

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^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamalde, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRETÉAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Ad. FERRIÈRE. — *La Formation des maîtres à l'aide du cinéma.*

A. FABRE. — *Les leçons de choses et l'enseignement des sciences à l'école primaire.*

Ad. FERRIÈRE. — *L'École internationale de Genève.*

E. DELAUNAY. — *Chronique française.*

Communications du B. I. E.

Nouvelles diverses.

A travers les Revues.

Livres.

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

13^e Année.

AOUT-SEPTEMBRE 1934

N^o 100

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS V^e

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

REVUES :

- ARGENTINE : *Nuevo Era*, Pellegrini 553, Buenos-Aires
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Moutry.
 BULGARIE : *Srebodno Vaspitanie*, 13, rue Batekova, Sofia
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosenbergsvej, Copenhagen
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI
 HONGRIE : *A Jovo Utján*, 41, Tigris Uta, Budapest

- PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.
 PORTUGAL : *A' Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.
 ROUMANIE : *Centra Inima Copiilor*, Strada Mana Bana, 79, Bucarest.
 SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmål*, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.
 TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nové Skoly*, Troja, 151, Prague.
 TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1816, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.
 YUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Slovana, Sremska, 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 Arbeitstechnik, 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)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné sur l'Université de Genève, Paris, Girard 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 éthérées et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'autonomie des Ecoles, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
Philosophie réaliste et religion de l'école, 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., 1929 (Traduit en roumain, en espagnol, en Italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Épilogue dans les Ecoles nouvelles, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en Italien, en Allemand) (épuisé)

- nève*, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Aube de l'École active en Italie, monographies d'Éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espagn., en polon. et en allem.) Fr. 45 »
Le grand cœur maternel de Pestalozzi, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active, Bruxelles, Lamortin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
Trois pionniers de l'Éducation nouvelle, Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution, Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active, Genève, Editions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 25 »
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 Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
L'Amérique Latine adopte l'École active, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 »
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50
La culture de l'enfant, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1932 Fr. 2 50
Cultiver l'Énergie, Editions de l'Imprimerie à l'École, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) Fr. 6 »

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au Chèque postal français. Mme J. HAUSER, 2 Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n^o 697-92.

La formation des Maîtres à l'aide du cinéma

par Ad. FERRIÈRE,

Docteur en sociologie (Genève) (1).

Le Premier Congrès international du Cinéma éducatif, à Rome, a prévu, parmi ses sujets à l'ordre du jour, la formation professionnelle, d'une part, et, de l'autre, la psychologie de l'enfant. Je voudrais étudier le terrain commun à ces deux thèmes, soit : la formation professionnelle des éducateurs, par le moyen de la psychologie de l'enfant et aussi — et surtout — par le moyen des applications de la psychologie infantile, c'est-à-dire de l'éducation.

Mais il s'agira ici, on l'a compris, d'une éducation d'une nature quelque peu différente de celle que reçoivent aujourd'hui les élèves des écoles normales officielles et qu'ils apprennent à y appliquer. Celle-ci est traditionnelle, réglementée par les lois et les programmes scolaires, en un mot : nationale. La science, elle, est internationale, universelle, comme la vérité objective dont elle tend à se rapprocher par échelons.

Est-ce à dire que l'enseignement de la pédagogie scientifique soit inutile, qu'il constitue un luxe ? Jamais la science, la vérité, ne sauraient être considérées comme telles. Ne seraient-elles pas, malgré tout, à la base des efforts de la tradition et de la réglementation scolaires elles-mêmes ? Qui veut le but veut les moyens. Or le but, ici, c'est le bien de l'enfant ; les moyens, ce seront les procédés qui tendent à ce but avec le minimum d'erreurs, d'une part, et d'efforts et de temps perdus, de l'autre.

Dans les pays à traditions scolaires anciennes, l'enseignement de la pédagogie scientifique sera le complément indispen-

sable des études normales. Il montrera à quoi l'on peut aboutir lorsqu'on dépasse l'enseignement littéral de l'École. Aucun pédagogue n'est lié par les règlements au point de ne pouvoir innover ou perfectionner sa technique sur tel ou tel point. Je dirai plus : c'est la somme des perfectionnements des éducateurs qui entraîne l'opinion pédagogique vers les réformes et rarement les autorités scolaires et législatives se refusent à sanctionner par des autorisations, puis par des lois, les réformes qui ont pour elles la science objective, le succès pratique chez les pédagogues, l'appui de ces derniers et, dès lors, le bien de l'enfance.

Dans certains pays jeunes, on a souvent adopté d'emblée les méthodes pédagogiques basées sur la psychologie de l'enfant. Ici l'enseignement des méthodes nouvelles sera moins encore un luxe : il sera la base indispensable de la formation des pédagogues futurs. Il ne constituera pas un complément aux études normales, une illustration venant s'ajouter au terme de celle-ci, mais leur point de départ.

**

L'enseignement par l'image animée présente sur le livre une supériorité marquée : il substitue l'exemple visuel et moteur à l'explication verbale qui, elle, doit se traduire en aperception, en conception, enfin en actes dictés par la raison. Certes, la raison est indispensable et le livre gardera sa place pour indiquer les motifs qui précèdent l'acte, les variétés d'actes possibles et utiles selon les divers cas concrets, enfin les suites de l'acte, ses répercussions, car la pensée qui agit doit toujours être orientée vers l'avenir.

(1) Ce rapport a paru p. 200 du volume « Cinéma et Enseignement » publié par l'Institut international du Cinématographe Éducatif, Rome, 1934.

On peut dire que, lorsqu'il s'agit de pratique, l'image animée doit s'attacher à ce qui est constant, par opposition à l'exceptionnel. Ainsi elle montrera le maniement d'un matériel auto-éducatif fondamental, les procédés d'action quotidiens du maître, bref tout ce qui est basé sur l'application durable des lois de la psychologie — lois vraies, par définition, partout et toujours. Cette pratique sera, de ce fait, essentielle et simple.

Du même coup, elle frappera les esprits simples. Il arrive souvent que l'on explique à un adolescent ou à une femme ce qu'il faut faire. L'interlocuteur ne comprend pas. Pour peu qu'il y ait plusieurs détails à se représenter, à se remémorer, à évoquer devant les yeux de l'esprit, il se perd. Et sa demande se formule toujours de même façon : « Je n'ai pas tout à fait saisi ; montrez-moi comment l'on fait ».

On conçoit dès lors la valeur du cinéma pour faire comprendre aux jeunes — et à beaucoup d'anciens, aussi bien, — la théorie et la pratique (la pratique surtout) des méthodes de l'éducation dite nouvelle, celle qui se fonde sur les découvertes de la science, de la psychologie de l'enfant. Voir des enfants à l'œuvre, concevoir le rôle vrai de l'éducateur, rien n'est plus propre à donner un centre concret à toute l'étude du maître futur — étude théorique verbale présentée par les professeurs, ou étude écrite puisée dans les livres.

Car les écoles normales ne possèdent pas toutes des classes d'application où soient en œuvre les procédés de l'école active, celle qui a pour base la science de l'enfant. Bien souvent enseignement, classe d'application, stages pratiques se déroulent dans une ambiance de pure tradition. J'ai connu des apprentis pédagogues de vingt ans, voire même des instituteurs déjà dans la carrière et qui ne savaient rien des méthodes nouvelles. Ils n'en connaissaient pas l'élément des éléments, ni par des livres (qu'ils n'avaient pas eu le temps de lire), ni par la vision de classes renouvées (il n'y avait pas d'écoles expérimentales dans la région).

Même remarque concernant les cours complémentaires pour éducateurs adultes. Ces cours, qui font passer les instituteurs, par roulement, et périodiquement, dans les salles des instituts supérieurs de pédagogie, ou qui les réunissent durant des cours de vacances — cours qui, suivant les pays, sont obligatoires ou non — sont indispensables. Ils rafraîchissent la mémoire de l'éducateur, le remettent en contact avec la théorie ; mieux encore : ils lui font connaître les découvertes récentes de la science, par des leçons suivies et plus efficaces que les articles de vulgarisation des revues pédagogiques, et surtout ils

lui enseignent les méthodes, le tour de main des hommes de métier, des spécialistes les plus éminents en matière de travail scolaire et d'école active (1).

Or cela même ne suffit pas. Je veux dire que rares sont les cours complémentaires qui réunissent les conditions requises pour que principes et détails des méthodes scientifiques modernes soient expliqués, exposés et démontrés à fond.



Le rôle que peut jouer ici le cinéma est, on le conçoit, d'une importance sans égale, car, par delà la formation de l'éducateur — jeune ou déjà en fonction, — il y a l'enfant ; par delà l'enfant, il y a la nation. C'est le progrès tout entier de la nation qui se trouve donc suspendu à la compréhension claire ou obscure de l'éducateur. Cette compréhension demeure-t-elle obscure : c'est le règne du procédé appris, de la technique morte, de l'erreur ; c'est l'étouffement graduel et menaçant des esprits enfantins. Est-elle au contraire rendue claire et compréhensible, tous les espoirs sont permis, car la santé physique, intellectuelle et morale, rendues évidentes, pénètrent à l'école, et la vie de l'enfant comme celle du maître s'en trouvent transformées, embellies, fécondées (2).

On s'en est rendu compte en maints pays. Malheureusement, ceux qui ont eu recours au cinéma — sous la forme spéciale que j'expose ici : montrer aux éducateurs la pratique des méthodes didactiques et celles de la vie scolaire (morale et sociale) — n'étaient souvent pas au courant des recherches et des découvertes de la science moderne.

Dès lors, ils ont choisi, pour les cinématographier, les « leçons » les meilleures de l'enseignement officiel en cours dans le pays. Certes, pour les maîtres soumis à des règlements scolaires rigides, ce n'est pas un avantage à négliger que de pouvoir se rendre compte comment ils pourraient remplir leur devoir, et ceci le mieux possible.

Mais ces méthodes officielles contiennent forcément des erreurs que la psychologie met actuellement en lumière. Toute la force de suggestion, de propagande et de diffusion du cinéma sert alors à répandre et à ancrer ces erreurs. En outre, les méthodes officielles dépendent d'une loi. Elles sont limitées dans le temps et dans l'espace : dans l'espace par le pays où s'applique la loi scolaire ; dans le

(1) Des cours pareils existent en Suisse avec l'appui des autorités officielles depuis 1884.

(2) Ceci apparaît nettement dans le film du *Homo* chez Nous (La Clochette sur Lausanne) qui a été tourné dans la plupart des pays d'Europe, en Amérique (Nord et Sud) et en Afrique.

temps, car le ministère qui suivra le ministère actuel peut la modifier. Et dès qu'une loi est reconnue source d'erreur, au point de vue scientifique et pratique, elle court le risque d'être modifiée. Il faut d'ailleurs le souhaiter. Dès lors, le film qui illustre des procédés s'appuyant sur la loi périmée est périmé à son tour.

Ces craintes ne sont pas chimériques. Aux Etats-Unis, on a filmé des classes dans des conditions de soi-disant perfection didactique que le psychologue averti ne peut que désapprouver, car les pratiques y sont directement contraires aux exigences de la psychologie des enfants et des adolescents. A Buenos-Ayres, j'ai vu également projeter, en 1930, ce qu'on pourrait appeler des erreurs de pédagogie. Et ces erreurs étaient proclamées vérités et proposées en modèles !

La collaboration des autorités pour les prises de vues et leur diffusion, des techniciens du cinéma pour la qualité du film, et des psychologues au courant des applications pratiques modernes de l'éducation est donc indispensable. Plus indispensable, cela va de soi, est l'existence d'écoles expérimentales ou d'écoles modèles où les méthodes nouvelles soient pratiquées à la perfection et où les cinéastes puissent cueillir sur le vif des pratiques qui puissent être universellement proposées comme modèles.

En 1927, lors du IV^e Congrès international d'Education nouvelle à Locarno, quelques personnes, parmi lesquelles le Dr O. Decroly et le sous-signé, avaient constitué une « Association internationale pour films d'Education nouvelle », films scientifiques théoriques et films pédagogiques pratiques. Faut de ressources, l'activité propre de cette Association est demeurée platonique. Le cloisonnement des nations derrière leurs barrières douanières fut pour beaucoup aussi dans son échec. Mais l'impulsion donnée fit merveille dans le milieu spécial des Ecoles nouvelles. Aux congrès de 1929, à Elsenur, de 1932, à Nice, de 1934, au Cap (Afrique du Sud), les films d'Education nouvelle ont foisonné. Leur valeur par contre fut très inégale. Empirisme, exagérations, pittoresque et vanité y fleurirent comme dans un jardin sauvage. Un seul film, celui du Home Chez Nous à la Clochette sur Lausanne, a paru répondre aux exigences complètes d'un milieu enfantin où l'on réalise les méthodes de l'activité active, c'est-à-dire celles de la science psychologique.

**

Rappelons pour finir les desiderata d'un bon film scientifique pour la formation professionnelle des éducateurs. Il doit :

a) Etre strictement scientifique, universel et simple ;

b) Montrer l'activité des enfants dans les activités scolaires suivantes :

1. Maniement du matériel auto-éducatif (Montessori, Agazzi, Alessandrini, Decroly, Audemars et Lafendel, Artus, etc. ; au congrès pédagogique universel de Genève, en 1929, une trentaine de Maisons en ont exposé) ;

2. Fabrication par les enfants et maniement du matériel scolaire de l'Ecole active : fichiers de classements, « cahiers de vie » basés sur la classification systématique des sujets qu'apporte l'actualité ;

3. Méthodes d'études et de contrôle (Winnetka, Dalton Plan, etc.) ;

4. Travail manuel en rapport avec les branches d'enseignement (1^{er} degré de l'Ecole active, désignée ici comme Ecole du Travail) ;

5. Pratique de l'Ecole active conforme aux programmes des centres d'intérêt (Ecole active du 2^e degré, adoptée officiellement dans maints pays) ;

6. Travail de documentation, recherche d'images, d'objets, de textes, leur élaboration individuelle, le travail collectif qui en résulte (travail individuel standardisé, travail collectif organisé, travail individuel électif, activités socialisées : soit pratique de l'Ecole active du 3^e degré) ;

7. Technique et pratique de l'« Ecole seraine » : activités ordonnées et disciplinées avec liberté relative dans le choix et le moment (activités « centrées » de 4^e degré de l'Ecole active) (1).

c) Montrer les enfants dans le déroulement des actes à buts hygiéniques, moraux, sociaux et artistiques de la vie :

1. Hygiène alimentaire (principes du naturalisme appliqués à l'organisme enfantin en croissance) ;

2. Hygiène physique : gymnastique naturelle et héliothérapie préventive ;

3. Activités utiles en plein air : jardinage.

4. Métiers manuels : menuiserie, forge, cartonnage, etc. ;

5. Travaux d'art appliqué : modelage, peinture, bricolage artistique ;

6. Degrés divers dans la pratique de l'autonomie disciplinée des écoliers : charges individuelles, équipes, chefs, discussions collectives organisées, constitution scolaire ;

7. Chœurs et orchestre ;

8. Gymnastique rythmique ;

9. Jeux ;

10. Sports et excursions.

(1) Sur les quatre degrés de l'Ecole active, voir notre ouvrage : « L'Ecole sur Mesure à la mesure du maître » (Genève, Atar), pp. 111 à 116.

