de mentionner, outre l'obstacle qu'apporte avec soi une tâche anti-psychologique (programmes, méthodes, horaires et examens), le manque de préparation en matière de philosophie de la vie et de psychologie génétique, l'absence de connaissance du matériel auto-éducatif et de son emploi et l'absence fréquente de stages auprès de bons maîtres: autant de causes qui — négativement — suscitent des lacunes d'ordre psychologique et professionnel et rendent la tâche du maître infiniment lourde.

Ad. F.

\*\*

### Pour une civilisation fondée sur l'intelligence

La *Revista de Pedagogia* de Madrid (juillet 1931) publie un très remarquable article de William Heard Kilpatrick, intitulé « Une théorie de l'éducation nouvelle adaptée à notre époque ». L'habitude, dit-il, forme le sous-bassement de tout progrès; les habitudes prises dans un but déterminé et par suite d'un effort conscient, nous mettent en mesure de faire face à l'imprévisible. La pensée responsable est nécessaire aujourd'hui plus que jamais. Les mesures collectives, sans souci de l'individualité, sont choses du passé; c'est l'individu, tel qu'il est, que nous, maîtres, devons avoir devant les yeux. La conduite est un effort pour recouvrer un équilibre perdu. Apprendre ne signifie pas retenir une matière morte, mais créer un nouveau modèle de conduite pour résoudre les problèmes que pose une situation nouvelle. C'est donc un processus actif et créateur. L'organisme entier participe à chaque réponse et chaque acte réagit sur l'organisme

entier. Ainsi toute action, toute conduite est une construction de soi-même, qu'il s'agisse d'une pensée, d'un sentiment ou d'un mouvement physique. L'organisme et le milieu réagissent l'un sur l'autre; aucun d'eux ne peut être considéré isolément. L'être est toujours en relation avec une situation présente. La personnalité doit être intégrée dans le milieu ambiant. Il faut donc considérer trois points: ce dont l'enfant est capable, les réalités de la vie et la croissance. Notre civilisation est basée toujours plus sur la pensée et la critique. Nous nous trouvons engagés dans la plus grande expérience de tous les temps, celle qui consiste à fonder la civilisation sur la pensée consciente. Dès lors, l'éducation, en fait, exclut les problèmes de controverse sur les points fondamentaux. La vie les impose. Mais il faut reviser constamment la conception que nous avons à nous faire des buts à atteindre et sélectionner en vue de ces buts les moyens à employer, prêts sans cesse à les considérer à nouveau et à les réajuster. L'emploi inintelligent, automatique de nos idéals les plus hauts est une trahison à notre cause. La pensée, l'action intelligente, doivent prédominer. La critique intelligente doit être cultivée avec un soin particulier, car nous avons à reconstruire le monde et nous devons le rendre aussi bon que possible. Grosse responsabilité! L'éducation dure autant que la vie. Et c'est la vie, ses réalités, ses possibilités qu'il faut avoir sans cesse devant les yeux, toujours prêt à reviser les buts et les moyens d'action.

Cette étude magistrale avait été présentée en février 1931 à l'Assemblée annuelle de la Progressive Education Association à Détroit (U.S.A.).

Ad. F.

\*\*

### Le rôle du maître à l'École primaire

Mme Debora Vitale d'Amico, directrice de l'École d'application de l'École normale de Jeunes Filles de Montevideo, a reçu, le 17 septembre 1930, des félicitations de l'Association des Maîtres retraités, à la suite des articles élogieux publiés sur son école par M. Ferrière. Dans sa réponse, datée d'octobre, et publiée dans la revue *Anales de Instrucción primaria* d'octobre à décembre 1930, elle s'exprime comme suit:

« J'attribue une influence très grande au maître de l'École primaire; cette importance décisive réside dans le contact de l'esprit du maître avec l'esprit des enfants; c'est pourquoi on ne fera jamais trop pour former la personnalité consciente du maître... Il faut beaucoup de fermeté pour ne pas se laisser détourner par les doctrines pédagogiques partielles, celles qui n'envisagent qu'un aspect de l'immense problème qu'est la formation de l'esprit humain... Dans toute doctrine, il y a une part de vérité. Il faut accepter cette part de vérité, mais résister, pour le bien de l'enfant, dès que la doctrine tend à exagérer. Respecter l'âme merveilleuse des enfants, tout en la pénétrant grâce à notre ascendant moral, que ceux-ci, avec leur intuition aigüe, savent discerner, imprégner notre action sur eux du bon sens qui naît de la compréhension du droit de l'enfant et d'un respect infini de ce qui doit demeurer original en lui; diriger sans déformer; ne

pas confondre l'activité dirigée de l'esprit et des mains avec le simple mouvement musculaire; limiter la liberté de l'enfant à l'instant précis où elle se transforme en un facteur négatif de son propre intérêt; intervenir dans le travail de l'écoulier, mais savoir nous retirer à temps; parler, mais ne prononcer que les mots nécessaires et qui s'adressent à lui; penser à chaque instant à l'attitude à adopter en face de l'extraordinaire mobilité des âmes enfantines qui se créent elles-mêmes par leur propre activité; exiger des efforts,

mais s'y opposer si ces efforts sont pénibles et sans résultat; nous abaisser à leur niveau, mais sans exagérer; nous élever et les élever avec nous dans notre envol, mais sans nous séparer d'eux; savoir, quand il le faut, être des maîtres, mais aussi, quand il le faut, les camarades de ces enfants. L'œuvre est délicate et changeante et seuls vaincraient en tout temps ceux qui appliquent leur âme, leur originalité et beaucoup de bon sens à agir opportunément, au moment où l'enfant a besoin du maître, ni plus tôt, ni plus tard. »

## Livres

### OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Ad. FERRIÈRE. *Cultiver l'énergie*. Editions de l'Imprimerie à l'École, Saint-Paul (Var). 1 vol. 19,5 x 13 cm. de 120 pages. Prix: Fr. fr. 6.

L'éducation est une fonction éminemment grave et délicate. L'éducation nouvelle, en particulier, demande à celui qui la pratique un certain nombre de qualités et d'aptitudes qui sont en fréquente opposition avec celles exigées par la pédagogie traditionnelle.

Nous n'oublierons pas, surtout, qu'il ne peut y avoir d'excellente éducation sans calme et sérénité, sans joie de vivre, sans gaieté... sans harmonie. L'enfant ne devrait jamais pleurer par notre faute dans notre école, ni même se recroqueviller mentalement et physiquement, ne serait-ce qu'un instant. Et nous ne devrions nous-mêmes jamais élever la voix ni nous laisser vaincre par un énervement qui est plus que toute autre chose sec, dangereux et communicatif.

Où, nous croyons pouvoir l'affirmer: le jour où les éducateurs seront parvenus à ce calme et à cette harmonie, un pas immense sera fait dans la voie de la pédagogie nouvelle.

La publication par Ferrière de « Cultiver l'Énergie » est comme un symbole et nous nous réjouissons que, en nous en confiant l'édition, il rende une sorte d'hommage indirect à la lutte que nous menons depuis quelques années pour faire descendre la pédagogie des sommets verbeux où elle plane aristocratiquement, afin de pratiquer honnêtement une science qui, œuvre de vie, est avant tout fonction des conditions humaines qui nourrissent la pensée et l'effort.

Après avoir fait le tour de la pédagogie, qu'il a influencée de façon décisive, l'auteur de l'école active a compris qu'il n'avait accompli encore qu'une partie de sa tâche s'il ne recherchait les conditions physiques et physiologiques qui permettent au maximum « l'élan vital » dans lequel il voit un des pivots essentiels de l'Éducation Nouvelle. Comme il vous le dira, Ad. Ferrière s'est pratiquement familiarisé avec les diverses thérapies nouvelles. C'est chez Vrocho qu'il a apparemment trouvé l'un des aspects les plus

importants de la thérapeutique sociale dont il a toujours souligné l'importance.

La pédagogie traditionnelle, tout comme la médecine traditionnelle, a exagérément sacrifié à la fausse science qui se perd dans l'analyse sans jamais parvenir à la synthèse, seule géniale; elle considère l'élément, l'accident, et néglige ces puissances combien supérieurement déterminantes qui sont la croissance, l'évolution et la vie.

La médecine soigne le ventre, la tête, le cœur, alternativement, comme si ces organes avaient une fonction spécifique indépendante de la grande fonction vitale. Et par cet exclusivisme, celle-ci se trouve souvent compromise. La vieille pédagogie, elle aussi, s'acharne à disséquer l'individu, à distinguer des entités: attention, volonté, imagination, intelligence... que seul un anormal effort d'abstraction parvient à isoler. Et cette distinction essentiellement verbale et artificielle est à l'origine du morcellement excessif d'un enseignement qui, par ses diverses techniques, fait alternativement appel aux fonctions principales révélées par l'analyse, laissant souvent à l'arrière-plan la force puissante et décisive, l'élan vital, qui seul autorise et permet l'éducation.

Le rôle de l'éducation et des éducateurs est justement de se mettre au service de cette force invincible, de la déclencher d'abord, puis de lui permettre de se manifester et de s'épanouir; de sentir les besoins « fonctionnels » des enfants, pour aider ceux-ci à s'élever jusqu'à atteindre la plénitude de leur vie.

Qu'est la maladie, sinon un accident dans cet épanouissement individuel? Ne voit-on pas les similitudes certaines entre les thérapies mentales et corporelles?

Vous êtes gravement malade, épouvanté par les diagnostics désespérants des médecins, et vous allez voir Vrocho. Vous voudriez parler localisation de la maladie, parler microbes, régime...

Pendant ce temps, de son oeil perceant de génial intuitif et de praticien philosophe, Vrocho vous scrute et mesure votre « tonus vital ». S'il sent en vous une force active qu'il lui sera facile, ou du moins possible, de stimuler, s'il devine une vie qui ne demande qu'à renaitre et à s'affirmer, il est content. Qu'importent les microbes et leurs complices. La vie triomphera.

Vrocho vous entraînera à son système d'harmonieuse culture naturaliste, et vous guérira d'autant plus vite que sera davantage, en vous, stimulée la vie.

Vrocho pratique en cela comme nous le faisons en pédagogie. Par une technique appropriée qu'il n'a certes pas inventée de toutes pièces, mais qu'il a du moins adaptée et harmonisée, il démasque l'organisme, comme nous « débouillons » les crânes; il « désintoxique » les corps comme nous voudrions éliminer tous les obstacles qui s'opposent dangereusement à l'épanouissement de nos enfants.

Ensuite, il stimule la vie: sudations, réactions, marche, courses, gymnastique, ascensions. L'immobilité, c'est la mort; elle ne saurait mener à la guérison. L'essentiel, si grave que soit votre mal, c'est de faire fonctionner les organes, de faire circuler le sang qui entraînera les déchets accumulés en dépôts toxiques dans les tissus dégénérés. La vie enfin revenue se chargera elle-même d'éliminer tous les parasites qui mettent votre vie en danger.

Le livre de Ferrière ne prétend pas vous initier totalement à cette thérapeutique. Il sera pour vous l'éveilleur qui vous montrera peut-être, dans le chaos des méthodes et des expériences, la seule voie sûre et nette: celle qui, par la vie, conduit à l'harmonie.

C. FREINET.

Jean ZAFIROPOLO. *La Philosophie Affective.*

Essai d'une métaphysique absolue. (Paris, Alcan, 1932, 1 vol. 14,5 x 22,5 cm. de 136 pp. Prix: 18 francs).

Bien que le terme de « métaphysique absolue » soit propre à effrayer les lecteurs non avertis, la suite d'ouvrages que publie M. Zafropolo est très claire. Son style est limpide et il se répète tant et si bien que la même évidence se présente sous vingt faces diverses. N'a-t-il pas mis en épigraphe ce mot de Whitehead: « Il faut un esprit très peu commun pour entreprendre l'analyse des choses évidentes »?

Pour fournir une explication de l'essence de l'Être, il n'y a que trois hypothèses possibles: le Moi, les Choses et « l'Autre », « élément général qui correspond à notre vie et qui nous distingue du monde physique en dépit des lois communes ». L'hypothèse du Moi conduit à préciser les formes de la réalité et l'essence du raisonnement: c'est la « philosophie effective » (titre du tome I de l'auteur). Mais elle fait faillite, car les choses échappent aux absolus qu'elle postule. L'hypothèse des Choses, exposées dans ce tome II, étudie leurs déterminations à travers le chemin de la sensation. Nous en concluons que notre entendement correspond à un ordre de faits qui le dépasse. Mais cette seconde hypothèse fait faillite, elle aussi. Ni l'analyse, ni la pensée n'expliquent la raison ou l'action. Il faut creuser plus profond: trouver l'Autre, qui jouera de la matérialité et du cerveau lui-même comme d'un « instrument » (p. 130). En effet, ce Quelque Chose qui permet la pensée elle-même et ses formes, qui fournit la possibilité d'agir, qui fait que l'image abstraite et éternellement immobile de l'objectivité théorique des Choses se mue en réalité, qu'est-ce? Et ce quelque chose n'est-il

pas radicalement Autre que le Moi et les choses? L'étude de cet Autre fera l'objet du tome III: « La philosophie spirituelle » et ce titre seul nous permet de pressentir la clé du mystère. Nous vivons. C'est là le fait primordial sans lequel les autres faits — et les hypothèses mêmes qu'échafaudent notre pensée — ne seraient pas. Le « principe spirituel » sera donc l'étude de « ce qui fait qu'il y a une forme » et « ce qui fait qu'il existe un instrument » et une action, une transformation des choses. Le principe de la vie seul permet à l'esprit humain « d'accéder aux Raisons de la réalité ».

Ad. F.

René BERTHELOT, Membre de l'Académie de Belgique. *Science et Philosophie chez Goethe.* (Paris, Alcan, Bibliothèque de Philosophie contemporaine, 1932, 1 vol. 12 x 19 cm. de 188 pages. Prix: 15 francs).

L'année 1932 fut, pour les lettrés et les penseurs, l'année de Goethe. Innombrables furent les articles et ouvrages qui jaillirent du sol fécond de la pensée contemporaine. Le grand Européen devait arrêter notre attention; sa sagesse — plus cérébrale qu'affective — contraste avec le désarroi actuel; son équilibre spirituel, avec notre déséquilibre. Tant de publications ne marquent-elles pas un effort de remonter à cette source, de la comprendre, d'y puiser une sérénité qui nous fait défaut et dont nous avons soif?

Pourtant Goethe fut de son temps. M. René Berthelot le montre. Sa curiosité biologique le conduisit à des hypothèses qui sont étroitement apparentées à celles de Lamarck. Sa curiosité métaphysique l'amena à des conceptions qui coïncident parfois avec celles de Hegel. Le tout, comme chez Shakespeare, étroitement tissé de poésie. Car, bien plus que savant ou penseur, Goethe fut amant de la Beauté qui préfère le symbole à la dialectique.

D'où, tout naturellement, les trois divisions du livre que nous annonçons. Dans « Goethe et Lamarck », l'auteur montre chez l'un et chez l'autre l'évolutionnisme de la continuité. Dans la deuxième partie: « Goethe et Hegel », il montre les rapports directs du sage de Weimar avec Fichte, Schelling et Hegel et étudie plus spécialement la pensée de chacun de ces trois philosophes dans ses rapports avec celle de Goethe, sans négliger de dégager l'influence que chacun d'eux a pu exercer sur lui. Enfin, « Goethe et la vie spirituelle » reproduit — mais en plus complet — un entretien que nous avons déjà eu le plaisir de lire dans le Bulletin de l'Union pour la Vérité, et qui constituait lui-même comme un commentaire des opinions émises par M. René Berthelot dans son étude: « La sagesse de Shakespeare et de Goethe »; les notions d'héroïsme, de sagesse et de sainteté y sont judicieusement rapprochées et distinguées. La sagesse, dit Goethe dans *Wilhelm Meister*, naît au fond du cœur et s'épanouit comme une fleur; grâce à elle, le sage peut contempler le rêve de la vie sans en être troublé, comme un homme éveillé. Goethe ne fut pas un homme « intégral ». Nul ne peut l'être. Ce fut sa limitation qui fit sa grandeur.