Ceci sans oublier la combinaison coordonnée de ces activités diverses : ainsi excursions à but à la fois hygiénique, sportif et documentaire scientifique.

d) Activités du maître lui-même à l'École active :

1. Activité préparatoire : observation de l'enfant dans ses actions spontanées (notes à prendre, classement de ces notes pour aboutir à préciser le tempérament et le type psychologique de chacun) ;

2. Contrôle par quelques tests (tests psychologiques d'aptitudes ou tests de connaissances, profils, etc.) ;

3. Apport du maître à l'Orientation professionnelle des élèves de 13 à 15 ans ;

4. Rôle du maître pour diriger les activités diverses indiquées sous la rubrique b ci-dessus ;

5. Travail de coordination du maître entre les intérêts actuels des élèves (actualités et activités concrètes et présentes) et les exigences de la société (programmes et examens exigés par l'État ou, mieux encore, qualités requises pour jouer un rôle utile et efficace dans la vie civilisée).

e) Activités para-scolaires, par où l'on entend ici : formation des maîtres, cours de vacances et cours complémentaires, rôle des inspecteurs, conçus comme techniciens de la pédagogie scientifique, médecins scolaires, leur rôle préventif et sélectif, infirmières scolaires faisant le lien avec les familles, écoles spéciales pour retardés de types divers, etc.

**

Comme on le voit, le champ est immense. Rien ou presque rien n'a été fait jusqu'ici. Dans cent ans, on ne comprendra pas qu'en l'an de grâce 1934 il y eût une pénurie aussi totale de films formant le lien entre la théorie et la pratique pédagogique et scientifique, d'une part, et, d'autre part, les maîtres, artisans de la santé de la race et de la grandeur future de la nation.

Ne serait-il pas temps d'amorcer techniquement, scientifiquement et sur le plan international, cette activité urgente et essentielle ? Il ne me paraît pas qu'il puisse lui être proposé de tâche plus haute et plus belle.

Ad. FERRIÈRE.

Les Leçons de Choses et l'enseignement des Sciences à l'École Primaire

Les Conférences pédagogiques d'octobre 1931 ont permis de discuter longuement sur les « Leçons de choses » et, en général, sur le but et la valeur de l'enseignement scientifique. On s'est plu, souvent, à constater un effort décisif pour donner à cet enseignement un caractère concret et expérimental.

Mais, en même temps, nombreux ont été les aveux d'échec : indigence de connaissances, fragilité du savoir, verbalisme. Des erreurs ont-elles été commises ? Lesquelles ? Certains ont dit : L'enfant n'est pas apte à recevoir cet enseignement, son esprit n'a rien de commun avec la pensée logique adulte. Mais cette généralisation d'une vérité psychologique, n'a pu être prouvée : souvent même elle a reçu le démenti de l'expérience.

D'autres ont pensé que l'on avait trop recherché une connaissance désintéressée, ce qu'il faut, ont-ils déclaré, c'est étudier les choses en fonction de leur utilité, de leur fin. Ils ont voulu ainsi, avec raison, diriger l'observation ; mais ils n'ont pas remarqué

que ce finalisme spécial conduit l'esprit à refaire en sens inverse le travail créateur de l'expérience et de la recherche et que, par conséquent, ce travail est le propre d'une pensée logique adulte.

D'autres encore ont incriminé les programmes, et en particulier leur étendue, les examens, les livres..., etc.

En somme, tous les problèmes ont été remis en discussion. Il ne semble cependant pas qu'un accord se soit fait à leur sujet. Aux parties critiques riches de faits, d'idées justes et de suggestions, n'est point venue répondre une partie constructive, une conception générale capable d'apporter une solution à tous les problèmes mis en discussion.

La présente étude constitue une tentative pour présenter une conception ayant ce but et ces caractères. Elle comporte seulement une réserve : issue de l'expérience de l'enseignement des sciences dans les écoles rurales, elle a en vue spécialement ces écoles, du moins dans la partie constructive concernant les programmes. En dehors de cette res-

triction, elle veut avoir une portée générale pour l'enseignement des sciences et même pour l'éducation en général.

« Leçons de choses » ! Cette expression est cause de graves malentendus. On a dit aux éducateurs : « procurez-vous des choses, faites-les observer et vous formerez l'esprit de vos élèves. Les choses les plus diverses sont devenues ainsi objets de leçon : la plume, le crayon, l'allumette, le soulier, la chaise, le sucre..., etc.

A l'occasion de ces objets on a vu les enfants exercer méthodiquement et successivement leurs différents sens et tout le monde a été d'accord pour appeler ces exercices des « leçons de choses » et pour croire qu'il y avait là une éducation de l'esprit et un enseignement scientifique.

En réalité, il y a ici, dès le début, un malentendu fondamental : la forme et le procédé se sont substitués à l'esprit et à la méthode.

Ce malentendu a deux aspects : il y a méconnaissance des caractères et des exigences de l'observation véritable et incompréhension des caractères et du but de l'enseignement scientifique.

L'observation n'est nullement comme on le pense généralement, un simple jeu des sens, un exercice sensoriel. Un enfant peut regarder une pomme longtemps et avec attention, il n'y aura pas pour cela observation. La question inévitable « que voyez-vous ? », qui au début de chaque leçon de choses prétend amorcer l'observation, n'a aucune signification. Les enfants se demandent ce qu'il faut voir, car ils ne savent ni ce qu'il faut regarder, ni où on veut les conduire. Les yeux sont largement ouverts, mais l'esprit attend ; il y a vision intense peut-être, point activité de l'esprit ; l'élaboration de la connaissance n'avance pas d'un pas. La leçon se poursuit, la situation reste la même : les enfants suivent docilement le maître, regardent, touchent, sentent, goûtent, mais leur activité extérieure cache l'immobilité de leur esprit ; il n'y a que les apparences de l'observation.

La complexité de l'observation avec toutes les opérations mentales qu'elle suppose est méconnue. L'observation ne consiste pas dans le simple enregistrement de sensations et de perceptions, elle est essentiellement activité de l'esprit, progression de l'esprit appréhendé par les choses, vers une réponse à une question posée par ces choses.

Les sens, appliqués comme un faisceau à un point précis et à une question, ne cessent d'apporter à l'esprit des réponses partielles qui le font progresser vers la solution du problème. Il compare, choisit, généralise, juge, raisonne. Chaque question mentale

est suivie d'une nouvelle injonction aux sens : vérifier, préciser, chercher encore. Chaque opération des sens suppose une abstraction préalable de tout ce qui est étranger à la question ; l'intensité et la précision de la perception qui sont les conditions de la connaissance, dépendent du degré de cette abstraction.

L'observation suppose donc toujours une question préalable et cette question elle-même est liée à l'intérêt qu : certaines choses présentent pour un individu donné. L'esprit seul, par libre choix, ne décide pas cet intérêt ; celui-ci vient des choses elles-mêmes. Dans la vie scolaire, ce n'est pas le maître qui décrète l'intérêt, ni le programme, c'est l'enfant et les choses ou, plus exactement, *il réside dans les relations qui existent entre certaines choses et l'enfant à chacun des moments de son développement.*

La condition préalable de toute observation et par suite de tout enseignement scientifique, se trouve être la recherche de ces relations, de ces intérêts successifs. Les leçons de choses, actuellement, ne tiennent pas compte de cette condition, de là, le caractère artificiel de l'observation et son insuffisance par rapport à la connaissance.

Aussi, la question scolaire, « que voyez-vous ? », qui ne déclenche aucun mécanisme mental puisqu'il n'y a ni question, ni choix, ni direction, ni progression, n'a rien de commun avec l'observation. L'ordre du maître « regardez ceci » n'a pas plus de valeur : l'esprit de l'enfant reste toujours immobile parce qu'il ne sait pas pourquoi et par suite comment il doit utiliser les données des sens. L'exercice sensoriel ne conduit pas à l'observation, ne cultive pas l'observation.

Dans le plus grand nombre de cas, il y a des « leçons de choses » avec des « choses » mais il n'y a ni observation véritable, ni activité de l'esprit, ni connaissance réelle.

Des erreurs aussi graves ont été commises relativement au but et aux caractères de l'enseignement scientifique. On a vu dans cet enseignement une matière à enseigner comme pour l'histoire ou la géographie. Il y a un enseignement donné par le maître, dosé par lui, conduit à un terme voulu par lui avec des moyens et des étapes connues de lui seul. L'erreur est là.

On peut décider que l'enfant ne recevra pas d'enseignement historique ; on n'a pas cette liberté à l'égard de l'enseignement scientifique. L'esprit de l'enfant ne se pose pas par libre choix en face de cette matière d'enseignement, mais il est dépendant d'elle, pénétré par elle de toutes parts, pris, entraîné et façonné. Les modalités de l'éducation scientifique peuvent être, en partie, le fait de l'éducateur, mais il ne dépend pas de lui

qu'elle ne se fasse pas, parce que l'homme comme tout être vivant est plongé dans un milieu naturel et que, nécessairement, il est conduit à connaître ce milieu. A vrai dire l'enseignement scientifique ne peut être que le développement méthodique de cette démarche naturelle de l'esprit aux prises avec les choses, car, la connaissance scientifique est nécessaire, c'est-à-dire à la fois inévitable et indispensable.

L'enseignement scientifique est donc un enseignement à part, parce que l'enfant n'est pas un être qui pense, mais un être qui vit et qui agit dans un milieu donné. *La connaissance de ce milieu naturel par une exploration méthodique, est donc le but de l'enseignement scientifique.* C'est dans ce milieu seulement que se manifestent les « intérêts » de l'enfant sans lesquels il ne saurait y avoir d'activité de l'esprit. *Intérêt, observation et connaissance ne sont que trois aspects, trois moments d'un même fait : activité de l'enfant dans son milieu.*

Mais ce milieu lui-même est constitué par la réunion d'ensembles naturels qui se présentent successivement à l'enfant à mesure que s'étend le champ de son activité. Ces ensembles avec leurs parties et leurs rapports propres ce sont les données immédiates qui s'imposent aux besoins et à l'activité de l'enfant comme objets de connaissance. L'esprit acquiert cette connaissance en passant d'un tout confus à des parties de plus en plus distinctement différenciées. *Ainsi la connaissance complète d'objets simples est le point d'arrivée du travail de l'esprit et non le point de départ.*

L'étude de la plume ou du crayon n'a d'intérêt que pour un esprit adulte qui possède déjà de nombreuses notions sur les propriétés relatives des corps et des connaissances précises sur les diverses techniques. On n'a tenu nul compte de ces conditions psychologiques. On a pris la vision du monde extérieur telle qu'elle se trouve dans un esprit adulte, on l'a décomposée en ses parties et on a cru qu'en expliquant chacune des parties, selon les modes de la pensée réfléchie, on arriverait à reconstituer le réel.

On a voulu ignorer la manière dont avait été acquise cette représentation du monde — et toute la conception de l'enseignement scientifique dirigée par une théorie intellectualiste de la connaissance s'est trouvée viciée dès l'origine : but et programmes. A cette analyse artificielle et à cette pseudo-synthèse, il faut opposer l'analyse progressive de l'expérience vécue accompagnée pas à pas de sa conséquence naturelle, la représentation cohérente et personnelle du monde extérieur.

Une troisième erreur initiale, conséquence

des deux précédentes, se rencontre dans la forme donnée à l'enseignement scientifique ; on pourrait l'appeler le préjugé de « la leçon ». Le propre d'une leçon ordinaire est d'avoir un objet particulier. Chacune marque une étape et l'objet de chacune ne paraît qu'une fois par an sur la scène scolaire ; les leçons se succèdent et ne se pénètrent pas.

Il ne peut y avoir de « leçon » que pour une matière d'enseignement donnée d'avance vis-à-vis de laquelle l'esprit se pose d'une manière indépendante. La leçon de choses n'est pas une « leçon » parce que le maître ne sait pas quelles expériences vont être présentées par les élèves et quels problèmes fruit surgir, et parce que la connaissance, venant de l'expérience vécue, est le bien de l'élève et non la chose du maître.

Enfin et surtout, il ne peut pas y avoir de « leçon » en forme parce que l'esprit attaché à l'étude du milieu et recevant de lui les directions et les leçons, doit se plier au rythme des phénomènes et de la vie. Il s'agit ici d'une durée concrète qu'il doit vivre pour la comprendre. La leçon dure autant que dure le phénomène ou l'être étudié. La leçon sur le blé commence aux semailles d'automne sous le ciel gris, étendu sur la campagne dépouillée et recueillie et elle finit avec le chant strident des cigales sous le soleil brûlant de juillet. Ce qui importe, ce n'est pas d'apprendre ce qu'il faut « savoir » sur le blé, mais de voir vivre la plante, de voir sa vie patiente de l'hiver, son élan printanier, l'essor de son épi, sa fleur, son grain, et l'homme veillant sur lui avec ses actes, avec sa pensée tournée vers ce grain, but de son labeur, objet de ses craintes et de son espoir, sa récompense et sa joie. L'enfant doit vivre ce drame dans lequel les acteurs sont la frêle plante, le sol, les agents atmosphériques et l'homme ou lui-même.

Toute la différence de méthode et de conception tient dans l'opposition entre cette étude et la « leçon » sur le blé. Les êtres vivants ne peuvent être des objets de « leçons » qu'à condition de n'être point des objets d'une connaissance réelle.

Les leçons en forme sur la fleur, l'insecte, la racine, la tige..., etc., parce qu'elles se font avec des choses, entretiennent une illusion dangereuse. On apporte à l'occasion de ces « leçons » de nombreux éléments végétaux ou des animaux ; mais ce qui intéresse c'est moins les choses elles-mêmes que les notions générales qu'elles permettent de former. A quoi bon dès lors apporter en classe tant de fleurs si on est décidé à ne voir que des corolles, des calices ou des étamines ! Pourquoi ce crabe, ce hanneton et ce cétoiné, si, au cours de la leçon, on se détourne volontairement de tous les caractères indivi-

duels pour ne garder en fin de compte que le schéma classique : tête, thorax, abdomen, pattes, ailes, antennes, etc. ? *On introduit les « choses » dans la classe mais ce n'est qu'un vain simulacre* ; elles remplacent simplement des gravures. Le but, la méthode et la forme de l'enseignement n'ont pas été modifiés par « les choses » car ces choses ont été au préalable tuées et vidées de leur contenu concret. *Cette mise en scène laisse croire qu'il y a un enseignement expérimental et concret : en réalité il s'agit toujours avec ces leçons en forme d'un enseignement abstrait et verbal.*

Ainsi l'enseignement des sciences se trouve vicié dès l'origine par trois erreurs fondamentales touchant sa méthode, son but et sa forme. Ces erreurs sont solidaires et expriment diversement une même conception portant à la fois sur la signification de la connaissance scientifique et sur la manière dont cette connaissance est acquise.

Pour apprécier cette conception il faut demander à l'enfant de quelles manières il a résolu pour son propre compte et à ses différents âges, le problème de la connaissance du monde extérieur. En dévoilant le processus d'acquisition de cette connaissance, il fera connaître quels programmes d'enseignement peuvent lui convenir aux stades successifs de son développement. L'enseignement pourra ainsi correspondre exactement à tous les instants, à l'exercice naturel de l'esprit et acquérir ainsi le maximum de valeur éducative.

II. — Discussion d'un programme

A) COURS PRÉPARATOIRE ET COURS ÉLÉMENTAIRE.