Ad. F.

Jean DELVOLVÉ, Professeur à la Faculté des Lettres de Toulouse. **Réflexions sur la Pensée Comtienne.** (Paris, Alcan, Bibliothèque de Philosophie contemporaine, 1932, 1 vol. 14,5 x 22,5 cm. de 316 pages. Prix : 40 francs).

Auguste Comte fut un penseur dynamique avant tout. Sa philosophie est un projecteur. La lumière qu'elle répand éclaire les problèmes sous un angle nouveau. A l'effritement philosophique antérieur, aux vues panoramiques et partielles, « juxtaposées » ou artificiellement liées par des *a priori* métaphysiques, la pensée comtienne devait substituer un monde où les clartés et les ombres devaient apparaître comme résultant d'une source lumineuse unique et intelligible.

Ces affirmations peuvent surprendre. A qui lit Comte, c'est plutôt l'image inverse qui apparaît tout d'abord. Les arbres cachent la forêt, Arbres taillés s'il en fut ! A force de vouloir être objectif, Comte fut obscur. Il faut savoir lire entre les lignes. Son effort, apparemment inductif et analytique, est orienté, en effet, par un postulat sous-jacent d'ordre synthétique qui, clairement mais, fait apparaître les démarches de sa pensée sous leur angle réel : l'angle déductif. Et ce postulat : intelligibilité, déterminisme, ordre et progrès des dialectiques est essentiellement dynamique. Le fait est qu'il a coloré la pensée philosophique et scientifique de l'Occident — de la France surtout — depuis un siècle. On s'en dégage à peine. Qu'on le déplore ou qu'on y voie une étape nécessaire vers une purification plus haute de la pensée humaine, le fait est là.

M. Jean Delvolvé en met en lumière les aspects essentiels. Et ce n'est pas une tâche aisée. Car, outre le philosophe, il y eut en Auguste Comte, le sociologue, le politicien, le mystique. Des médecins discutent le « cas » de Comte. Etrange destinée que celle de ce négateur du subjectivisme ! A force de prôner l'objectivité absolue, la Science et la Raison — avec des majuscules — il finit par nous devenir inexplicable sans étude complémentaire — ou préalable — de son individualité biologique et subjective. Il protesterait. Il aurait tort. Sa philosophie, pour apparaître dans sa relativité, en prend une valeur nouvelle, valeur non point absolue, mais d'autant plus féconde. C'est à souligner cette fécondité dans l'ordre théorique et dans l'ordre pratique que s'est attaché M. Delvolvé.

Ad. F.

René NIHARD, chargé de cours à l'Université de Liège. **La Méthode des Tests** pour initier les éducateurs. (Juvisy, les Editions du Cerf, 1 vol. 13 x 19,5 cm. de 236 pages. 13 francs).

Les directeurs de la collection « Les Sciences et l'Art de l'Education » ne se lassent pas de prêcher dans leurs petits volumes l'éducation nouvelle à leurs coreligionnaires. Ils n'en excluent aucun aspect. S'ils y ajoutent la superstructure à leur avis indispensable de la religion, les techniques fondées en science, en partant du diagnostic psychologique par les tests et en s'élevant jusqu'à la pratique de l'Ecole active, leur paraissent dignes de toute l'attention des écoles aussi bien confessionnelles que publiques. En

quoi ils ont raison. Bien plus raison que les écoles des congrégations d'Amérique latine et d'ailleurs qui mènent une campagne contre tout ce qui est « éducation nouvelle » et s'en tiennent aux pratiques du temps de Bossuet et de Fénelon ! Encore si elles suivaient les inspirations élevées de ces maîtres !

Le professeur A. Fauville, de l'Université de Louvain, reconnaît, dans la préface qu'il a mise à ce volume sur les tests, que « nous voyons aujourd'hui s'épanouir un mouvement de recherches psychologiques d'une vigueur et d'une fécondité sans précédent ». Il rappelle que l'initiateur de la méthode des tests fut Alfred Binet, « Malheureusement, ajoute-t-il, dans les pays de langue française, cette méthode est encore peu appréciée, et le mouvement scientifique que je viens de signaler n'est guère connu ».

Convenait-il toutefois d'écrire un livre de plus sur ce sujet ? Oui, ne fût-ce qu'à titre d'introduction au sujet, car plus une science progresse, plus le novice s'y perd. Une mise au point périodique s'impose. Celle-ci est particulièrement riche, précise, concise, complète sans lourdeur. La critique est mesurée et pertinente. Les principales aptitudes ou acquisitions que les tests mettent ou prétendent mettre en valeur sont examinées ; de même les méthodes diverses (tests non verbaux, p. ex.) et les procédés d'exposition (profils psychologiques, où Rossolimo figure bien, mais où manque Loursouki, étudié par Mme Antipoff dans *La Nouvelle éducation* : il eût certes mérité une place ici). Conclusion : le test est un instrument, sans doute imparfait, mais perfectible et, d'ores et déjà, d'une utilité incontestable.

Ad. F.

#### OUVRAGES DE LANGUES ETRANGERES

##### Carl LINDBECK, *Hygiène psychique*

M. Carl Lindbeck, un des pionniers de l'Education nouvelle en Suède, nous envoie son livre : « L'Hygiène psychique considérée comme base pratique du travail » (en suédois). — « Il s'agit, nous écrit-il, des écoles primaires publiques. Les indications données permettent, sans apporter de changements aux lois scolaires en vigueur, de consacrer, en cinquième année, 15 heures hebdomadaires sur 30 au travail libre. Il est possible ainsi de laisser au moins un peu de place aux travaux spontanés ». — Si la spontanéité n'a pas été tuée durant les quatre années et demie qui précèdent : — « La presse pédagogique, les journaux quotidiens et les autorités ont réservé jusqu'ici un très bon accueil à cette réforme. Les spécialistes, psychologues et médecins, l'ont appuyée, comme vous le verrez par les notices jointes aux ouvrages. Comme il arrive dans les pays froids du Nord où la vie spirituelle semble aussi quelque peu congelée, il a fallu consentir à bien des compromis. Mais les autorités ont pu voir des réalisations pratiques et des résultats tangibles qui ont contribué aussi à convaincre d'anciens adversaires de nos idées. Il semble qu'en pays allemand aussi on pourrait, grâce à ce moyen, sortir les maîtres quelque peu de leur psychose scolaire bureaucratique. Chez nous, on se méfie très généralement des théories. On écou-

tera plus volontiers un praticien qui a soumis ses idées à l'épreuve de l'expérience, qu'un théoricien même très calé. Les conférences que réclame le corps enseignant doivent avoir pour but premier de l'éveiller de sa torpeur routinière. Et on y parvient. Ce sont des cours tout entiers qu'il désire entendre ».

Rendons grâce à ceux qui soulèvent la pierre du tombeau.

Dr. Dane TRBOJEVIČIĆ, Directeur du gymnase royal de Zagreb. **La doctrine de l'attention à la lumière de la biologie, de la psychologie et de la pédagogie** (en serbe). (Belgrade, 1932, 1 vol. 13,5 x 20 cm, de 148 pages, et chez l'auteur, Hica 87/m à Zagreb, Yougoslavie.)