L'enfant de six ans, qui vient pour la première fois à l'école possède déjà de nombreuses connaissances. La nécessité, le besoin, le jeu et la curiosité instinctive, ont joué simultanément pour conférer à certaines choses un intérêt particulier. C'est vers ces choses que s'est porté l'esprit de l'enfant. Ainsi ses connaissances résument son expérience ; elles se sont étendues en même temps que le champ de son activité.

Les caractères distinctifs que l'enfant attribue ainsi aux choses ont une valeur toute personnelle. Ils n'en constituent pas moins pour lui une connaissance réelle et qui lui suffit. D'ailleurs, à mesure qu'il réalise un plus grand nombre d'expériences, les caractères accidentels et secondaires sont remplacés dans son esprit, par d'autres plus importants et plus constants, ou plus exactement, plus efficaces et plus utiles.

Ainsi, l'esprit de l'enfant qui arrive en classe a déjà manifesté deux tendances :

mettre de l'ordre dans le milieu extérieur en distinguant des choses pourvues de caractères propres, puis substituer à ces premiers caractères essentiellement occasionnels, d'autres caractères plus étroitement dépendants de la nature même des choses. Accroître ces connaissances, pour cet enfant, c'est exercer cette double activité de son esprit. L'enseignement scientifique donné à l'École devra se préoccuper de satisfaire à cette double tendance.

Au premier stade, au Cours préparatoire, il ne peut être question que de vérifier, préciser et compléter les connaissances acquises. Le milieu familial, la maison, la basse-cour, le jardin constituent les premiers ensembles soumis à une investigation méthodique.

Mais le but de l'enseignement ne doit pas être tant ici de rechercher des connaissances nouvelles que d'habituer l'enfant à rendre compte de son expérience. En effet, si on observe un enfant qui joue seul, on est surpris de la richesse et de la complexité du travail de son esprit. Mis dans l'obligation de s'extérioriser, il reste muet, ou ne montre que des fragments informés de sa vie intérieure réelle. C'est que, pour lui-même, il n'a pas besoin de définir clairement le contenu de son esprit : il se satisfait de concepts implicites et d'une pensée informulée. Son vocabulaire ne s'est pas encore complètement dégagé de l'action.

Ce vocabulaire à vrai dire s'acquiert principalement par cette expérience vécue et cette exploration du milieu naturel. Définir une chose et la nommer c'est pour lui acquérir une connaissance. Les mots marquent les étapes de l'analyse, les conquêtes de l'esprit occupé à mettre de l'ordre dans le monde extérieur. Mais cet enrichissement se fait en grande partie en marge de l'École ; il est déjà avancé quand l'enfant vient en classe, aussi on ne prête pas une attention suffisante à ce mode d'acquisition. De là les lacunes, les erreurs, les imprécisions, et surtout le divorce qui s'établit entre le contenu réel de l'esprit et le mode d'expression.

Il s'agit dans cette première éducation de concevoir les leçons de choses comme des exercices de vocabulaire et d'élocution, ayant pour but d'amener progressivement les enfants à fixer leur attention et à faire effort pour exprimer avec des mots propres les résultats de leurs observations. Autrement dit, il faut habituer l'enfant à traduire exactement sa connaissance et à voir à travers son langage la réalité même.

A un deuxième stade, qui correspond sensiblement au C. E. on voit l'enfant se mouvoir dans un milieu plus étendu et plus varié. Il va seul à l'École et se trouve ainsi moins soumis à la surveillance de ses

parents ; il muse par les chemins en toutes saisons et se réunit à ses camarades pour jouer à travers la campagne ; il participe également plus activement aux travaux de ses parents. C'est donc dans l'exploration méthodique de nouveaux ensembles que doit consister le programme d'enseignement scientifique : le chemin et ses haies, la prairie, le bois, le ruisseau ou la rivière, etc... Dans chacun de ces milieux, l'analyse s'attachera à isoler avec leurs caractères distinctifs, les choses, les plantes et les animaux. Le but et la méthode restent les mêmes que dans le cours préparatoire : *il s'agit toujours d'une expérience vécue, d'une sollicitation de l'esprit par les choses, d'un enrichissement progressif du langage et des idées.*

La méthode par excellence de cette première initiation scientifique est la méthode comparative : les choses sont définies, non en elles-mêmes, mais par opposition à l'ensemble d'abord, et ensuite par rapport à d'autres, de plus en plus voisines. L'important c'est d'avoir un but d'éducation et non d'enseignement ; c'est aussi de ne pas imposer à l'esprit de l'enfant les démarches de la pensée adulte et limitée.

Quant au programme, il se trouve défini par les ensembles naturels indiqués. Le contenu et l'étendue peuvent varier selon les milieux et selon les enfants, aussi une liste de sujets irait à l'encontre du but poursuivi. Mieux vaut une compréhension exacte du but et de la méthode. Du reste la discussion d'un programme pour le Cours moyen va permettre de préciser ce qu'il faut entendre par ces « ensembles naturels ». Ces ensembles seront sensiblement les mêmes pour les enfants des deux cours. Ce qui différenciera, c'est la connaissance que ces enfants en prendront, différences qui seront plus encore d'ordre qualitatif que quantitatif.

B) COURS MOYEN.

L'enfant qui est resté réfractaire à l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 10 ans possède une riche expérience personnelle et des connaissances précises sur les choses, les plantes et les animaux qui, à un degré quelconque, ont intéressé son activité. Chasseur par instinct, il poursuit indistinctement les oiseaux, les insectes, les grenouilles et d'autres animaux. Il aime capturer oiseaux, têtards et poissons pour les élever, les avoir à lui. Instinct d'appropriation, jeu, curiosité, intérêt à la vie, nécessité tous ces mobiles se retrouvent dans cette manière de se comporter.

Il est donc opportun, au cours moyen, de reprendre l'étude des ensembles naturels pour connaître exactement la vie et les mœurs de certains êtres. C'est le moment

des élevages et des cultures ; élevages de têtards, de poissons, d'insectes ; cultures en pots ou cultures dans le jardinet personnel. L'attention à la vie conduit à l'observation soutenue. Celle-ci appliquée à la vie, se plie à son rythme et se développe dans la durée. Discontinue selon les besoins de la vie scolaire et par la nature même de l'intelligence, cette observation orientée dans des directions exactement définies, a toute la valeur de l'observation continuée ; elle enchaîne et organise les résultats et donne une connaissance exacte sur le plan de la durée. L'activité intellectuelle déployée ainsi de cette manière est d'une haute qualité éducative.

L'enfant de dix ans manifeste d'autres tendances. Ce n'est plus celui qui par son imagination aimait toutes choses, faisait vivre ses jouets et aimait les contes de fées. Il crée, non en imagination dans son esprit, mais par ses actes. Il est avant tout celui qui fabrique. Il exploite tout : la terre des champs, la pierre ou l'argile plastique, le bois, les plantes et les eaux vives. Le moulin de roseau qu'il place à la chute d'un barrage en miniature, la flotille qu'il livre au courant, le cerf-volant sont ses chefs-d'œuvre. Il apprend ainsi par la pratique, à connaître les propriétés des choses. C'est à cette tendance et à cette attitude que, dans le programme, va correspondre l'étude des propriétés physiques des corps usuels et des phénomènes naturels.

Ceux-ci, variations de température et de pression, vents, nuages, pluies et autres phénomènes atmosphériques, feront l'objet d'observations méthodiques continues. Il s'agit en effet ici des facteurs variables du milieu physique, des conditions qui agissent d'une manière déterminante sur la vie des plantes et des animaux. Ces observations météorologiques, faites par les enfants eux-mêmes, poursuivies pendant plusieurs années, permettront d'établir des comparaisons et des moyennes et de découvrir des relations constantes entre les variations des phénomènes naturels et le développement des plantes et des animaux. Le but de cette étude n'est pas d'expliquer d'une manière définitive comme cela se fait actuellement, la cause de ces phénomènes, mais bien d'orienter l'esprit de l'enfant vers l'application de la discipline rigoureuse de la méthode scientifique.

Avant de présenter un programme détaillé, il importe de donner de nouvelles explications sur l'étude des milieux naturels. Les êtres vivants sont étudiés actuellement hors de ces milieux ; on supprime ainsi de ce fait leur biologie et les rapports qui expliquent leur manière d'être. D'autre part on porte moins d'intérêt aux individus qu'aux

groupes qu'ils représentent. On semble même accorder moins de réalité aux éléments concrets qu'aux notions générales qu'ils servent à former.

Toutes ces tendances relèvent d'une même conception. On applique aux sciences naturelles la méthode expérimentale des sciences physiques et on considère que le particulier et l'individuel ne sont qu'un simple moyen pour passer au général, celui-ci étant seul objet de science. *L'esprit de l'enfant est étranger à cette conception intellectualiste ; pour lui il n'y a de science que du particulier et la connaissance qu'il a du particulier trouve sa fin en elle-même car son activité qui, par rapport aux choses a un caractère immédiat, s'exerce sur des choses particulières.*

D'autre part, si on a pu dire que l'enfant reprodirait en raccourci l'évolution de l'esprit humain, on pourrait plus justement dire que, vis-à-vis d'une science particulière, il parcourt les étapes successives de la formation de cette science, non à un même moment, mais à des âges différents.

A la science naissante qui est à la recherche de sa matière, qui tente de délimiter et de définir son objet et sa méthode, correspond le travail de l'esprit de l'enfant du cours préparatoire et du cours élémentaire.

A l'enfant du cours moyen correspond ensuite la science descriptive qui se donne pour tâche provisoire de décrire exactement toutes les parties de son contenu.

C'est pourquoi l'enseignement doit faire vivre à l'enfant de ce cours méthodiquement et complètement ce stade de son développement. L'étude des milieux naturels, phénomènes, plantes et animaux répond à cette intention.

D'autres résultats sont en même temps obtenus. L'étude des êtres vivants, biologie, morphologie externe, anatomie de structure interne, conduit à la découverte de relations importantes. Il faut écarter cependant cette sorte de liaison qu'on établit actuellement dans l'étude entre l'anatomie et la physiologie, car l'heure de la physiologie n'est pas encore venue. En découvrant ce qu'il y a de général dans les êtres vivants, elle détourne l'attention des individus eux-mêmes.

En réalité, l'étude de la morphologie externe et interne est tournée vers la biologie. Cela ne veut point dire que l'on cherche à expliquer nécessairement celle-là par celle-ci ou réciproquement ; mais l'enfant peut toujours découvrir quelques-uns des nombreux rapports qui existent entre les deux. Ce résultat, d'une valeur scientifique certaine, est d'une haute qualité intellectuelle. C'est vers lui que convergent les différentes par-

ties du programme du Cours moyen : la biologie des êtres vivants, leur morphologie externe et leur structure interne, les phénomènes physiques et les propriétés physiques des corps usuels. *Ces diverses parties ne constituent pas des chapitres successifs mais se trouvent réunies dans l'étude de chaque animal et de chaque plante comme des groupes de faits simultanés en étroite interdépendance. C'est cette simultanéité et cette interdépendance qui constituent les ensembles ou les milieux naturels.*

Le programme du Cours moyen peut donc se définir comme l'étude des phénomènes, des corps, des plantes et des animaux, considérés sans les ensembles constitutifs du milieu naturel. On peut le concevoir de la manière suivante :

a) *Les ensembles naturels.*

1. La ferme et la basse-cour : les animaux domestiques.
2. Le jardin et le verger.
3. Les champs cultivés.
4. Le vignoble.
5. La prairie.
6. La forêt.
7. Les eaux : fossé, ruisseau, rivière, mer.

Exemple de l'étude d'un ensemble : La Forêt
1. Le sol : composition physique, propriétés.

2. Les arbres : le pin, le chêne (croissance et exploitation). Les autres plantes : l'ajonc, le genêt, le bruyère, la fougère, la mousse. Lichens et champignons.

3. Les animaux : le renard, l'écureuil, la belette, le sanglier. Les oiseaux : la pie, la palombe, le geai. Les insectes des bois.

4. Le charbon de bois, la meule du charbonnier. La résine, le gemmage, la distillation. Utilisation des bois. Le travail du bois.

b) *Etudes et observations poursuivies dans les divers ensembles.*

1. *Les plantes* : tiges et racines, comparaisons. Bourgeons, apparition, structure, épanouissement, feuillage, structure de feuilles, classement de feuilles.

Floraison : structure de fleurs, classement, fructification : formation de la graine et du fruit.

Constitution d'un herbier.

Monographie collective d'une plante.

Culture en pots ou au jardin.

2. *Les animaux : Oiseaux et Insectes.*

Comparaison de squelettes, d'appareils digestifs.

Oiseaux : nidification, ponte, éclosion, migration.

Insectes : Elevages de chenilles ; collections.

c) 1. Observations météorologiques, régu-

lières et complètes ; moyennes et graphiques.

2. Propriétés principales des corps usuels considérés dans les milieux où on les rencontre.

La première partie de ce programme correspond sensiblement au travail de l'esprit de l'enfant du C. M. 1^{re} année. Mais à mesure que les connaissances gagnent en nombre et en précision, s'effectue dans l'esprit un travail de comparaison et de classement. *Observation continuée et observation comparative* correspondent respectivement aux deux premières parties du programme et marquent en même temps une progression dans la formation de l'esprit de l'enfant et dans l'élaboration de la connaissance. Il ne reste qu'un dernier pas à franchir pour arriver aux notions générales et entrer dans le domaine véritable de la science. Cette dernière étape est parcourue par l'enfant du Cours supérieur.

c) COURS SUPÉRIEUR.

L'enfant qui débute au Cours supérieur a déjà commencé à former des concepts généraux autour desquels cristallisent et s'ordonnent ses connaissances particulières des choses. La science prend alors sa véritable signification ; elle se donne pour objet le général dans le particulier, le permanent sous le changeant, les rapports exacts à la place de l'apparente indépendance des choses. Elle organise sa matière selon un ordre rationnel, lequel se trouve cependant exprimer le réel car il représente le résultat de l'action des choses sur l'esprit qui les a utilisées et étudiées. Ainsi l'ordre rationnel constitue à la fois le terme du développement de l'esprit et de la connaissance scientifique.

Autrement dit la nature et l'esprit ne peuvent pas être considérés comme deux données initiales et indépendantes. La nature loin d'être le texte immuable primordial n'est que l'expression rationnelle de l'interprétation de l'expérience ; elle gagne en étendue et en richesse à mesure que l'expérience se développe. On a vu historiquement à la nature physique des anciens s'ajouter la nature vivante et la nature chimique, puis la nature psychologique et la nature sociologique. Chacun se fait ainsi personnellement selon son expérience, une représentation de la nature qui lui est propre ; cela est vrai aussi bien pour l'enfant que pour l'adulte ; dans tous les cas la connaissance, c'est-à-dire cette représentation, et l'esprit, se dégagent à la fois comme les deux faces d'une même médaille, comme un résultat unique à double aspect. L'acte qui connaît

créé, en quelque sorte, en même temps la nature.

On conçoit dès lors combien il est vain de prétendre obtenir une connaissance scientifique et former l'esprit en dehors du développement naturel de l'expérience personnelle. On comprend aussi que l'éducation scientifique, réalisée par l'étude du milieu, se trouve dans la ligne de ce développement et que dans le même sens, l'enfant du Cours supérieur est conduit à un travail d'unification, de généralisation et d'explication par le fait seul que l'enfant du C. M. a réalisé déjà une certaine connaissance.

Une première unification des connaissances est réalisée par les classifications. Classifier c'est se détourner de ce qu'il y a de particulier dans les êtres pour retenir seulement ce qu'ils ont de commun. Une classification suppose une série d'abstractions et de généralisations de sorte que les types se rapprochent de simples schémas à mesure que les groupes gagnent en extension. L'activité de l'esprit s'exerce ici dans une direction inverse de celle qui caractérisait le travail de l'enfant du Cours moyen. En fonction de l'action, cette activité s'exerce cependant dans le même sens car la classification n'est qu'un moyen de mettre de l'ordre dans les connaissances, une expression de la loi d'économie de l'esprit. Il en est des classifications comme des notions générales qu'elles utilisent, ce sont des produits secondaires de l'expérience, non des résidus appauvris du réel, mais des généralisations de l'expérience. Les classifications n'ont cette signification que pour celui qui a pu développer cette expérience personnelle. Si cette condition n'est pas réalisée, elles constituent un enseignement factice qui encombre l'esprit au lieu de le libérer et qui complique la représentation du monde au lieu de la simplifier.

Pour ces diverses raisons, les classifications animales et végétales ne peuvent trouver place qu'au Cours supérieur.

L'étude des fonctions animales et végétales réalise également et mieux encore que les classifications, une grande unification dans la connaissance des êtres vivants. Le phénomène respiratoire n'est-il pas partout identique, chez la plante comme chez l'insecte, le poisson ou l'homme ? Caractère capital, cette fois ce ne sont pas les individus qui sont objets de science, c'est cette fonction générale. Mais en même temps on voit apparaître pour la première fois la nécessité de l'étude de phénomènes physiques et chimiques dans lesquels semblent se résoudre les fonctions vitales. La connaissance des propriétés chimiques de l'oxygène et du gaz carbonique par exemple est requise pour la

compréhension de la respiration des combustions et des fermentations.

Avec l'étude de ces corps arrive la véritable expérimentation scientifique. Elle ne peut pas apparaître avant car c'est maintenant seulement que l'esprit de l'enfant est capable de voir à travers l'apparence du phénomène la raison qui l'explique, capable de passer de l'effet à sa cause et de saisir la rigueur de cette relation causale. C'est ici, en dernière analyse, la raison véritable pour laquelle l'étude des fonctions vitales ne peut être abordée qu'au Cours supérieur. Il convient cependant de distinguer de cette expérimentation scientifique de démonstration, les multiples expériences qui trouvent place au cours de l'étude du milieu et qui consistent seulement à transporter en classe, ou à provoquer, le phénomène naturel étudié. Il s'agit là simplement d'observations provoquées dans lesquelles l'observation seule atteint le but proposé à la recherche.

Dans l'expérimentation véritable, l'observation, après avoir joué son rôle, s'efface devant le jugement et celui-ci atteint d'autant mieux le but, qu'il se détache des conditions de l'expérience. Dans l'expérience qui montre une mouche asphyxiée par le gaz carbonique, ce qui compte, ce ne sont pas la préparation, les circonstances et les phases de l'expérience, c'est l'adhésion de l'esprit à ce jugement qui a une valeur générale et absolue : « Le gaz carbonique n'entre pas la vie ». L'adhésion de l'esprit à ce jugement tire cependant sa force et sa vigueur de la précision de l'observation, faute de laquelle l'expérimentation, au lieu d'être une démonstration, reste une simple constatation qui n'entraîne aucune adhésion de l'esprit à une conclusion de valeur générale.

C'est ici que l'on peut apprécier l'écueil contre lequel vient échouer l'enseignement actuel dans lequel l'expérimentation n'est soumise à aucune règle. On expérimente au C. M. et même dès le C. E. sans s'apercevoir que les enfants ne sont nullement préparés et exercés aux opérations mentales qu'exige l'interprétation d'une expérience. Pour ces enfants, le travail de l'esprit cesse avec l'observation concrète de l'expérience ; quant à la conclusion, le maître est seul à en subir la nécessité et la portée.

En réalité le problème qui se débat ici est des plus importants, pour le sort de l'enseignement scientifique : l'enfant pendant sa scolarité primaire, est-il accessible à la forme logique de la pensée sous la forme de relation causale ? Il est probable qu'il faut répondre par la négative pour l'enfant qui n'a reçu qu'un enseignement verbal et dont l'esprit n'a pas été façonné par les

leçons de l'expérience. Mais celui qui a reçu ces leçons est conduit nécessairement à cette formation logique ; néanmoins, ce moment vient tard et commence tout au plus au début du Cours supérieur.

C'est également ainsi que M. Langevin présente ce problème. Après avoir posé que l'adaptation de l'esprit au monde matériel comporte trois étapes : « l'observation des faits, l'élaboration des lois... et la compréhension et l'explication », M. Langevin estime que c'est seulement dans la deuxième période qui va de 12 à 15 ans « que devrait se placer la seconde étape de l'initiation, celle qui correspond à l'acquisition de la notion de loi, de série causale établissant des liaisons nécessaires entre les faits ». Le programme du C. M. d'abord, puis celui du C. S. trouvent leur juste place dans la progression établie par M. Langevin.

Cette discussion sur la signification de l'expérimentation était indispensable pour légitimer le programme du Cours supérieur, objet, contenu, méthode.

L'étude des fonctions animales et végétales comporte deux annexes : l'Hygiène et l'Agriculture. L'Hygiène, en tant que règles rationnelles destinées à conserver la santé, est une application directe et immédiate de l'étude de ces fonctions, et se distingue des préceptes d'Hygiène des cours précédents.

De même, aux « pratiques agricoles », observées au Cours moyen s'oppose la « science agricole » du Cours supérieur qui a pour objet de juger ces pratiques, d'en tirer des conclusions et d'établir de nouvelles règles d'action.

Enfin un nouveau chapitre du programme se trouve dans l'étude d'un groupe particulier de faits tirés du milieu social dans lequel vit l'enfant. Dans ce chapitre, trouveront place les notions scientifiques élémentaires propres à faire comprendre l'activité de la civilisation moderne. L'enfant va avoir à jouer son rôle dans une société où triomphe le machinisme ; il faut y penser. Préoccupation utilitaire ? Non, du moins pas par intention. Il s'agit encore ici d'exploiter « les intérêts » et de continuer l'exploration du milieu dans lequel l'enfant aura exercé son activité. Cette préparation générale n'a rien de commun avec une orientation professionnelle malgré qu'elle en constitue véritablement la condition.

Enfin le programme du C. S. peut comporter son couronnement avec des notions générales de cosmographie et de géologie.

A la fin de la scolarité, à 13 ans, l'esprit de l'enfant, nourri de faits, habitué à passer du particulier au général et apte à saisir la signification de la relation causale, est capable d'une dernière généralisation.

Il a vu progressivement s'élargir le champ de son activité, de ses intérêts et de sa pensée. Par son investigation scientifique et par l'étude de la géographie, il a fait le tour de la terre. C'est le moment de placer celle-ci dans un ensemble plus vaste, le système solaire et l'Univers. Deux leçons sur ce sujet peuvent graver dans l'esprit de l'enfant des visions et des notions inoubliables.

De même, on peut évoquer devant lui en fresques à grand relief avec les périodes géologiques, les grandes phases de la formation du globe. L'enfant, déjà accessible à l'attrait de la connaissance, ne peut rester insensible à ce poème de la terre et de l'homme.

Ce vaste et brusque élargissement de ses horizons et de sa pensée dans l'espace et dans le temps doit être pour lui-même une révélation. Cette double synthèse représente une part de la culture philosophique que peut dispenser l'école primaire. Cette vision de l'homme ramené à l'échelle des deux infinis, peut posséder une valeur morale et intervenir dans la formation de la personnalité comme éléments actifs de la vie intérieure.

C'est bien le résultat le plus élevé que puisse rechercher l'enseignement que celui qui consiste à atteindre le point où la connaissance devient joie intellectuelle et sentiment esthétique et se transpose sur le plan de la vie morale.

Programme proposé pour le Cours supérieur

a) 1. Propriétés physiques et chimiques de quelques corps : oxygène, gaz carbonique, hydrogène (autres corps, variables selon les milieux).

2. Les fonctions de la vie végétale et animale ; ces fonctions chez l'homme ; hygiène de ces fonctions.

3. Classification des animaux et des végétaux.

4. Agriculture : les engrais, cultures et élevages rationnels.

5. Notion de cosmographie et de géologie.

6. Monographies individuelles de plantes et d'animaux.

b) 1. Phénomènes de dissolution, capillarité, osmose...

2. Notions sur la pression et la poussée : démonstrations expérimentales ; navire sous-marin, ballon, aéroplane.

3. Propriétés des gaz et des vapeurs : la machine à vapeur, le moteur à gaz.

4. Notions de mécanique : les leviers ; démonstrations expérimentales sur la transmission du mouvement dans les machines usuelles.

5. Propriétés et applications du courant

électrique : pile, télégraphe, téléphone, télégraphie sans fil.

Ce programme se caractérise par son opposition à celui du Cours moyen. S'il continue logiquement ce dernier, il s'en distingue par son but, sa méthode et sa matière. Faute d'avoir établi cette originalité, on a été conduit jusqu'ici à constituer un programme qui n'est, à beaucoup d'égards, que la révision de celui du Cours moyen. Les termes du Programme officiel, « Compléments sur... Notions plus méthodiques sur..., etc. » prêtent à cette confusion.

Il ne pouvait y avoir de démarcation véritable entre ces deux programmes du moment qu'on ne tenait pas compte des caractères du développement progressif de l'esprit de l'enfant et que, fondant l'enseignement sur une conception intellectualiste de la connaissance, on admettait implicitement que la connaissance scientifique est une et identique à elle-même, chez l'enfant comme chez l'adulte.

La présente étude s'oppose à ces interprétations. Elle est dirigée dans toutes ses parties par la conception fondamentale que la connaissance scientifique n'est que le résultat dernier de l'éducation de l'esprit et que le but de l'enseignement scientifique n'est pas tant seulement de conduire à la connaissance utilitaire du milieu que de fournir à l'esprit l'occasion de s'exercer et à la pensée le moyen de prendre conscience d'elle-même.

Ainsi se trouve atteint d'abord le but fixé à la science : « adapter notre raison au monde extérieur, établir une véritable communion entre l'esprit et la réalité, mais constituer progressivement une représentation adéquate et sereine de ce qui nous entoure » (Langevin). Mais un résultat plus important est atteint par la formation des cadres, des lois et des modes de la pensée. Ce dernier résultat est révélé par les différences qualitatives qui existent dans les connaissances de l'enfant aux différents âges ; elles se manifestent encore dans la manière dont l'enfant exprime sa connaissance.

En fait, ces modes d'expression de la pensée représentent les rapports qui existent entre l'enseignement des sciences et celui du français. La méconnaissance de ces rapports a nui jusqu'ici à la valeur et à la portée de ces deux enseignements. Il y a là une importante question d'éducation qu'il est nécessaire d'éclaircir quand on parle de l'enseignement des sciences.

Les programmes de français des différents cours ne portent pas trace de ce problème. Ces programmes et les instructions qui les commentent révèlent une conception fon-

dée sur la mise en œuvre de deux tendances particulières. Les exercices de vocabulaire d'élocution et de rédaction jusqu'au C. M. inclus, sont d'une part, appuyés presque uniquement sur la lecture et d'autre part, se présentent comme une technique dont l'enfant apprend les règles et les procédés, par l'exemple, par la répétition et par l'usage.

La préoccupation du résultat et de l'acquisition de la forme de l'expression, semblent avoir détourné l'attention du contenu des idées que l'enfant exprime. Il semble en particulier admis que l'expression des idées soit une sorte de « fabrication » résultant de l'exercice logique de l'esprit.

Mais on peut se demander si les idées ne se développent pas en quelque sorte organiquement à l'intérieur de l'esprit et si leur expression n'est pas le résultat d'opérations mentales telles qu'il y aurait un rapport d'étroite dépendance entre cette expression et l'acquisition naturelle du vocabulaire et du langage par la connaissance du milieu naturel.

Une première preuve de ce rapport se trouve dans l'enrichissement du vocabulaire. On a déjà dit que la connaissance des mots est directement issue de la connaissance des choses. Mais lorsque des mots nouveaux sont acquis d'une autre manière, ils ne sont intégrés à l'esprit avec leur valeur propre que si on va puiser dans la réalité pour leur donner un contenu, lequel est tiré des connaissances antérieures. Définir un mot, c'est toujours circonscrire avec ce mot une portion de réalité. Aussi bien, toute leçon de vocabulaire qui ne recherche pas des définitions très précises est stérile. Les leçons de vocabulaire qui ne sont pas directement des leçons de choses visent en définitive cette portion du bagage verbal qui est le fruit de la vie sociale, de l'exemple et de l'imitation et qui ne correspond pas à un contenu réel, à une expérience personnelle. Rien de plus délicat que ces leçons, car il s'agit en somme de corriger une expérience mal développée ou de conduire une expérience incomplète à son terme. Dans tous les cas, il faut établir un rapport direct et étroit entre la connaissance et les mots qui la représentent dans l'esprit.

Une seconde preuve de l'existence de ce rapport entre la connaissance et son expression est fournie par le succès rapide et général de la méthode de français dite des « Centres d'intérêt », alliée à une méthode synthétique d'enseignement représentée par le livre unique de français. Le succès de cette méthode tient à deux causes.

La première explicitement formulée lui est propre ; elle consiste dans l'idée que

l'effort de l'enseignement du français doit porter sur la genèse de l'expression, sur le développement interne de la pensée, du vocabulaire à l'expression correcte.

Mais cette idée, par elle-même est stérile, elle n'exprime que la condition logique de l'enseignement. C'est de la deuxième cause du succès des « Centres d'intérêts » que vient la sève et la substance vivante, car ces « Centres et ces intérêts » ne sont et ne peuvent être que les ensembles constitutifs du milieu naturel déjà défini.

L'enseignement du français se trouve ainsi rattaché à l'observation et à l'étude du milieu, au travail immédiat de l'esprit sur les choses. Il n'y a plus aucune coupure dans l'esprit, entre l'élaboration et l'expression de la connaissance ; l'esprit va de la chose au mot et du mot, pensée confuse à la phrase, pensée claire ordonnée. Les idées retrouvent leurs racines.

Tel est l'esprit de la méthode. Le compromis sur lequel elle repose, par le rôle abusif qu'elle fait jouer au texte littéraire, ne peut en masquer la ligne et la signification. Le texte de lecture crée ce compromis ; il impose en effet, prématurément, à une représentation et à une expérience en voie de développement, une interprétation et une vision étrangères. On court le risque de tarir l'originalité à sa source et de solliciter le plagiat et le cliché. Ce danger n'est pas évité. Il n'existait pas si on cessait de considérer la lecture comme la toile de fond et le joint de départ du travail de l'esprit et si on l'utilisait seulement à mi-chemin ou au terme de la route, comme guide et exemple.

Mais telle qu'elle est pratiquée, ou telle qu'elle devrait l'être, la méthode de français dite des « Centres d'intérêt » démontre qu'il existe des rapports étroits entre l'enseignement du français et l'étude du milieu et par voie de conséquence, prouve que l'étude méthodique de ce milieu trouve son achèvement dans le mode d'expression.