Lors de notre tournée de conférences en Yougoslavie, en 1925, nous avons rencontré M. le Dr Trbojevič et avons conservé un souvenir excellent de l'entrevue que nous avons eue avec ce savant aussi modeste qu'éminent. Aussi est-ce avec plaisir que nous annonçons son dernier ouvrage. Le sens général de ce livre est contenu dans les trois citations latines complémentaires qu'il y a mises en épigraphe : *Nemo paedagogus nisi psychologus* (Herbart). *Nemo psychologus nisi biologus* (Stanley Hall). *Nemo paedagogus nisi biologus* (Ad. Ferrière). L'ouvrage se compose de deux parties, l'une théorique, l'autre pratique. L'attention y est montrée comme liée étroitement avec l'intérêt et avec les aptitudes innées ou instinctives. À l'encontre de Th. Ribot, l'auteur cherche à établir par là qu'il n'existe pas, à proprement parler, deux sortes d'attention, l'une spontanée et instinctive, l'autre volontaire. Il n'est légitime de parler que de la première seule. Ce qu'on appelle volonté nait peu à peu des instincts ; la volonté se dégage de ceux-ci par l'effet de la raison jusqu'à se confondre finalement avec celle-ci sous forme de volonté raisonnée, laquelle comporte aussi une attention qui lui est propre et lui sert en quelque sorte de projecteur. L'attention volontaire, telle que la conçoit Ribot et que celui-ci aperçoit comme un produit de l'art, appartient à l'auteur bien plus comme une création artificielle que comme une manifestation artistique.

Dans la seconde partie, le savant se transporte à l'école. Il montre comment l'attention instinctive primaire se transforme en attention volontaire par le canal de l'intérêt, base et pivot de l'École active — dernière d'entre les grandes conquêtes de la pédagogie contemporaine —. Intérêt, activité spontanée, activité personnelle, poursuite de buts choisis et voulus par l'élève et finalement choix d'une profession, autant de manifestations qui forment entre elles un lien étroit et qui caractérisent l'École active authentique.

J'ignore si l'auteur a eu connaissance de mon livre « La Volonté profonde » et « La culture des instincts », il trouverait le pendant exact de sa thèse. Je suis heureux et fier de cette coïncidence. L'observation des enfants, point de départ commun, la méthode scientifique et la raison, procédés identiques, devaient nous conduire chacun à des conclusions pareilles.

Ad. F.

A.-M. AGUAYO. **Filosofía y nuevas orientaciones de la educación**. (Habana, Cultural, S. A., 1932, 1 vol. 16,5 x 24,5 cm., de 342 pages.)

Ce magnifique ouvrage, imprimé sur beau papier comme on n'en connaît plus guère en Europe, est dédié à notre ami M. Lorenzo Luzuriaga, ex-président de la section espagnole de notre Ligne, et au Dr Victor Mercante, de Buenos-Ayres, « maître des maîtres de l'Amérique latine ». Dès la première page de l'avant-propos, les noms de Montessori et de Decroly disent l'orientation générale de l'œuvre. Concept, fonction et valeur de l'éducation ; l'élève, liberté et discipline ; l'école, le maître ; enfin : philosophie de la méthode ; telles sont les divisions de la première partie qui a pour objet « La philosophie de l'éducation ». La seconde partie, essentiellement pratique, étudie les « Nouvelles orientations de l'éducation » : les origines de l'éducation nouvelle, ses précurseurs, y compris John Dewey et Sanderson d'Oundle ; les écoles nouvelles à la campagne (nombre d'informations remontent à cinq ou six ans en arrière !) ; les livres communautés scolaires d'Allemagne ; l'École active en divers pays ; les écoles publiques renouvelées (Vienna, U.R.S.S., etc.) ; les écoles progressives aux États-Unis ; enfin les écoles expérimentales. Rien d'essentiel n'a été omis. C'est une belle œuvre de synthèse. Certes ces exposés, nécessairement brefs, ne remplacent pas la lecture des ouvrages où l'auteur a puisé sa documentation ; ils donnent, bien plus qu'il ne faudrait, l'impression d'une multiplicité presque hétérogène de doctrines et de procédés entre lesquels le malheureux instituteur se trouve bien en peine de choisir. Mais, par le seul fait que, tout autour de son programme circulaire, l'auteur ouvre une quantité de petites portes par l'indication des sources documentaires, permettra à chacun de travailler le champ qui lui est le plus directement utile et répond le mieux à ses propres tendances, conceptions et aptitudes — pour autant que les autorités scolaires le laisseront libre d'agir ! — Dès la 2<sup>e</sup> édition, que nous espérons prochaine, une mise au point de la bibliographie s'impose ; elle présente, si l'on songe à la date : 1932, des lacunes graves. Mais comment fixer sur une plaque photographique ce qui grandit et s'épanouit sans cesse ?

Ad. F.

Celia Ortiz A. DE MONTOYA. **Los nuevos métodos pedagógicos**. Instituto social de la Universidad del Litoral. Biblioteca pedagógica, N° 2. (Santa Fe, Imprenta de la Universidad, 1932, 1 vol. 16 x 23 cm, de 165 pages.)

Parana, où enseigne l'auteur, est un des plus anciens centres pédagogiques de la République Argentine. Il date de l'époque du premier Président Sarriento qui fut un grand organisateur pédagogique formé aux États-Unis. Le cercle d'éducation nouvelle de Parana est nombreux et actif, à en juger par l'affluence à la conférence que j'y ai donnée en hiver 1930. Et voici qu'on vient d'y lancer une « Bibliothèque pédagogique ». Mlle Dolorès Dabat, directrice de l'École normale de jeunes filles de Rosario, en a publié le premier tome : « L'Instruction publique à Santa Fé, Entre Ríos et Corrientes ». Et voici le

tome deuxième, dû à la plume de Mme Celia Ortiz de Montoya, docteur en sciences de l'éducation. Avec une cranerie qu'on serait tenté d'appeler virile si, de nos jours, les femmes ne se montraient souvent plus intuitives, et, dès lors, plus résolument novatrices que les hommes, elle prône l'auto-éducation, au nom de la conception dynamique selon laquelle c'est l'élève qui doit forger sa propre personnalité. Ceci suppose une ambiance adéquate, un ensemble d'activités qui puisse offrir, dans tous les domaines, des occasions de perfectionnement. Liberté créatrice. Agir pour penser, penser pour agir. Tels sont ses mots d'ordre. Le rôle du maître est, par conséquent, de dépister les capacités et de les mettre en jeu.

Le plan de l'ouvrage n'est ni historique, ni théorique, mais géographique : Amérique du Nord, Angleterre, Allemagne (on trouve ici Peter Petersen, mais Paul Geheeb manque totalement !), France (Cousinet), Belgique (Decroly), Italie (Montessori, Pizzigoni, Franchetti). Tout cela est un peu sommaire. Mais à titre d'introduction au sujet — le livre ne compte que 165 pages — c'est un tableau attrayant, point trop théorique, imagé, teinté de chaude affectivité : un livre féminin, dans le bon sens du terme, tout pénétré d'optimisme et de foi.

Ad. F.

**N. RIVERA CACERES. Asi son los niños.** Crónicas, Ensayos y comentarios a observaciones y experiencias vividas en la Escuela. (Arequipa, Pérou, Ediciones Leer, 1932, 1 vol. 14 x 20 cm. de 137 pages.)

Le sort des pédagogues novateurs est le même dans tous les pays peu évolués où règne encore la tradition de l'école du siècle dernier. C'est, malgré les efforts du directeur actuel de l'école normale de Lima et des jeunes instituteurs nourris de la science moderne, le cas du Pérou. M. N. Rivera-Caceres, près de Mollendo d'abord, puis à Arequipa, a substitué, dans son école, le bon sens à la tradition, la vie à la scolastique morte. Enchantement des élèves, étonnement puis approbation des parents, hésitation puis satisfaction, un peu craintive toutefois, des autorités locales, colère de la haute administration. Or c'est celle-ci qui a la haute main. L'imprudent est mis à la porte. Ce livre est une suite de petits tableaux des activités de sa classe. Il est pénétré de bonne humeur et de bon sens. Ces croquis ont paru d'abord dans la presse locale : ils ont ainsi contribué à l'éducation des parents, chose excellente, mais semé l'alerte dans le camp des réactionnaires : fait qui prouve que l'apôtre ne cherchait pas à se cacher.