Une troisième preuve du rapport qui existe entre les deux enseignements est le parallélisme complet qui se manifeste dans toutes les étapes du développement de l'enfant, entre les caractères de la connaissance qu'il acquiert et la forme que prend sa pensée pour s'exprimer.

A l'enfant du Cours élémentaire qui se contente de distinguer et de définir les choses, d'en prendre une connaissance en quelque sorte extérieure, et qui arrive à former des concepts clairs, suffit la phrase simple.

A l'enfant du Cours moyen qui observe les êtres et les choses pour eux-mêmes, pour en avoir une connaissance exacte et complète, correspond le paragraphe. Il y a succession

ou juxtaposition des idées dans son esprit, comme il y a succession ou juxtaposition de caractères dans les phénomènes ou dans les choses. L'esprit reste étroitement dépendant des choses et ne peut s'en libérer.

Avec le Cours supérieur et la composition française intervient un travail d'un autre ordre. L'esprit se détache des choses et de leurs rapports, pense la connaissance qu'il a des unes et des autres et intervenant lui-même dans un but déterminé, établit un ordre nouveau. La composition française n'est donc pas simplement la juxtaposition ou le développement de paragraphes, mais le résultat de l'activité de l'esprit travaillant sur un autre plan. Les mêmes conclusions avaient été tirées de la comparaison des programmes du C. M. et du C. S.

Ainsi, l'enseignement du français utilise, pour chaque cours, non seulement la matière fournie par l'étude du milieu, mais aussi le schéma laissé dans l'esprit par l'élaboration de la connaissance scientifique. Mieux cette éducation aura été conduite, plus sûrement ses cadres de la pensée auront été formés et plus certains et plus riches seront les résultats en français.

On voit ainsi quelle puissance éducatrice

peut avoir un enseignement scientifique qui pendant toute la scolarité s'appuie sur les intérêts particuliers et successifs de l'enfant et sur le développement de son esprit, pour arriver en même temps à une représentation rationnelle du monde et à une pensée bien organisée, riche de contenu et consciente de ses démarches.

La présente étude constitue donc bien d'abord une réponse au problème posé dès le début et qui avait déjà été formulée ainsi par M. le Chatelier : « Comment, à chaque âge, faut-il orienter les études scientifiques pour qu'elles acquièrent le maximum de valeur éducative ? ».

Mais elle peut être aussi considérée comme une tentative pour coordonner dans les pratiques de l'enseignement les disciplines qui sont inséparables dans l'exercice naturel de la pensée, afin de placer l'enseignement tout entier et par suite, l'éducation, dans l'axe même du développement de l'esprit et de la personnalité.

A. FABRE,

*Inspecteur de l'Enseignement primaire,
Licencié ès-sciences,
Licencié de philosophie (Licence libre).*

L'Ecole Internationale de Genève

Dix ans d'activité

C'est en septembre 1924 que l'Ecole internationale a ouvert ses portes à quelques enfants de fonctionnaires de la Société des Nations, du Bureau international du Travail et de quelques autres bureaux internationaux de Genève. Garçons et filles. Trois classes seulement. M. Paul Meyhoffer, directeur, travaillait comme un simple maître ; Mlle Else Hartoch, encore professeur aujourd'hui (bien qu'en vacances momentanées pour raison de famille) donnait, dès le début, l'impulsion incomparable qu'elle a su continuer à la classe Montessori des plus petits ; Miss Fake, disciple de M. Carleton W. Washburne — qui, après quelques années fécondes, nous a quittés — a appliqué, pour la première fois en Europe, croyons-nous, la méthode de Winnetka, fusion synthétique du plan de Dalton de Miss Parkhurst et de la méthode de projets de John Dewey. Aussi bien, au « petit chalet » de Florissant, berceau de l'école, fut-on bientôt trop à l'étroit. Dès l'année suivante, en automne 1925, on émigra dans le superbe immeuble de la rue Charles-Bonnet. On venait déjà nous voir de partout : jusqu'au recteur de l'Université de Conception, au Chili. Tôt

après, nouvelle expansion : établissement à Onex, en pleine campagne, sur la hauteur ; on y installa les internes ; beaucoup de place pour les classes de travaux manuels, la gymnastique et les jeux. Des autocars faisaient le service de transbordement. Mais déjà, au cours de la première année, de nouveaux professeurs se sont joints aux premiers, les uns bénévoles, les autres à poste fixe. Parmi les premiers, je me souviens d'une série de leçons sur le canton de Genève à l'époque des lacustres, leçons données à la perfection par Mme Maurette, la directrice actuelle. Et c'est le vénéré père de Mme Maurette, M. Paul Dupuy, ancien Professeur et Secrétaire général de l'Ecole normale supérieure de Paris, professeur aussi à l'Ecole normale féminine de Fontenay-aux-Roses, qui devait devenir et demeure encore la grande « illustration » de l'Ecole internationale de Genève. Ses leçons de géographie humaine, centre de rayonnement de nombreuses « branches » : économie mondiale, politique, histoire, etc., ont éveillé l'attention même de certains Ministres ou anciens Ministres de l'Instruction publique de divers pays.

Et quand après cinq ans de nomadisme,

en septembre 1929, l'École internationale vint enfin s'établir — grâce à l'appui d'amis puissants d'Europe et d'Amérique — à la Grande-Boissière, son siège actuel, le nombre des professeurs dépassait 20 et celui des élèves 120 ; — sans parler de tout petits des classes enfantines demeurées à Florissant et que Mlle Marie-Anne Ferrière dota bientôt d'un pavillon de bois, modèle du genre, dont des éducatrices des Etats-Unis nous ont souvent demandé les plans.

Il convient de louer le Comité d'initiative de 1924 du bel effort qu'il a fourni. Mais il importe surtout de souligner ici que l'homme de la situation s'est trouvé en la personne de M. Paul Meyhoffer qui, durant huit ans, dirigea l'École et tint tête à toutes les difficultés. Et l'on voudra me croire ; celles-ci n'ont pas manqué. Bien que j'aie cessé de collaborer avec l'École dès 1926, après en avoir tracé le programme et dirigé pas à pas les débuts, j'ai suivi de près les progrès de celle-ci et toujours avec une sollicitude que comblait de joie chaque pas en avant. Et j'ai pu voir à l'œuvre celui qui, dès avant la création de l'École, s'était préparé à cette tâche-là. C'est en 1919, en effet, que M. Meyhoffer et moi-même avions ébauché le projet d'où devait sortir l'œuvre nouvelle. Après avoir été directeur de la « Maison des Grands » de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève, M. Meyhoffer avait dû renoncer à poursuivre cette œuvre que la crise d'alors, celle des dernières années de la guerre, avait rendue impossible à maintenir sur pieds. Et puis, nous manquions alors de Comité. Celui-ci se forma parmi les pères et mères de famille de la S. D. N. Longtemps, comité et directeur n'eurent pas les fonds voulus. Le « petit chalet » de Florissant permit un début modeste. Et, comme on l'a vu, tôt après, la jeune école put voler de ses propres ailes. Les premiers dons en suscitèrent d'autres. On prouva la marche en marchant.

Se représenta-t-on la complexité de la tâche de directeur dans une école bilingue, dont beaucoup d'élèves, au début, n'entendaient ni ne parlaient le français ni l'anglais ? Races diverses, langues diverses, confessions diverses ; et ceci non seulement parmi les enfants, mais aussi dans le corps enseignant. Chose plus grave, on nous confia des enfants de 15-16 ans qu'il fallait préparer aux examens de fin d'enseignement secondaire de leur pays natal !... Heureusement, pour les plus petits, les méthodes Montessori et Decroly synthétisées satisfirent tout le monde : parents et enfants — à part, chez les adultes, quelques exceptions résolument récalcitrantes. Oui vraiment, dès les premières années, c'est un beau et bon tra-

vail auquel présida M. Paul Meyhoffer. Et quel courage ! Je vois encore la réunion générale où fut proposé le *self-government* : enthousiasme, essais, échecs, modifications, tâtonnements, reprise meilleure. Création d'ateliers ; installation des internes, garçons d'abord, puis filles, dans une maison à part ; service des autocars. Rarement directeur eut une charge pareille sur les bras. Gens qui vous plaigniez alors, eussiez-vous fait, à sa place, le dixième, le vingtième de ce qu'il a réussi à faire ? Calme, ténacité, endurance, ces trois qualités unies et liées en faisceau sous le signe de la persévérance, voilà ce qu'il faut admirer chez M. Paul Meyhoffer. Lui refuser le tribut de cet hommage serait injuste. Toute chose a une fin ; on voulait plus, on voulait mieux, on voulut d'autres directives ; soit. Mais le tableau d'honneur du premier directeur demeure à son actif. Sans lui, qui sait si l'école vivrait encore, si elle aurait prospéré comme elle l'a fait ; qui sait même si elle serait née ?

Mon intention n'est pas de faire ici l'historique de la vie intérieure et extérieure de l'École internationale. D'autres noms mériteraient d'être cités, je le sais. Il y aurait lieu de parler de la création de « bourses d'études » internationales ; des programmes riches, variés, sur plus d'un point ouverts aux innovations ; je pense en particulier aux leçons si attrayantes sur l'histoire de la civilisation universelle que donne, depuis l'époque lointaine d'Onex, M. Schaller — dignement secondé dans la maison par Mme Schaller —. Que ces lignes trop brèves suffisent. Elles n'ont d'autre but que de rappeler des souvenirs bien chers, vieux déjà de dix ans, et de permettre à celui qui fut l'un des parrains de l'École internationale de souhaiter à celle-ci de belles années de prospérité. Car elle s'adresse à une élite : enfants d'hommes d'élite élus dans leurs pays respectifs pour les représenter sur le forum international de Genève, ces jeunes seront, pour la plupart, une fois rentrés au foyer, des membres de l'élite de leur nation. Puisse leur séjour à l'École internationale demeurer pour eux entouré d'une auréole, celle dont tout adolescent qui a connu l'amitié, le travail et l'enthousiasme dans un cadre scolaire où il a été heureux, pare le berceau de son idéalisme. L'École internationale fut et demeure un beau berceau. Puisse les fées et les génies qui ont pris leur essor entre ses voiles continuer à veiller sur ses destinées. C'est une belle tradition de solidarité humaine qui est éclosée ici. Elle mérite de se continuer, pour le service de l'idéal vraiment et largement humain, au sein des jeunes générations futures.

Ad. FERRIÈRE.

Chronique Française

Questions de Morale et d'Éducation

Des scandales récents, aussi bien à l'étranger qu'en France, viennent renforcer l'intérêt que présentent pour nous les questions de morale et d'éducation.

Dans *l'École Libératrice* (20 janvier 1934), R. Vivès résumait ainsi un article « Pour une Moralité primaire » : « Nous pensons qu'une moralité primaire, étroitement simple, serait de mise dans les sphères politiques pour mettre fin au régime de corruption, d'amoralité, d'hypocrisie et de cynisme alternés, dont la démocratie périra, après la royauté, s'il n'y est porté remède ».

A. Dumonteille, sous le titre « De la nécessité de l'Éducation morale » écrit : « ...l'exemple qui vient des classes dirigeantes, aujourd'hui, ne semble pas fait pour enseigner aux jeunes générations le culte de la morale. Que ce soit dans le domaine de la politique, de l'administration, de la justice, dans le domaine des arts et de la littérature, ou dans celui de l'industrie et du commerce, elle paraît être de moins en moins la règle de nos actions ». *L'École et la Vie*, 3 mars 1934.

Dans la *Nouvelle Éducation* (décembre 1933), on pouvait lire : « Nous avons déjà dénoncé l'hypocrisie des beaux discours sur la repopulation dans un pays comme le nôtre où toute la vie sociale est organisée sans tenir aucun compte des enfants, où on les laisse périr en foules ou tuer à petit feu dans les logis casernes des villes ou les classes des écoles et lycées... Il nous faut citer aussi le scandale de la propagande en faveur du vin dans les écoles... les nouvelles réclames en faveur du sucre... l'ouverture de 2.000 débits de boissons supplémentaires alors qu'il en existe déjà 470.000 en France... ». « On peut estimer, écrit Dumas, qu'il faut un sérieux optimisme, un curieux aveuglement ou une grande naïveté pour présenter actuellement un plan d'éducation de la jeunesse.

« La mécanique, le béton armé, les matières premières émeuvent davantage les maîtres du jour que l'enfance. Une politique à courte vue sacrifie à des valeurs subalternes la jeunesse qui est l'humanité de demain et la richesse suprême du monde ». *L'École Libératrice*, 21 juillet 1934.

Georges Guy-Grand, dans le *Journal des Instituteurs et des Institutrices* (7 avril 1934), affirme que « ...ce n'est pas d'une crise économique ou d'une crise politique que nous souffrons. Sous le détraquement des marchés, sous l'usure des institutions, chacun sent qu'il y a un mal plus secret et plus profond qui est la dissolution des mœurs, une crise morale généralisée. »

« Aussi, écrit-il plus loin, dès que s'ouvre un débat sur « les moyens d'en sortir », après avoir discuté sur les différentes améliorations sociales et politiques que propose à notre choix l'ingéniosité des réformateurs chacun se retrouve d'accord avec ces contradicteurs pour conclure à

l'urgence d'une réforme de l'esprit public ou d'une réforme morale. »

Mais si tous sont d'accord sur la nécessité de telles réformes une vive opposition se manifeste en ce qui concerne les moyens. Il y a ceux qu'ont employés les dictateurs, les Lénine, les Mussolini et les Hitler : « Dogmes d'État, religion ou irréligion officielle, parades scolaires ou militaires, commémorations et fêtes, rien n'a été négligé pour baigner l'enfant dans la vie civique nouvelle, et le plier spontanément aux habitudes qu'exigera de lui le régime. Comme le même conformisme régit la société tout entière, il n'y aura pas désaccord entre les pratiques de l'enfance et de l'adolescence et la vie des adultes. »

A ces puissances qui « peuvent pénétrer à leur gré l'âme des générations actuelles et prochaines, parce qu'elles ont supprimé la liberté ». Georges Guy-Grand oppose la France et les autres puissances libérales où « La liberté créée à l'usage des adultes a sa traduction dans les institutions scolaires ; elle se nomme alors neutralité. »

Les pédagogues français sont en grosse majorité anti-fascistes, hostiles « à tout dogmatisme », ils s'efforcent, avec plus ou moins de succès, ainsi que l'indique Dumas dans *l'École Libératrice* d'employer des méthodes qui « développent l'esprit critique et le sens social ». « Dans les temps troubles où nous vivons, ajoute le Secrétaire pédagogique du Syndicat National, quel est le pire danger pour l'adolescent, abandonné intellectuellement au sortir de notre école, s'il n'a pas été initié à l'esprit critique ? Quelle proie innocente et crédule pour les organisations de violence qui font entrer les vérités premières à coups de trique ! Et quel danger qu'une jeunesse qui, sans entraînement au travail d'équipe, ne sait, par déficience de sens social, sacrifier un individualisme trop orgueilleux à la nécessité de l'effort commun ? ».

Gustave Rodrigues tient un semblable langage dans une conférence sur l'Éducation nouvelle que résume *l'Éducation* (mars 1934), cette Éducation « doit être, pour lui, critique, dynamique et concrète.