L'auteur prépare un second livre pareil. Il m'a demandé une préface. Je la lui ai donnée. Chaleureuse. Elle lui est parvenue au moment où l'on venait de le casser aux gages. La vie est faite de luttes et de contrastes. Courage ! Plus le passé se défend, mieux il montre qu'il se sent touché par l'avenir. Et l'avenir remportera la victoire.

Ad. F.

**Leonidas CALVIMONTES C., maestro normalista. El Sistema Cousinet, Ensayo de practica del sistema Cousinet en la Escuela experimental « Agustín Aspiazú ».** (La Paz, Bolivie, Imp. « Renacimiento », 1932, 1 vol. 13 x 18 1/2 cm. de 108 pages.)

Encore une preuve de vitalité novatrice en Bolivie. M. Leonidas Calvimontes, maître diplômé de l'école normale, Calle Santivanez 362, à Cochabamba, a appliqué le système Cousinet dans ses classes. Il veut écarter l'école ancien type, sa discipline conventionnelle, son bureaucratisme — ce sont ses termes propres — et y substituer une « grande famille où les enfants vivent comme en un foyer idéal, à la chaleur du grand amour qu'il faut porter à l'enfance ». Et le chapitre premier : « Considérations préliminaires au sujet de l'École active » s'ouvre par cette citation de Bernard Shaw : « L'éducation des enfants ne doit plus désormais être troublée par les vieilles normes scolaires ». En un tableau expressif, il oppose l'École active à l'École réceptive, celle de la liberté à celle de la discipline (attention au sens des mots !), l'école sereine à l'école triste et assombrie, l'école de l'expression à l'école de la répression, l'école fonctionnelle à l'école artificielle. Il confronte les diverses théories de l'évolution des intérêts de l'enfant : étudie les systèmes du Missouri (Ellsworth Collings), de Winnetka, celui de Dewey (projets), la Maison des Petits de Genève, la méthode Decroly. Puis, passant à la Bolivie (p. 40), il passe en revue les essais tentés depuis 1926. Le récit de son expérience de la méthode Cousinet est captivant (dès p. 46). Il a débuté en mars 1931. On le suit pas à pas. — 37 élèves, garçons et filles. Il reproduit des travaux d'élèves. Il cite les sujets abordés et leur développement.

Suit un tableau synoptique (pages 94 à 102) où l'auteur expose les causes d'indiscipline et leurs remèdes. Il est intitulé : « Guide pour entraîner les maîtres à observer et à étudier les cas des enfants dont l'éducation présente quelque difficulté ». Colonne n° 1 : Conduite indésirable (activités impetives ; pertes de temps ou visites à d'autres bancs ; demandes fréquentes d'aide à autrui ; progrès lents ; fraudes, taquineries ou menaces ; dépression ou obstination ; susceptibilité ; traits d'infantilisme ; vantardise, impertinence et impulsivité) ; colonne n° 2 : Causes possibles (divisées en 63 bandes horizontales, comme aussi les colonnes suivantes) ; colonne n° 3 : Conditions causales ; colonne n° 4 : Remèdes possibles ; enfin n° 5 : Traitement qui serait propre à aggraver le mal.

Que de sagesse et de mère expérience de praticien, dans ces lignes ! De même dans les notes suivantes (p. 103) : « Indications se rapportant à la façon d'orienter les leçons » (sciences naturelles, travail historique, travail littéraire, travail entre groupes).

Les conclusions sont pertinentes. L'autonomie des écoliers doit être préférée à toute discipline imposée d'en haut. L'idéal a été indiqué par Bobitt : « Lorsque le monde entier se considérera lui-même comme un seul groupe, la dernière heure des crimes internationaux aura sonné ». Telle est la vertu de l'École active. Et voilà pourquoi il importe que les pouvoirs publics, en tous pays, portent leur attention sur l'École plus que

ce n'est le cas aujourd'hui. Ne sont-elles pas les pépinières de demain ?

Beau et bon petit livre. Modeste et sérieux.

Ad. F.

**D<sup>r</sup> Faria de VASCONCELLOS. Lecciones de Pedagogia y Pedagogia experimental.** Traducción de Alberto A. ALVES. 2a Parte. (Montevideo, Imprenta Nacional, 1932, 1 vol. 18 x 25 cm. de 311 pages.)

Ceci est une traduction en espagnol du cours professé par l'éminent directeur de l'Institut d'Orientation professionnelle de Lisbonne et rédigé par celui-ci en portugais. Une précision scientifique rigoureuse, selon les principes de la méthode analytique — d'où les très nombreux noms d'auteurs et l'exposé de leurs thèses respectives, — le tout formant moins une synthèse qu'une vue panoramique destinée à enrichir les connaissances du lecteur. Les associations d'idées, l'attention, l'intelligence, l'affectivité, l'activité, la fatigue donnent lieu chacune à une leçon où rien d'essentiel n'est omis.

Ad. F.

**Adolfo LIMA. Metodologia.** Volume II. (Lisbonne, Livraria Ferin, 1932, 1 vol. 13,5 x 19,5 cm. de 379 pages.)

Lors de la parution du volume I, nous avions dit (n° 34, janv. 1928, p. 12) tout le bien que nous pensions de M. Adolfo Lima, l'éminent savant qui professe à l'École du Magistère de Lisbonne, et de sa « Méthodologie », si riche, presque trop riche. Nous avions exprimé notre crainte qu'une nomenclature d'idées et de concepts fit à l'élève incompétent l'effet d'une mer à boire ! A cet égard, ce volume II, qui paraît quatre ans après, présente un progrès notable. La richesse documentaire demeure toutefois étourdissante. Ainsi l'auteur nous donne, à titre de simple exemple, un catalogue de musée : « noyau de collection d'exemplaires pour commencer un musée scolaire technologique pour une école sociale ». L'énumération des objets occupe 29 pages (137-165) !... Il est vrai que ce 2<sup>e</sup> volume sera suivi d'un troisième et que la « Pédagogie sociologique » du même auteur en comptera neuf. Aux onze ouvrages pédagogiques déjà publiés, il compte en ajouter plusieurs encore — sans parler de la sociologie, des traductions et du théâtre (8 pièces parues, 13 à paraître). Un érudit, un savant, un travailleur, un consciencieux, un intrépide. Adolfo Lima réunit ces qualités et quelques autres encore.

La « Méthode active » occupe ici les paragraphes 9 à 12 ; ses procédés les paragraphes 13 à 86. Le « cahier de vie » de Ad. Ferrière est décrit au paragraphe 33, pp. 81-82. Dès le paragraphe 39, il s'agit plus spécialement des différentes formes de matériel didactique. Aux paragraphes 87 à 91, il est question de la méthodologie particulière à chaque degré. Enfin, du n° 92 au n° 113, des travaux manuels éducatifs — ainsi, de 98 à 100, le sloyd danois, le sloyd nord-américain, les fins éducatives du sloyd. A propos de « l'importance des travaux manuels et de leur enseignement à l'école primaire » (§ 106), il y a

de nouveau ici un catalogue entier d'exemples systématisés (pp. 345 à 356) ! Heureux élèves ! Heureux instituteurs ! Ils n'auront qu'à glaner dans ce vaste jardin. A moins que, trop fidèles, trop serviles, trop rampants dans le détail, ils soient simplement submergés... Pauvres élèves, alors !

Ad. F.