« Et tout d'abord critique. En aucun cas, pense l'orateur, il ne doit y avoir d'affirmations indiscutées. Aucune idée ne doit être l'objet d'un culte, d'une idole. »

Des pédagogues, que leurs opinions classent dans des partis politiques divers, MM. Hunziker, L. Brunschvicg, F. Brunot, G. Monod, G. Bertier, etc., ont lancé un « Manifeste pour l'étude des questions d'éducation » où nous lisons : « Habituez à chercher la réalité derrière les mots et les formules, la vérité par la confrontation des opinions adverses ». L'accord semble donc parfait à ce sujet entre les pédagogues français de toutes tendances.

Cependant *l'Éducation* pense que « 10 millions de petits Voltaires, en France, seraient un

danger pour toute foi et tout enthousiasme » et le D^r Jéudon (*Les Annales de l'Enfance*, janv. 1934), présente également des réserves : « ...le problème dépasse de beaucoup l'atmosphère de l'école, il est d'ordre social et humain. Car nous sommes en présence d'un angoissant dilemme, qui consiste à trouver le juste milieu entre notre désir de permettre à chaque enfant de développer au maximum les qualités et les aptitudes de sa personnalité et la nécessité pour lui de s'adapter à la société dans laquelle, en dernier ressort, il devra vivre. Il était nécessaire, l'adulte s'étant servi le premier, de préciser et de défendre les droits de l'enfant : droit de faire respecter sa nature, sa personnalité, ses aptitudes, ses besoins. Mais la difficulté est de préciser la limite de sa liberté au moment où il devra entrer en contact avec les autres hommes, dont les lois et les coutumes ne sont pas, elles, d'origine naturelle, mais résultant d'une civilisation. ...Ce n'est pas entraver la liberté de l'enfant que de constater qu'il n'a pas pour les hommes une égalité qui n'existe nulle part dans la nature, que ce n'est pas entraver que de déceler surtout l'éducation des aptitudes de chacun afin de savoir de quel côté l'orienter. »

De chaînon en chaînon nous voici arrivé à l'individualisation de l'éducation et de l'enseignement. L'Enfant n'est plus classé comme le petit de l'homme mais comme un être à part qui évolue. Tous les pédagogues actuels parlant de l'enfant ne perdent pas de vue la diversité des enfants. Le D^r Jéudon, dans l'article que nous avons déjà cité, Jean Wintsch dans *Plus loin* (octobre 1933), M. Pierrot, dans *Plus loin* (février 1934), d'autres encore, insistent sur ces variations et en tirent des conséquences pédagogiques, « ...il n'est pas, écrit G. Wintsch, une façon stéréotypée de prendre tous les élèves, la vérité est mitigée, relative, difficile à connaître, révisable. Faute de s'en rendre compte on fera du mal ». « ...l'éducation des petits des hommes, affirme M. Pierrot, est autre chose qu'un dressage. Il s'agit peu à peu, en tenant compte de l'âge et des dispositions du sujet, de solliciter les critiques et les réflexions, non pas à vide mais à propos de la curiosité et de l'activité de l'enfant... La meilleure éducation est d'aider les enfants à se développer librement suivant leur tempérament, mais dans un sens humain. Elle n'a pas à uniformiser les caractères. Le voudrait-elle qu'elle ne le pourrait pas. Les tempéraments lui échappent. Mais elle peut agir, sinon sur les instincts, du moins en favorisant l'appauvrissement de certaines tendances héritées aux dépens de celles qui sont anti-sociales, et aider au développement des goûts sur les tendances favorisées. » Dumontelle, dans l'article que nous avons déjà cité, écrit : « ...c'est surtout dans cette connaissance des âmes par un maître qui veut sincèrement les élever que réside, selon nous, le pouvoir éducatif et moralisateur de l'école. » Signalons enfin pour finir les ouvrages de Henri Bouchet : *L'Individualisation de l'Enseignement et l'Individualité des Enfants et son Rôle dans l'Éducation*.

Tenir compte de la nature de chaque enfant est une tâche au-dessus des forces de l'éducateur seul : « L'éducation, dit R. P. Charriot, est para-

lysée par d'innombrables misères qui sont du ressort de la médecine. »

Cette observation du pédagogue chrétien nous amène à souhaiter d'une part la disparition de la notion de défaut — l'enfant, dit le Docteur Robin, n'a pas de défauts, il est mal élevé ou malade — et d'autre part une collaboration plus active des éducateurs, parents et pédagogues, et des médecins.

Ces souhaits tiennent une assez large place dans la littérature pédagogique de nos jours : Conférence du Docteur G. Robin au Groupe du Nord des Amis de l'École Nouvelle (*École Nouvelle*, oct.-décembre 1933) sur « La notion de défaut devant l'éducation et la pédagogie » ; conférence du même sur « le Traitement médical des défauts et des vices » (*La Nouvelle Éducation*, juillet 1933) ; conférence du R. P. Charriot sur « la collaboration de l'éducateur et du médecin dans l'éducation de l'enfant » (*L'Éducation*, mai 1934) ; « Les défauts des Enfants d'après Maria Montessori » (*La Nouvelle Éducation*, mai 1934) ; article du Docteur Th. Simon sur « L'École et les jeunes délinquants » (*Manuel Général de l'Instruction primaire*, divers numéros, mars 1934).

Un pantin présenté à 402 élèves de Moutiers et le questionnaire qui suivit quelques jours plus tard ont fourni à un Inspecteur primaire, L. Vérel, le moyen d'exposer, aux membres de la Nouvelle Éducation, « Comment et pourquoi les enfants altèrent la vérité » et de leur rappeler que « ...les altérations de la vérité, erreurs ou mensonges enfantins, peuvent être des indices précieux pour l'éducateur clairvoyant. » (*La Nouvelle Éducation*, juin 1934.)

**

« L'éducation individuelle, écrit Freinet, suppose l'amour, l'éducation est amour... Mais pratiquement l'amour le plus généreux, le don de soi le plus émouvant sont totalement impuissants à résoudre le problème éducatif. » « L'amour ne suffit pas, ajoute-t-il, pour les enfants vivant dans des taudis, mal nourris et ne disposant pas de terrain de jeux. Il ne suffit pas non plus lorsque les élèves sont entassés dans des classes trop nombreuses et manquent du matériel nécessaire. Trop souvent, pense Freinet, on ne parle de l'amour que pour masquer ce sabotage de l'enseignement et de l'éducation. »

« Nous ne nions pas la puissance éducative de l'amour, loin de là. Encore que nous redoutions, chez les éducateurs qui en ont le privilège, une force communicative qui reste trop subjective, qui produit, chez l'élève, une sorte d'envoûtement, inférieur certes à l'abrutissement habituel par des méthodes hybrides, mais qui peut être contraire cependant aux buts que nous nous assignons : l'épanouissement et la libération. » (*L'Éducateur prolétarien*, avril 1934.) Nous approuvons avec une légère réserve : ce que nous craignons, ce n'est pas l'excès d'amour mais certaines personnalités trop fortes qui, tout en croyant respecter la liberté de leurs élèves, les dirigent inconsciemment et ne leur laissent qu'une apparence de liberté et d'initiative.

**

Dans un article sur « les Coopératives scolaires » Mme Alice Jouenne écrivait : « Ce n'est pas d'aujourd'hui que les coopératives scolaires existent. M. Profit, à Saint-Jean-d'Angély, créa, il y a vingt ans, une sorte de coopérative scolaire, du moins il en avait l'intention... Mais ce n'était pas vraiment une coopérative scolaire, car il n'y avait pas de méthode active vis-à-vis des enfants. » (*Les Annales de l'Enfance*, août-septembre 1933).

Freinet, de son côté, dénonce ces associations de plus en plus nombreuses qui, sous le nom de Coopératives scolaires sont des associations mercantiles qui exploitent les fils de prolétaires. (*L'Éducateur prolétaire*, juin 1934).

Nous avons déjà fait maintes réserves de ce genre à propos des Coopératives scolaires. Pour beaucoup, elles n'ont été qu'un moyen de se procurer de l'argent et tous les moyens de se procurer de l'argent indiqués par Ch. Gabuet. (*L'École et la Vie*, 31 mars 1934) et par d'autres — par exemple : des troncs de la Coopérative placés dans les cafés de Marlioz (Savoie) — ne nous plaisent pas. Pour beaucoup de ces moyens, c'est une question de mesure : deux ou trois fêtes scolaires (Noël, fin de l'année scolaire), chaque année ne sont pas sans utilité ; des fêtes mensuelles constituent une exagération.

Il semble bien que M. Profit, ait, dans le passé, manqué à dénoncer ces déviations. Actuellement, il pense et écrit que le véritable but de la Coopérative scolaire n'est nullement de fournir des ressources à une administration indigente. « La coopérative scolaire a transformé matériellement l'école : n'oublions pas qu'elle doit aussi et surtout transformer l'écolier. » (*Manuel Général de l'Enseignement primaire*, 7 avril 1934). Nous ne pouvons qu'approuver ces dernières paroles.

**

Du « Manifeste pour l'étude des questions d'Éducation » que nous avons déjà signalé il nous paraît utile d'extraire quelques phrases. « Au rebours de ce qui se produit trop souvent, confier à la mémoire, pendant les premières années d'études, un petit nombre de notions indispensables et faire appel, dans les classes plus élevées, à la réflexion personnelle. » Ceci confirme ce que nous avons écrit à propos de l'acquisition et de la formation (*Chronique d'avril-mai 1934*).

« Ne demander jamais à l'élève d'exprimer ce que qu'il a pu sincèrement sentir, réellement penser, réalisant ainsi la pratique la plus élémentaire de la loyauté. Faire résumer plutôt que développer, apprécier moins l'abondance que la précision. » Nous aurions pu glaner les mêmes idées dans l'étude de Vétel.

Voici maintenant qui aurait réjoui Roorda : « Un professeur doit être pénétré du sentiment que la majorité de ses élèves ne suivra pas une carrière libérale ; que très peu d'entre eux enseigneront plus tard ; que le grand nombre embrasseront des professions très diverses, la plupart actives, et que, pour leur donner des aptitudes à les bien exercer, il faut posséder soi-

même la connaissance et un certain goût de la vie moderne. »

Enfin : « Confier, autant que possible, une charge, un emploi à chacun dans la vie de la classe... Faire comprendre que la contrainte extérieure n'éveille pas, et ne produit qu'un ordre factice, que tout l'essentiel de l'éducation consiste à amener l'enfant à désirer ce qu'il doit faire, puis, par l'établissement de fortes habitudes, à en éprouver finalement l'impérieux besoin. »

Donc un article « Le travail comme valeur morale » (*Plus loin*, juillet 1934), tiré de ces dernières idées quelques conséquences logiques que nous aimerions avoir trouvées dans le « Manifeste ». Freinet dirait, non sans raison, « que les pédagogues bourgeois ne s'attaquent pas aux causes profondes du mal dont nous souffrons. » Citons M. Pierrot, qui n'est pas un pédagogue bourgeois :

« Les êtres humains ont besoin d'activité et ils aiment avoir une activité utile, non pas forcément à eux seuls, mais utile en général... on a de l'attachement, presque de la tendresse pour ce que l'on a créé.

« A condition que le travail soit fait avec goût. A condition donc que le travail corresponde aux désirs, de l'ouvrier... »

« Or, la majorité des hommes sur la surface du globe travaille seulement pour ne pas crever de faim. Les autres, mis à part les parasites purs, travaillent pour le profit. Quant au travail lui-même, à l'objet même du travail, il passe au second plan... Toute l'activité humaine dans la société humaine est fondée sur le profit. Si l'on y réfléchit tant soit peu, cette conception mercantile apparaît comme pathologique. »

Ceci nous ramène à « l'angoissant dilemme dont parle Jeudon : le travail scolaire doit-il être motivé en tenant compte des intérêts de l'enfant ou dans le but de le préparer à une vie sociale où le profit est le plus commun des stimulants ? »

**

Le numéro de juin 1934 de l'*Éducation* est consacré au cinquième Congrès de l'École des Parents dont l'idée-maitresse était : « L'Éducation dans l'effort ». Il y a trop à glaner dans les conférences qui y sont reproduites ou résumées et nous n'y cueillerons que quelques lignes de Bertier : « ...que de fois ai-je reproché aux méthodes de l'École active, de faire trop bon marché des techniques indispensables : en toute discipline, il y a un nombre à peu près fixe de connaissances précises qu'il faut absolument posséder, si l'on veut aller de l'avant, et surtout aller jusqu'au bout, et qui jouent le même rôle, dans l'éducation intellectuelle, que les fondations dans la construction de tout édifice. » Pleinement de l'avis de Bertier, nous avions développé des idées semblables dans notre précédente chronique.

**

Dans le *Journal des Instituteurs* (3, 10 et 17 février 1934 ; 30 juin 1934). E. Bonne a étudié successivement « Les idées de M. Bergson et la doctrine laïque » et « Rationalisme et mysticisme contemporains ». Il conclut :

« Quelle conséquence tirer de l'étude qui pré-

cède ? Celle que le mysticisme politique est dangereux parce qu'il récuse l'expérience des siècles écoulés. Nous sommes à nouveau ramené à la conclusion à laquelle nous avait mené notre étude sur les idées de M. Bergson et l'esprit laïque. Pas plus que l'être humain ne peut faire fi de l'expérience acquise au cours de son existence antérieure, pas davantage l'humanité ne peut se passer des notions morales acquises par les générations qui l'ont précédée. La raison mettant à profit l'expérience des siècles écoulés, c'est la règle qui peut, avec le minimum de souffrances, conduire l'humanité dans des voies meilleures.

L'étude du mysticisme contemporain mène aussi à une conclusion pratique. Elle montre que l'être humain n'est pas seulement sensible à la voix de la raison, mais qu'il l'est aussi à l'appel du sentiment. Il est particulièrement sensible à ces grandes émotions collectives qui ébranlent l'homme jusqu'au plus profond de son être.

Laïques, mes frères, dans votre œuvre de propagande, continuez, certes, à faire appel à la raison, mais n'oubliez pas que l'être humain n'est pas une pure intelligence et que si vous omettez de donner satisfaction à son besoin d'émotions, peut-être sera-t-il tenté de chercher ailleurs que dans vos rangs satisfaction à des tendances dont nous avons montré toute la puissance d'attraction. »

Rendement et culture — Précisions

Dans *Pédagogie soviétique* (mars-avril 1934), V.-G. Mourmau écrit :

« En disant à l'élève de lire son manuel pour récapituler à la maison (ce qui doit être précédé

d'explications du texte, d'indications sur les moyens d'étudier la matière, la simple indication « apprendre de telle à telle page » étant exclue); en se servant du manuel pour les travaux pratiques et en particulier pour la documentation ; en utilisant les textes destinés à la lecture en classe, le maître doit obtenir que la matière du manuel soit assimilée consciemment et solidement par chaque élève. Le maître doit se servir aussi du manuel pour son propre cours. Autrement on risque d'avoir une rupture entre les matières exposées en classe et le contenu du manuel. Toutefois, il faut que le maître enrichisse la matière du manuel, qu'il diversifie les exemples, qu'il mette à contribution les données locales, qu'il fasse usage d'illustrations complémentaires tirées de la vie et de la littérature ; et enfin, ce qui est très important, qu'il fasse appel à l'expérience propre des élèves.