**Publicações do « Centro de Professores » de 7<sup>o</sup> districto (Brésil).** N° 1, juin 1932: **Celina PADILHA, O Centro de Professores.** — N° 2, juillet 1932: **Maria Magdalena SAMARTINO CARREGAL, Uma Escola progressista.** — N° 3, août 1932: **Judith Freitas de ALMEIDA MELLO, A saúde na escola.** — N° 4, septembre 1932: **Elisa CASTEX, Uma tentativa de renovação escolar.**

Il a été donné à l'auteur de ces lignes de visiter le « Centre de Professores » de Rio-de-Janeiro et d'y être reçu par son admirable secrétaire générale, Mme Celina Padilha, inspectrice de l'enseignement primaire de la capitale brésilienne. Bien que ce centre fût le siège d'une simple association en plutôt d'une fédération d'associations du corps enseignant des Etats-Unis du Brésil, on a pu y réunir les hauts fonctionnaires de l'éducation publique et provoquer ainsi une coordination éminemment efficace entre leurs efforts. Et voici, depuis juin 1932, que ce centre publie des cahiers de 15 pages 18 x 27 cm. sur des sujets nettement orientés vers l'éducation nouvelle. Dès la première page, la secrétaire ne s'en cache pas. Elle déclare que, comme les livres d'éducation nouvelle sont rares à Rio, il faut y suppléer par des monographies explicatives claires et simples et par des cours et conférences. Page 5, une photographie montre : « Une lecture sur la coéducation » et la p. 8 porte un beau programme de discussions. A la p. 12 : questionnaire caractérologique. Pages 13 à 15, initiatives et services divers du « Centre de Professores ».

Les fascicules suivants ont pour sujets : « Une école progressiste » — « La santé à l'école » — « Une tentative de rénovation scolaire ». On annonce, pour paraître à la suite : « Une excursion pédagogique » — « Assistance alimentaire ». Le bénéfice de la vente doit servir à des excursions pédagogiques. Belle initiative, digne du pays qui a su placer notre excellent ami M. Lourenço Filho à la tête de l'Institut des Sciences de l'Éducation de sa capitale.

Ad. F.

**Doit. Ida ZAMBALDI. La scuola attiva e il metodo d'insegnamento.** Estratto dalla Rivista Pedagogica diretta da Luigi CREDDARO, Anno XXIV. Fasc. VI. Anno XXV. Fasc. I-II. (Milano, Società anonima editrice Dante Alighieri, 1932-x, 1 opuscolo 16 x 23 1/2 cm. de 44 pages).

L'auteur étudie le problème de l'enseignement de la lecture selon les principes de l'École active. Elle compare celui-ci aux différentes méthodes en cours : alphabétique, phonétique, globale, etc. L'exposé est clair, mais comme elle n'a pas fait elle-même d'expériences directes, elle ne peut rien dire de nouveau et ne peut trancher en faveur

de l'une ou de l'autre de ces méthodes. Après cette étude sur les méthodes diverses, elle s'occupe de la lecture à haute voix comparée à la lecture mentale. Elle conclut : « La lecture mentale conduit à une meilleure lecture à haute voix ». L'auteur prouve qu'elle connaît son sujet et cite Piaget, Ferretti, Lowe Anderson, etc...

M. B.-A.

Prof. Dr. Casimiro FRANK, docente di neuropatologia nella R. Università di Roma, **Il processo fine della coscienza. Principi di biopsicologia, biopsicopatologia e biopsicoterapia** (con 5 tavole e 7 figure fuori testo). (Rome, « La Precisa », 1931, 1 vol. 19 x 26,5 cm. de 384 pages. Prix : 50 lire).

L'auteur est par ailleurs fondateur et directeur des Archives générales de biopsychologie, biopsychopathologie et biopsychothérapie — Via Palermo 21, Roma (3) — et cet ouvrage semble, si une annonce détaillée ne nous trompe pas, avoir paru aussi en allemand. D'ailleurs une page en majuscules des Archives est consacrée à la mémoire d'Auguste Forel, dont l'auteur semble se réclamer comme d'un Maître. Il s'agit ici d'un ouvrage de plus sur les rapports entre l'âme et le cerveau, sur le parallélisme entre les processus psychiques et nerveux. Sherrington, Bechterew, Pawlow s'y sont essayés. L'érudition du Dr Frank apparaît comme très étendue et approfondie. Au fond, la valeur du problème est moins du côté théorique, métaphysiquement insoluble, que du côté pratique : étude des réactions du cerveau sur le psychisme et vice-versa. Même, suggestibilité, maladies organiques et fonctionnelles, voilà qui intéresse au premier chef le médecin, le malade, l'homme sain, l'éducateur aussi ! Mais pour ces trois derniers, il faudra des œuvres de vulgarisation et autres que celle-ci. Car ici l'on nage dans la science pure, bien que l'auteur se soit efforcé, dit-il, d'être aussi clair que possible. Il est vrai que la thérapeutique — et les mesures préventives — sont expliquées en termes simples. Concluent-elles à l'immense pouvoir de la suggestion, donc de la volonté décidée du médecin ou de l'éducateur, chaque fois qu'il y a une velléité de déséquilibre mental ? Recommandent-elles la précision, la confiance ? Doit-on suggérer la force ? Non, simplement supprimer le « cas de conscience », les conflits internes. Quitte, ajouterai-je, la crise passée, à rendre son autonomie mentale au sujet redevenu sain ? Mais le Dr Frank ne l'ajoute pas. Il voit l'enfant « table rase », repousse toute spontanéité, exige obéissance absolue et soutient, pour comble, que la science prouve la vérité de cette thèse. Ce n'est d'ailleurs pas de la « pédagogie ». C'est de la « corticogogie » ou procédé cortical. Bon, alors ! Mais n'importe le mot. Je ne vois pas ce médecin élever des enfants en chair et en os. Sa corticogogie ne me dit rien qui vaille. Étrange ! Étrange, en vérité ! Le Mussolinisme a dû passer par là et y avoir laissé sa marque de fabrication !

Ad. F.

Dr. K. E. LUSSEK. **Schule und Leben. Gedanken und Vorschläge zu einer Erneuerung der öffentlichen Schule im Anschluss an das Buch von Dr. W. Schohaus : « Schatten über Schule »**. (Zurich, Schulthess et Co, 1932, 1 vol. 13,5 x 25 centimètres, de 54 pages.

L'ancien rédacteur en chef de la *Revue Suisse d'Éducation* (*Schweizer Erziehungs Rundschau*) commente — dans une conférence destinée au corps enseignant de St-Gall — le livre récent de son successeur à la tête de la revue, M. Willy Schohaus, « Ombres sur l'École ». C'est le simple sténogramme de son exposé. En un raccourci forcément un peu sommaire, mais chaleureux, il montre l'attitude que peut et doit avoir le corps enseignant, s'il a le cœur à la bonne place, en présence du mouvement en faveur de l'Éducation dite nouvelle. « Vieille école, école nouvelle ! Entendons-nous bien : il n'est pas question ici d'état civil, mais bien de savoir si, oui ou non, on a le cœur ouvert en présence de la croissance et du devenir de la jeunesse ». Souffrances personnelles des élèves, souffrances des parents, déformation professionnelle du maître, déformation scolaire de l'élève lui-même, de tout cela l'école ancienne n'a cure. Résultat : chacun y voit un provisoire, un mal nécessaire et il cherche à vivre ailleurs sa « vraie » vie ! Le besoin d'activité est tué ou s'exerce sur un autre plan et dans un autre cadre. L'intellectualisme, de sa lourde pierre, scelle le creneau scolaire. L'École « nouvelle » envisage toutes les « nécessités » de l'école sous un angle radicalement différent : en fonction de la vie, en fonction de la santé de l'âme, en fonction des rapports « humains » d'adultes à enfants. « Cherchons, le mieux qu'il nous est possible, à préparer l'élève à s'avancer sur la voie de l'existence. Si nous faisons ceci dans l'esprit de Pestalozzi, nous nous souviendrons qu'en dernière analyse tout dépend de notre attitude spirituelle, de l'atmosphère que nous ferons régner dans la classe. Nous saurons aussi que ce qui distingue l'école nouvelle de l'école ancienne, ce n'est ni la date de sa création, ni la modernité de ses installations, ni la complexité de son matériel didactique, ni les procédés pédagogiques récents qu'elle utilise, ni le cinéma scolaire, les banes Hunziker ou la lumière indirecte, si louable que soit tout cela. Non, l'esprit scolaire « nouveau » souffle partout où le maître pénètre dans sa classe la joie au cœur et prêt à comprendre la jeunesse et à ouvrir pour elle les trésors de son affection ».

Ad. F.

Alfred ZANDER. **Leben und Erziehung im Pestalozzi Institut zu Iferten**. (Aarau-Leipzig, Verlag H. R. Sauerländer et Co, 1931, 1 vol. 15,5 x 21 cm. de 213 pages).

Il n'existait pas encore en allemand de bon ouvrage décrivant l'Institut que Pestalozzi dirigea à Yverdon dès 1803. Durant dix ou onze ans, il se fit là un travail pédagogique inouï : pour des yeux prévenus, spectacle de chaos et de désordre, bien souvent ; un directeur baroque, précoce, inconstant, inconsistant, déconcertant, innovant toujours, charmant et génial. Pour les

enfants, un foyer d'enthousiasme, d'amour ardent et de la qualité la plus pure, de travail et de volonté de travail issus des couchés les plus profondes de l'être; gâlé, spontanéité, règles strictes, pourtant; tout compte fait, une préparation magnifique à la vie, l'intelligence, l'effort volontaire et la possession de soi mis au premier plan de la personnalité.

En français, nous possédions les deux gros tomes de M. A. Jullien, publiés à Milan en 1872 et d'où j'ai tiré le plus clair de mon exposé historique formant le chapitre premier de « L'École active ». M. Alfred Zander se base sur des recueils de lettres, sur des journaux intimes et sur des rapports d'élèves, de maîtres et de visiteurs. Nous avions lu aussi, parmi les souvenirs d'élèves, ceux de Roger de Guimps (publiés en 1874) et de L. Vuillemin (1871). Les sources auxquelles a puisé M. Zander sont nombreuses, mais jamais, chez lui, les arbres ne cachent la forêt, ni l'érudition, la clairvoyance et la sympathie. A qui a vécu d'une vie analogue dans une École nouvelle à la campagne, celles, en particulier, de Lietz, durant les années 1898 à 1905, la lecture de ce livre cause une griserie de réminiscences; il dégage un parfum de nostalgie, analogue à celui du maguet au gros de l'hiver. Il nous plaît que ce livre si riche soit dédié non seulement au directeur actuel du Foyer Pestalozzi à Neuhof, mais aussi à notre ami Hermann Tobler, le président de la Section suisse de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. « Dieu, courage et humilité, telle fut souvent la devise de Pestalozzi... La foi fut un des éléments de sa vie; l'amour fut l'autre... Son amour ne connaissait pas de bornes » (pp. 207 à 209). Nous avons beaucoup à apprendre de Pestalozzi. Beaucoup? Non: tout!

Ad. F.

Dr. WILH. SCHOHAUS, Direktor am Seminar Kreuzlingen. **Der Lehrer von heute und sein schwerer Beruf**, mit 27 im Text zitierten Kenntnissen von Lehrern über ihre Berufsnote. (Zürich, Schweizer-Spiegel-Verlag, 1933, 1 vol. 12,5 x 18,5 de 103 pages).

En 1932, M. Lusser, fondateur et directeur de la *Revue Suisse d'Éducation* (*Schweizer Erziehungs Rundschau*) a passé la rédaction de celle-ci à M. Willy Schohaus, auteur depuis peu célèbre — et très attaqué aussi — de *Schatten über der Schule* (« Des ombres sur l'École ») et directeur du séminaire pédagogique suisse de Kreuzlingen, près de Constance. Un des premiers actes du nouveau et jeune rédacteur fut de dépouiller l'enquête faite auprès de quelques instituteurs sur les lacunes de l'école et sur leurs idées quant à une réforme scolaire utile et efficace. L'émouvante et effrayante condamnation prononcée par 82 correspondants sérieux et dignes de foi dans le premier livre de M. Schohaus se retrouve ici, et si possible aggravée encore, parce que les 27 maîtres que l'on cite ont luté et souffert, luttent et souffrent encore et qu'eux voient les choses « du dedans ». Que reprochent-ils donc à l'école? Il y a trop d'élèves pour pouvoir fournir un bon travail (p. 11); les programmes sont prématurés et trop intellectuels; les examens sont une source de maux et d'erreurs; les mesures de

contrôle manquent leur but et entravent le travail en qualité (pp. 20-34); les rapports avec les parents (p. 35) et avec les autorités (p. 56) ne sont pas ce qu'ils doivent être; il est souvent difficile de connaître et de comprendre bien les élèves (p. 73); la formation psychologique du maître est insuffisante (p. 81); enfin il existe des détresses intimes, chez le maître, et nul, sur ce terrain tragique, ne lui vient en aide (p. 93). Or le rayonnement de spiritualité et d'amour de l'éducateur n'est-il pas le noyau essentiel, ce qui fait la beauté et l'efficacité de sa mission? — Réquisitoire émouvant et effrayant, ai-je dit plus haut. Certes. Mais précisément parce que ces tares de l'école ancienne viennent à la lumière — et par la plume de maîtres qui savent ce qu'ils disent et le disent avec modération et fermeté — un grand espoir se trouve autorisé: la porte de l'avenir est entrouverte. Et le jour où parents et autorités auront « compris », l'école nouvelle sera prête à se répandre et à répandre ses bienfaits. Pas avant!

Ad. F.

Dr. Charlotte BUHLER, Professor an der Universität Wien, **Kindheit und Jugend** (Leipzig, S. Hirzel, 1931, III<sup>e</sup> édition revue et augmentée, un vol. 15,5 x 23,5 de 414 pp.).

Une troisième édition de « *Kindheit und Jugend, Genese des Bewusstseins* » du Dr. Charlotte Bühler vient de paraître. Elle témoigne de l'intérêt que ce livre suscite. Cette nouvelle édition tend à mettre en relief la valeur de la documentation de laquelle est issue sans « forcerie », comme dit Mme Bühler, son système.

Lors des éditions précédentes, le sujet avait été surtout analysé et exposé sous l'angle systématique; dans la présente, Mme Bühler tient à faire valoir le fondement de son système, le matériel statistique. Cette nouvelle édition se distingue donc par une documentation beaucoup plus abondante et elle s'est enrichie de travaux spéciaux. De nouvelles investigations ont été faites à l'Institut de Psychologie à Vienne. En outre, Mme Bühler a, cette fois, tenu compte de la littérature concernant son sujet, ce qui a fait surgir des problèmes qui n'avaient pas été traités auparavant. Parmi ces problèmes nouvellement introduits se trouve celui particulièrement important de l'évolution sexuelle dans la prime enfance. L'introduction et certains développements théoriques ont été supprimés.

L'ouvrage reste difficile à lire, même pour des Allemands. Beaucoup de termes scientifiques accumulés, des phrases longues. N'importe. La lecture en vaut la peine. Sur la base fondamentale des statistiques comparées s'édifie une psychologie fonctionnelle (voir le compte rendu que nous avons donné de la première édition de ce livre, ici même, n° 47, mai 1929, p. 92, *Réd.*) qui se distingue du tout au tout des théories hypothétiques, d'origine intuitive et de valeur douteuse, qui paraissent encore trop souvent sur l'enfance, la jeunesse et la caractéristique des différents âges. A cet égard il rendra aux psychologues et aux éducateurs les services les plus signalés.