Ainsi l'isolement du cours du maître par rapport au manuel et la reproduction pure et simple de celui-ci, voilà les deux extrémités contre lesquelles nous mettons en garde... »

E. Hadji nous fait ensuite assister à la préparation des « manuels » russes : « Le rédacteur des Editions Pédagogiques explique aux instituteurs qu'ils se laissent encore influencer par l'ancien « livre de travail », que leurs demandes partent de la conception du « livre de travail », « livre-revue », etc. »

Ces deux extraits montrent clairement que nous n'avions pas confondu — ainsi que l'avait craint la Rédaction de cette Revue —, dans notre Chronique d'avril-mai, le manuel et l'ouvrage documentaire.

E. DELAUNAY.

Communications du B. I. E.

Internat primaire pour Fillettes à Chamagnieu (France)

Le Bureau a reçu le programme illustré de l'Internat primaire et Ecole de plein air pour fillettes de Chamagnieu (Isère).

Persévérant dans l'œuvre d'éducation de l'enfance qui demeure une de ses préoccupations constantes, la Ville de Villeurbanne (Rhône) décidait, le 19 novembre 1928, d'acquiescer, afin d'y aménager un internat primaire et une école de plein air pour fillettes, appelés à fonctionner dans des conditions analogues à celles de l'Internat municipal de garçons de Poncin, un important domaine appartenant au Comte de Jonage et comportant un ancien château, — du XII^e siècle, dit la chronique — un parc de trente hectares et attenant à la ferme dépendante : soixante-douze hectares.

L'antique demeure se trouve aujourd'hui transformée en un pensionnat pimpant et accueillant, où cent-cinquante fillettes pourront chaque année recevoir, dans d'excellentes conditions, une instruction primaire complète fondée sur une solide santé.

La propriété de l'Internat est située à Chamagnieu (Isère), à vingt-huit kilomètres de Villeurbanne. Le château dans lequel ont été aménagés les locaux et les dépendances se trouve bâti sur une éminence d'où l'on domine toute la plaine entre la Verpillière et Crémieu. Au Sud-Est, le bâtiment s'adosse à un coteau — premier contrefort de la Balme Viennoise — qu'escaladent maints sentiers d'écoliers et que couronne un bois touffu.

C'est dire, avec tout le charme changeant dont les saisons le pareront, quel panorama superbe journellement s'ouvrira aux regards des heureuses pensionnaires de l'école de plein air et de quel cadre attrayant la nature, en ce lieu, s'est chargée de commenter la leçon quotidienne. Les parents eux-mêmes, à y vivre quelques heures, sentiront se fondre et disparaître les préventions qu'ils pourraient encore conserver contre le régime de l'Internat.

Les classes sont au nombre de 6, aménagées chacune pour 25 élèves. Chaque élève est dotée de son pupitre individuel. Le parloir, la bibliothèque bien pourvue de livres, le réfectoire installé dans l'ancienne salle des gardes, les cuisines pourvues d'appareils modernes perfectionnés complètent les locaux du rez-de-chaussée.

Au premier, sont situés deux immenses dortoirs, le dortoir rose ou dortoir des grandes et le dortoir bleu, qui peuvent contenir chacun cent couchettes, et un dortoir blanc, de proportions moindres. Aux extrémités sont les chambres des surveillantes. Chaque dortoir communique directement avec un lavabo spacieux. Le linge usagé descend tout droit à la buanderie par une gaine spéciale. L'infirmerie, toute blanche, est située au même étage. Dans une aile du château se trouvent groupés les communs et magasins utiles au fonctionnement de l'internat : la buanderie, la lingerie, les douches, salles et cabines entièrement revêtues de faïences claires, la chaufferie, le château-d'eau, les installations sanitaires. Tout autour du château se développe un parc de trente hectares, bien boisé et pourvu d'une pièce d'eau. L'ancienne orangerie est affectée aux travaux manuels et aux jeux et peut se transformer en salle de fêtes. La ferme et la basse-cour fournissent le ravitaillement en lait, beurre, fromage et œufs frais ; le potager cultivé par les soins de l'école fournit des légumes frais. Le fonctionnement matériel de l'internat est assuré en régie directe par la commune.

Les élèves sont divisés en cours préparatoire, cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur. L'enseignement est donné par un personnel expérimenté qui s'inspire des méthodes actives. Toutes les fois que le temps le permet, la classe se fait au grand air. La santé des enfants, ainsi que leur éducation, est son souci constant ; il donne une très large part aux exercices physiques. Il veut que l'École de plein air soit une école joyeuse, vivante et d'un caractère familial.

Les fillettes sont admises de 6 à 14 ans. L'internat est destiné particulièrement aux enfants chétives, mais non malades, ni contagieuses. Une visite médicale très sévère précède leur admission.

Le prix de la pension est fixé, pour l'année scolaire et pour les enfants habitant Villeurbanne, à 2.400 francs.

Tchécoslovaquie

Le Ministère de l'Instruction Publique et de la culture nationale, réorganise en égard à la crise économique et au chômage, les cours post-scolaires. Des indications qui nous sont communiquées, nous extrayons les renseignements ci-dessous :

...Les cours post-scolaires pour la jeunesse présentant une grande analogie avec les cours destinés aux chômeurs adultes, il est désirable de les organiser en collaboration avec les comités de district ou comités locaux pour l'éducation des adultes, la direction d'écoles d'éducation populaire, les conseils de bibliothèques communales et les autres associations culturelles.

L'expérience a prouvé qu'il importe surtout de tenir compte des besoins, des intérêts et des goûts de la jeunesse et de vouer des soins particuliers aux matières qui sont demandées par la jeunesse et qui présentent une réelle importance pour elle dans la vie pratique, comme par exemple les langues (en premier lieu, les langues parlées dans la République tchécoslovaque), la sténographie, les branches techniques (dessin et calcul techniques, construction et maniement des

machines, nouvelles inventions, coupe, confection de robes et de lingerie, cuisine, etc.), l'économie nationale. Il est très désirable que ces cours soient données par des spécialistes: Il est utile aussi d'organiser des récréations saines et bien dirigées. De façon générale, les cours de perfectionnement pour la jeunesse libérée des écoles doivent offrir un caractère vivant et pratique et éviter les leçons trop théoriques et scolaires.

Le Ministère de l'Instruction publique et de la Culture nationale compte que les autorités scolaires, ainsi que le corps enseignant, s'efforceront d'organiser, de maintenir et de perfectionner les cours en question d'après leur propre initiative.

Vers la fin de chaque année scolaire, un rapport sommaire concernant l'activité des cours sera présenté au Ministère de l'Instruction publique et de la Culture nationale.

L'éducation des chômeurs aux Etats-Unis

Rien ne saurait avoir plus d'importance aujourd'hui que de fournir une éducation adaptée aux jeunes chômeurs très nombreux partout, et qui perdent une partie de leur valeur morale, physique et intellectuelle s'ils ne trouvent pas l'occasion d'employer leurs loisirs de façon intelligente et utile. C'est ce qui donne un intérêt très actuel à un article de *School and Society* (de mars 1934) auquel nous empruntons ce qui suit :

La plus grande entreprise volontaire d'éducation des adultes que le monde ait jamais vue est sans doute celle qui se développe aux Etats-Unis. Au mois de mars 1933, le Congrès autorisa la création du « Corps de préservation civile », qui fait partie du programme de l'*Emergency Conservation Work*, auquel participent quatre départements du Gouvernement : ceux de la Guerre, du Travail, de l'Intérieur et de l'Agriculture. Tout un système de camps de travail fut organisé.

C'est le Département de la Guerre qui organise les camps : dans le district de chacun des 9 corps d'armée, il existe maintenant un surveillant ou conseiller de l'éducation, élu par l'Office de l'Education, mais responsable devant le Commandant de district. Ce Conseiller de l'Education est à la fois membre de l'état-major du général en fonction et surveillant de l'effort éducatif de tous les camps du district. Il y a actuellement 1.468 camps situés dans tous les Etats, sauf deux. Chaque camp possède aussi son conseiller de l'Education, choisi et nommé par l'Office de l'Education, mais responsable devant le Commandant du camp. Il a pour assistant un délégué choisi dans les rangs pour ses capacités le préparant à collaborer à l'organisation du programme du camp. Outre ces deux hommes, qui consacrent tout leur temps au programme éducatif, on trouve en général dans chaque camp trois officiers et plusieurs fonctionnaires des forces et pareils qui s'intéressent au programme éducatif et dont la plupart s'emploient à le mettre en œuvre. Les conseillers de l'éducation sont choisis sur une liste fournie par un comité de

trois des fonctionnaires de l'Instruction publique de chaque Etat. Ils sont rassemblés dans divers centres pour y recevoir une formation intensive, dans des conférences d'une certaine durée, formation destinée à les préparer à leur nouvelle tâche, beaucoup d'entre eux ne possédant aucune expérience de l'enseignement des adultes.

Au camp, les participants peuvent apprendre tout ce qu'ils veulent, les études étant entièrement volontaires. Le rapport du district d'un des corps d'armée nous apprend que 339 hommes s'inscrivirent pour les cours de botanique, 473 pour l'Instruction civique, 444 pour la langue anglaise, 2.716 pour les cours forestiers, 616 pour l'arpentage, 168 pour la zoologie. L'algèbre, l'astronomie, la comptabilité, l'entomologie, la géologie, l'histoire, la musique, la peinture, la sociologie, la trigonométrie et un grand nombre d'autres branches sont enseignées aussi. Le travail doit présenter une grande souplesse, les élèves se trouvant à des niveaux très différents, allant du degré universitaire à l'absence de toute instruction.

Un petit *vodé mecum* a été préparé à l'usage des camps par le Département de la Guerre. Les buts du programme éducatif des camps y sont

énumérés comme suit : 1° développer en chaque individu la capacité de s'extérioriser, de se distraire et de se cultiver ; 2° développer l'orgueil et la satisfaction de coopérer à un effort collectif ; 3° développer le plus possible la compréhension des conditions sociales et économiques actuelles, afin que l'individu sache collaborer intelligemment à l'amélioration de ces conditions ; 4° maintenir et renforcer les bonnes habitudes d'hygiène physique et intellectuelle ; 5° par la préparation professionnelle (pour autant qu'elle est praticable) et en particulier par des conseils d'orientation et d'adaptation professionnelles, aider chaque individu à résoudre plus intelligemment après son départ du camp, le problème qui consiste à trouver du travail ; 6° développer l'amour de la nature et le goût de la vie à la campagne.

L'idée à la base du programme d'enseignement, est-il dit dans ce petit manuel, est que les citoyens qui rentreront dans la vie quotidienne après avoir participé à la vie d'un camp doivent être mieux préparés intellectuellement et moralement à leurs devoirs civiques ; qu'ils doivent comprendre mieux aussi le Gouvernement de leur pays et ses aspirations.

Nouvelles Diverses

Cours de Pédagogie Familiale

16 novembre. — Conférence d'ouverture de Madame Verine, Présidente de l'École des Parents : « Les Buts de l'éducation familiale ».

I^{re} SÉRIE

Les Bases physiologiques de l'éducation familiale par le Docteur Fay,

a) 23 novembre. — « Ce qu'est un enfant normal ».

b) 30 novembre. — « Le rôle des glandes endocrines et de l'hérédité psychopathique. »

c) 7 décembre. — « Des relations de la croissance physique avec le développement intellectuel. »

d) 14 décembre. — « Comment dépister les enfants déficients ? »

11 janvier. — Conférence de Mlle Flayol, Secrétaire Générale du Groupe Français d'éducation nouvelle :

« L'apport de la pédagogie nouvelle dans l'éducation de la petite enfance. »

II^e SÉRIE

L'utilisation, dans la famille, des méthodes du jardin d'enfant, par le R. P. Chatalein, O. P., Directeur de l'Institut Pédagogique de Lille.

a) 18 janvier. — « Buts et caractères des méthodes de jardins d'enfants ».

Développement en profondeur des aptitudes (sensorielles, motrices, etc...) par l'activité : activités éducatives de 3 à 6 ans celle qui respectent la psychologie de l'enfant (besoins de mou-

vement, jeux et repos, curiosité, imitation, invention pratique.

b) 25 janvier. — « Le développement sensoriel de l'enfant à la maison ».

(Application de la méthode Montessori pour vue, toucher, ouïe. Problème du matériel éducatif).

c) 1^{er} février. — « Les jeux éducatifs Decrolyens ».

(Développement de la perception et de l'intelligence. Préparation lointaine et proche à la lecture, écriture, calcul. La formation de l'artiste : dessin, travail manuel, musique).

d) 8 février. — « La formation de la personnalité et du caractère ».

(Valeur morale de l'activité spontanée dirigée. L'effort personnel et les activités éducatives ; savoir-faire pratique, éveil du sens social).

15 février. — Conférence de Mme Paul Haury : « Le rôle de la mère dans l'éducation familiale ».

III^e SÉRIE

L'atmosphère éducative dans la famille, par M. André Berge,

a) 22 février. — « De la nécessité, pour les parents, d'éduquer leur propre caractère parallèlement à ceux de leurs enfants. »

b) 8 mars. — « Analyse psychologique des principaux défauts d'enfants et étude des remèdes pédagogiques ».

c) 15 mars. — « Le problème des sanctions nécessaires et la recherche des sanctions naturelles et efficaces ».

d) 22 mars. — « Importance capitale de la

bonne volonté : Comment la stimuler chez les enfants ? »

29 mars. — Conférence de clôture par Mme Jean Camus, Membre du Conseil d'administration de l'École des Parents.

Pour l'École Viennoise

La section anglaise de notre Ligue, en commun avec un grand nombre d'associations pédagogiques nationales et internationales, a entrepris une campagne afin d'amener le gouvernement autrichien à libérer notre ami Otto Gloeckel, actuellement emprisonné. En juin, les journaux annonçaient son transfert dans un hôpital. D'autre part, un groupe de pédagogues de divers pays et de toute confession parmi lesquels M. Pierre Bovet, M. Robert Dottrens, M. Henri Wallon, etc., ont envoyé une adresse au Ministère de l'Instruction publique de Vienne demandant que le travail scientifique et pédagogique nouveau des maîtres viennois ne soit pas entravé. Dans *La Sentinelle* de la Chaux-de-Fonds du 28 mars, Mlle Alice Descoudres rappelle ces fortes paroles de Gloeckel : « Nous arriverons à faire des hommes nouveaux en transformant l'école en une source de joie : la joie pure qui consiste à trouver l'utilisation des forces qui sont en nous. Et les maîtres ont été conquis par cette joie de donner à l'enfant le désir de savoir, la joie de travailler. Or, lorsqu'un homme possède ce trésor, même sous d'humbles habits et dans une chambre obscure, il est en mesure de vaincre, lorsque viennent les heures difficiles ; il se sent l'égal des hommes de pensée ; il a été rendu à la dignité d'homme. »

Camp d'été Anglo-Saxon de France

Le camp MacJannet, fondé en 1924, est bien connu. Il vaudrait mieux dire les camps. Car il y a le Camp Aiglon et le Camp Alouette, l'un pour jeunes garçons, l'autre pour jeunes filles. En hiver, M. Donald B. MacJannet dirige une école à Saint-Cloud. Dès l'automne 1932, il s'est adjoint une épouse qui est en même temps une admirable directrice : Mme Charlotte Blensdorf-MacJannet. Est-ce elle qui a introduit en France le jeu des pipesux ? En tout cas, c'est elle qui, au Congrès d'Éducation nouvelle de Nice, en a démontré la valeur et qui y a initié tôt après nombre de congressistes dans un joli château au-dessus de Cannes. Le Directeur du camp du cap Argon, sur le lac d'Annecy, étant américain, il réunit surtout, autour de lui, de ses jeunes compatriotes. Et il les occupe de la façon qu'ils apprécient pratiquement : sculpture sur bois, modelage, tissage, observation de la nature, musique « créatrice », scoutisme, L'astronomie et la photographie se sont pas oubliées. Ni le sport, bien entendu. Leçons de français, dramatisations, voilà pour l'intellect. Durée : du 15 juin au 15 septembre. Âges : de 6 à 14 ans. Si vous passez par là, ne manquez pas d'aller voir ce camp, Taine, auteur de « L'Angleterre », avait sa demeure familiale à Talloires. Il eût retrouvé, chez ces jeunes voisins, bien des traits qu'il avait aperçus et burinés dans son livre.