R. A.

**Dictionnaire de Pédagogie Contemporaine** (Lexikon der Pädagogik der Gegenwart) publié par l'Institut de pédagogie scientifique de Munster, sous la direction du Dr Joseph Spierer. Editeur : Herder, Fribourg en Brisgau. 2 volumes. 60 MK. 80).

Il y a lieu d'être surpris du fait que malgré les difficultés économiques actuelles des éditeurs puissent s'aventurer à lancer des ouvrages de l'envergure de celui-ci.

C'est une raison de plus pour saluer comme un acte digne d'être encouragé et donné en exemple, la publication d'un lexique, qui s'efforce de faire le point dans un domaine qui, malgré son importance sociale, ne retient l'attention que d'une petite minorité de personnes.

Et ceci nous incite d'autant plus à nous joindre à ceux qui l'ont signalé dans les revues professionnelles et autres, comme un événement dans l'histoire du mouvement contemporain pour la réforme de l'école et de l'éducation.

C'est qu'en effet ce dictionnaire de pédagogie contemporaine publié par l'Institut de pédagogie scientifique de Munster, représente un effort remarquable pour réunir en une synthèse les données acquises dans les sciences qui servent aujourd'hui de fondement aux nouvelles tentatives en matière de programme, de méthodes, de discipline, etc.

Il renferme en outre des rubriques relatives à ces principales innovations scolaires qui se sont développées dans ces trente dernières années, ainsi qu'à la biographie d'un certain nombre de personnes qui ont contribué activement à ces innovations.

Est-ce à dire que tout ce qui est nouveau est meilleur que ce qui a précédé? Non, certes! Mais pour en être certain, il est tout de même nécessaire de pouvoir faire une comparaison impartiale; or, cet ouvrage est composé de manière à permettre cette comparaison.

La mise au point des problèmes de la pédagogie actuelle, des connaissances qui leur servent de base au point de vue biologique, psychologique et sociologique, et des solutions qui leur ont été proposées, tout cela est de nature à intéresser au plus haut point ceux qui ont un intérêt ou une responsabilité quelconque dans la marche du progrès et la préparation de l'avenir du monde civilisé; plus spécialement les éducateurs de métier ou d'occasion, les chefs de l'enseignement, les psychologues, sociologues et philosophes qui doivent être renseignés sur l'état actuel des questions éducatives dans l'orientation desquelles ils ont à intervenir à des titres divers.

Dr O. D.

Dr Kurt RIEDEL, Professeur à l'Institut de Hautes Etudes, à Dresde. **Eigengesetzliche Bildungstheorie** (Osterweck am Harz, A. W. Zickfeldt, 1931, 1 volume de 22,5 x 16 de 251 pages. Prix: 6,50 RM.). **Lehrerbildung und Lehrplan**. (Osterweck am Harz, A. W. Zickfeldt, 1925, 1 brochure de 22,5 x 15 de 31 pages. Prix: 1,25 RM.)

La notion de culture, pour le Dr Riedel, possède une unité nettement délimitée. Il considère que la « culture », aussi bien que la morale, le droit, l'art, etc., est un concept de valeur qu'il

faut étudier en soi et pour soi. C'est en partant de cette idée qu'il construit son ouvrage, lequel a pour titre: « Fondements d'une culture universelle de la jeunesse. Du même coup, exposé historique du problème, à l'usage des maîtres de tous les degrés et des étudiants en pédagogie ». Le schéma, les moyens et le but à poursuivre sont entièrement laissés de côté, en tant qu'activités disproportionnées avec l'activité créatrice de l'individu, sans que cette omission ait pour effet de rendre impossible l'étude d'un plan pédagogique. Riedel conçoit le problème du plan d'une façon beaucoup plus précise et plus large qu'il ne l'a été jusqu'ici.

Le principe en est basé sur le « système ouvert »; l'auteur expose au début du livre ses principes, puis prend des cas types tirés de la pratique et de la réalité. La raison des formes pédagogiques (programme, activités, jeux, fêtes) est exposée à un point de vue unitaire.

Le problème posé peut être résumé en deux questions:

1° Comment le pédagogue voit-il l'enfant?

2° Comment l'enfant voit-il le pédagogue?

La riche documentation que l'auteur donne rendra de grands services aux lecteurs. Ce livre attirera l'attention de tous ceux qui, praticiens et théoriciens, s'intéressent aux questions pédagogiques. Au point de vue théorique et pratique, il est conforme aux nouvelles exigences que demande la culture des maîtres.

Ce livre pratique et d'une haute portée scientifique expose les nombreux problèmes de la nouvelle « culture » qui comprend actuellement l'enseignement, l'éducation, l'activité scientifique, envisagée sous le point de vue historique, méthodique et didactique.

La division même de l'ouvrage en facilitera l'étude. Ce livre sera salué par les professeurs de toutes les écoles, de tous les peuples et rendra de grands services aux pédagogues.

C.

Vilhelm RASMUSSEN. **Diary of a Child's Life**, traduit du Danois par Margery Blanchard-Glydendal. London.

Ce journal où sont retracés les progrès d'une fillette depuis sa naissance jusqu'à sa quatorzième année est l'œuvre d'un spécialiste, d'un écrivain familier avec la psychologie infantine, auteur de plusieurs études sur le sujet. Il s'agit ici de notations au jour le jour, illustrées de photographies et de dessins; elles sont forcément sommaires puisque le développement de chaque année est compris en un assez bref chapitre; forcément arbitraires puisque aucun principe de choix et de classement ne semble intervenir. Pas une toutefois n'est insignifiante puisque toutes sont prises sur le vif; c'est un répertoire chronologique qui pourrait servir de base à des comparaisons, et être utilisé dans un travail de synthèse; ou bien contribuer à la solution de problèmes pratiques. Il y faudrait cependant à tout le moins ajouter un index qui permette de le consulter sur les divers sujets traités: langage, animisme, religion, attitude à l'égard de la mort, émotivité, imagination, etc., etc.

M. L. C.

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

## VOYAGES EN SUISSE

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

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

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE  
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

### Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

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

VENTE DE BILLETS

## 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.

## ‘‘ASEN’’

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descocudres

de

d'après M. le D<sup>r</sup> O Decroly

l'Institut J.-J. Rousseau

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 : 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

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

**OBERHAMBACH**

bei Heppenheim (Sergstr.)

Hess-Darmstadt

Allemagne

Prospectus et informations sur demande

### La Nouvelle Éducation

Revue Vancoulo 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 Desfer-Rochereau

**PARIS, XIV**

Chèques postaux : Paris 1502-69

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)

## “ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

**JARDIN D'ENFANTS**

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à **Mme Ragetty**, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : MOLITOR 23-51

Téléphone : MOLITOR 23-51

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 enfantine. 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.

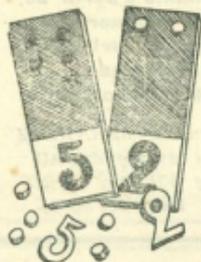
ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

<input type="checkbox"/> Les Socles Standard .....	12 50	<input type="checkbox"/> Les Volumes décroissants .....	10 »
<input type="checkbox"/> Les Baguettes Standard .....	5 »	<input type="checkbox"/> Les Formes et les Couleurs ....	5 50
<input type="checkbox"/> Les Bâtonnets inégaux .....	3 50	<input type="checkbox"/> Le Cône Vert .....	7 50
<input type="checkbox"/> Les Disques décroissants .....	3 50	<input type="checkbox"/> La Pyramide rouge .....	7 50
<input type="checkbox"/> Les Carrés décroissants .....	3 50	<input type="checkbox"/> Les Perles à calcul .....	10 »
<input type="checkbox"/> Les Triangles décroissants .....	3 50	<input type="checkbox"/> Agrafes pour les Perles .....	1 50
<input type="checkbox"/> 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.

## METHODE 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**