Ad. FERRIERE.

Nous pensons intéresser nos lecteurs en publiant les quelques notes ci-dessous, extraites, d'une lettre reçue de notre amie de Belgique, Mlle Swarth. Elles concernent une école nouvelle qui compte déjà quelques années d'existence, ce qui donne sa pleine valeur à l'expérience tentée par ses fondateurs.

« L'Institut Monada est une école mixte pour enfants de 5 à 12 ans : il comprend un jardin d'enfants et une section primaire comportant six années d'études.

« Les plus jeunes élèves suivent d'assez près la méthode des centres d'intérêt ; les plus grands s'adonnent surtout au travail individuel. Au début de chaque semaine, l'enfant établit son programme et le soumet à l'approbation du professeur.

« Les élèves prennent connaissance du programme officiel de l'État, et doivent arranger leur travail, de façon à posséder à la fin de l'année scolaire les matières prescrites, mais ils sont libres de développer tel point qui les intéresse spécialement ; ce qui amène des recherches personnelles, des causeries avec le professeur, et finalement des communications par l'élève à l'ensemble du groupe. Celui-ci, à son tour, fixe la notion nouvelle par un court résumé illustré de documents puisés dans les collections de l'école. Ceci n'exclut pas les leçons collectives amenées souvent par une question posée par un élève et à laquelle le groupe entier s'intéresse.

« Mais l'activité de l'enfant ne se borne pas à cela : l'Institut Monada relève de la Communauté *liquo* du même nom et les enfants vivent aux côtés des membres de cette communauté et sont élevés par eux. Le but poursuivi à Monada est la mise en pratique de l'idéal de fraternité sans distinction de race, de religion, de classe ou de sexe. La Communauté accorde une valeur égale à tous les travaux (manuels, intellectuels, artistiques), car sans l'équilibre de ces diverses manifestations de la vie, l'harmonie ne peut s'établir. Il s'en suit que la communauté, pas plus que l'école, ne fait appel au travail salarié de domestiques qui, fatalement, ne pourraient entrer dans l'esprit de coopération constante et d'oubli de soi qui est demandé aux membres. Les pensionnaires (nous avons actuellement 25 élèves dont 17 sont internes) voient leurs éducateurs s'adonner à toutes les besognes ménagères et partagent joyeusement leurs travaux. Les enfants font leur lit, tirent leurs souliers, participent à la vaisselle, dressent le couvert et font le service de table, entretiennent les classes et les dortoirs, avec l'aide de ceux qui, à d'autres moments de la journée se chargent de leur instruction intellectuelle ou artistique.

« L'air et l'eau sont des facteurs importants dans la vie de nos enfants et le régime auquel petits et grands sont soumis est strictement abstinent et végétarien ; il est d'ailleurs suivi de près par le Docteur E. Nyssens, membre de la Communauté et ancien éditeur de « La réforme alimentaire ».

H. Swarth.

P. S. — « Certains parents nous demandent de garder leurs enfants au-delà de l'âge de 12 ans ;

comme nous ne sommes pas outillés pour donner l'instruction moyenne, nous envoyons ces jeunes gens dans les écoles publiques, mais ils continuent à vivre de la vie de Monada... »

Institut International de Coopération In'effectuelle Documentation pédagogique

Pour répondre à des besoins divers, nationaux et internationaux, de très nombreux pays ont constitué ces années dernières des centres nationaux de documentation pédagogique. Ceux-ci dépendent, tantôt des ministères de l'instruction publique, tantôt des musées scolaires ; plusieurs sont rattachés à des Universités ; dans certains pays, enfin, ce sont des associations de professeurs, de maîtres de l'enseignement secondaire ou d'instituteurs qui remplissent ce rôle.

Poursuivant son œuvre de rapprochement entre les grandes administrations de caractère intellectuel — ministères de l'instruction publique, musées de beaux-arts, musées de sciences, bibliothèques nationales, archives d'Etat — l'Institut international de coopération intellectuelle vient de consacrer un volume aux trente-trois centres nationaux actuellement existants. Cet ouvrage, conçu sous la forme d'un guide, donne une description détaillée de chacune des institutions mentionnées ; il relate les circonstances dans lesquelles elle s'est fondée, expose son activité, définit les buts qu'elle poursuit.

Figurent dans la publication, les centres nationaux de documentation pédagogique des pays ci-après : Afrique du Sud, Allemagne, Argentine, Australie, Autriche, Belgique, Bulgarie, Canada, Chili, Chine, Cuba, Danemark, Danzig, Espagne, Estonie, Etats-Unis d'Amérique, France, Grande-Bretagne, Grèce, Hongrie, Etat Libre d'Irlande, Islande, Italie, Japon, Lettonie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Roumanie, Suède, Tchécoslovaquie, Yougoslavie.

Les centres sont outillés de façons très diverses : les uns revêtent plutôt le caractère de musées scolaires, d'autres, celui d'importantes bibliothèques, d'autres encore, celui de laboratoires de recherches. Mais, quelle que soit leur organisation administrative et leurs tendances particulières, tous cherchent à répondre au même besoin éprouvé tous les jours de façon plus pressante : offrir aux instituteurs, aux professeurs, aux pédagogues, aux administrateurs nationaux et étrangers, la possibilité d'obtenir des renseignements authentiques et exacts sur l'instruction publique dans les divers pays : son organisation, ses ressources, ses principes, ses méthodes, ses essais et expériences, ses innovations.

Comme premier travail exécuté en commun, les centres ont établi une liste sélectionnée des plus importantes revues pédagogiques paraissant dans les différents pays. Ces listes figurent en annexe au guide qui vient de sortir de presse.

Celui-ci, dont le prix est de 18 francs français, sera vendu avec 50 % de réduction, soit 9 francs, à tout fonctionnaire de ministère ou département de l'éducation nationale, à tout instituteur d'enseignement ainsi qu'aux instituteurs, professeurs de l'enseignement secondaire ou supérieur et pédagogues qui en feront la demande.

La crise économique et les jeunes

Sur la base d'un grand nombre de rapports nationaux et d'une étude du Bureau international du Travail, il apparaît que, pour remédier aux maux constatés, les réformes nécessaires devraient porter sur les points suivants :

1. Suppression du travail des enfants ;
2. Prolongation de la scolarité obligatoire :
 - a) Par l'adjonction d'une ou plusieurs classes aux écoles primaires ;
 - b) Par des cours professionnels complémentaires ;
 - c) Par la prolongation de la période d'école maternelle ;
3. Placement systématique de familles de chômeurs à la campagne (colonisation intérieure) ;
4. Création de jardins ouvriers et de colonies suburbaines ;
5. Service civil volontaire dans des camps de travail ;
6. Organisations bénévoles créées par les adolescents eux-mêmes ;
7. Orientation professionnelle dans les bureaux de placement ;
8. Par une formation générale du travail.

Une action d'assistance matérielle aussi large que possible est nécessaire, et un pressant appel est adressé à toutes les œuvres de protection de l'enfance pour qu'elles veuillent bien chercher d'urgence avant l'hiver les moyens de subvenir à la protection matérielle de milliers d'enfants qui sont menacés dans leur développement normal par suite de la crise économique et du chômage. A ce propos, une étroite collaboration de l'action publique et les initiatives privées, une coordination et une organisation rationnelle de tous les efforts, sont recommandées vivement comme étant seules susceptibles de sauver du cataclysme présent la jeunesse du monde.

(Service économique de presse et d'information, Genève).

A travers les Revues

L'Histoire économique à l'école

A-t-on assez raillé l'école viennoise, il y a dix ans, d'avoir introduit dans les hautes classes l'enseignement de l'Economie publique ! Ses adversaires ont voulu y voir une machine de guerre

politique. Les leçons ont eu beau s'en tenir à des faits contrôlables et irréfutables, faits généralement ignorés du grand public, cela n'a servi à rien ; et le premier soin des gouvernants de droite, peu après le triomphe de l'Ecole nouvelle en 1927 — on se rappelle la joie des Gloc-

kel, des Fadrus, etc., lors de notre Congrès de Locarno ! — a été de supprimer cet enseignement suspect. Or, voici qu'en Suisse, un homme aussi raisonnable et modéré que possible, le Dr Alfred Feldmann, de Glaris, expose longuement, dans la *Schweizer Erziehungs-Rundschau* de juin, les mérites de l'enseignement de l'Economie publique, en parlant de l'histoire ou, plus exactement, l'importance qu'il y aurait à faire apparaître, au cours de l'enseignement de l'histoire, le côté économique des événements. Car, causes ou effets, les phénomènes économiques sont étroitement intriqués aux phénomènes politiques : exposer ceux-ci sans mentionner ceux-là, c'est donner du déroulement des événements une vision caléidoscopique dont l'essentiel sous-jacent est absent. Soit qu'on s'attache aux « grands » événements, soit qu'on montre par une poussière abondante de traits menus en quoi a consisté la vie de l'époque étudiée, on n'arrive ainsi qu'à des notions quantitatives sans qu'aucune norme de valeurs apparaisse pour relier les événements entre eux. Seules les considérations économiques constituent le ciment qui reliera les faits et en fera comprendre la valeur relative et la signification sociale et morale. Les exemples par lesquels le Dr Feldmann illustre son exposé théorique sont, à cet égard, convaincantes.

Dans ce même numéro, M. Willy Schohaus étudie le côté psychologique du problème de l'Orientation professionnelle avec son esprit incisif et sa maîtrise coutumière.

Ad. F.

Pour ou contre la loi biogénétiqne

La « loi » selon laquelle l'évolution de l'enfance répète celle de l'espèce est contestée. Haeckel en affirmait, après de Serres (1845), la « réalité ». Vialleton, à la suite de Hertwig, la niait. De nos jours, les biologistes sont contre, les psychologues de l'enfance, pour. Positivistes prudents, d'une part, praticiens de la pédagogie de l'autre, ils partent des pôles opposés de la science : analyse et synthèse. Dans *L'Ecole libératrice* du 19 mai, p. 873, G. Abadie, qui est en somme pour, cite E. Rabaud qui est contre. Mais il a soin d'ajouter :

« A vrai dire, il ne semble pas que l'hypothèse du parallélisme, comme celle du groupement des individus en types mentaux, puisse être infirmée par ceux qui s'attachent à étudier le comportement de l'enfant. Dans l'anarchie superficielle des activités propres au jeune âge, il n'est pas interdit de découvrir certaines tendances qui s'expriment par un choix entre les nombreuses actions possibles à un moment donné. Cette sélection, opérée sans aucune sollicitation de l'adulte, s'aperçoit au comportement de l'enfant. Elle est déterminée par l'intérêt qu'il porte à tel ou tel objet capable de satisfaire son besoin immédiat. Or, on constate que non seulement certains choix semblables s'effectuent à des époques à peu près fixes du développement, mais encore que l'évolution des grandes lignes d'intérêt se reproduit approximativement chez la

plupart des individus. De plus, on ne peut manquer d'être frappé par la similitude qu'offrent ces réactions successives avec ce qui nous est connu des différentes formes d'activité progressives de l'espèce humaine dans le passé. »

L'Ecole active part de ces intérêts. Elle en part, non pour s'y arrêter, mais pour tendre au-delà. Elle y cherche et elle y trouve le moteur affectif et actif qui accompagnera le travail dans cet « au-delà » de la primitivité originelle, jusqu'au réalisme social et professionnel d'aujourd'hui. Sans ce moteur : rendement réduit ; avec lui la machine humaine brûle les étapes, car effort et intérêt — effort spontané et intérêt véritable — sont les aspects jumeaux d'un même élan fondamental.

Quand donc les faiseurs de programmes comprendront-ils ces vérités élémentaires de la psychologie de l'inconscient chez l'enfant ?

Ad. F.

Révélation pédagogique

Sous ce titre qui, par son apparente exagération laisse tout d'abord le lecteur sceptique, *L'Ecole nouvelle* de Lille (janvier-mars 1934, p. 18), expose la méthode de M. Leyat, Ingénieur des Arts et Manufactures. Cette méthode, appliquée jusqu'ici surtout à la musique, mais aussi, occasionnellement, à l'aviation, est bien réellement quelque chose d'inouï. Très tôt, le sceptique se nue en curieux, puis en enthousiaste qui désire en savoir plus long.

Les faits d'abord : « L'enfant le moins doué au point de vue de l'oreille est rendu, en six mois, capable de lire juste, sur le piano, les œuvres pianistiques les plus difficiles au point de vue de la lecture... L'habileté manuelle est devenue telle, qu'en un an l'exécution d'œuvres pianistiques est assez parfaite au point de vue technique pour être comparée aux résultats obtenus en quatre ou cinq ans d'études par des enfants particulièrement doués et consacrés à la musique, en raison de leur tempérament exceptionnel ; et ce délai suffit à atteindre des résultats que n'atteint pas la majorité des amateurs après huit à dix ans d'études musicales. Enfin le développement de la compréhension est tel que l'exécution mérite le qualificatif d'artistique et qu'en deux années des enfants normaux ont pu égaler, en style et en virtuosité, des enfants prodiges. »

Mêmes résultats stupéfiants en aviation : instantanéité de l'apprentissage, sécurité par l'avionnette Leyat-Jacquemin ; deux heures d'entraînement ont suffi.

Et la méthode ? Très simple aussi. M. Leyat « s'adresse à l'intelligence pour former les réflexes utiles, supprime les inutiles et arrête la naissance des mauvais. Il éduque la volonté au détriment des mouvements nerveux, supprime totalement la répétition simple ou bâblage ». Et, avec tout cela, les élèves, dressés pour la musique, « font cependant, automatiquement, des progrès très nets dans leurs autres études scolaires. »

Ceci n'est-il pas révélateur du secret de cette « révélation » ? En d'autres termes, la méthode Leyat atteint le « centre » de l'être et ce centre

lance ses ondes dans la « totalité » de l'être. Rien de partiel, de détaché du tout, de parcellaire. Et l'on en revient au mot d'ordre de l'École active de demain : « centrer l'enfant ».

Ad. F.

Paul Geheeb en Suisse

Depuis le 17 avril, le directeur de l'École de l'Odenwald a transporté son activité en Suisse. L'Institut Monnier à Pont-Céard, près de Versoix (Genève) lui a ouvert ses portes. Depuis longtemps M. et Mme Gunning rêvaient un agrandissement de leur école, non seulement sur le plan matériel, mais aussi dans le sens de l'inter-nationalisme, celui de la pensée et de la philosophie. Le remarquable discours d'inauguration du nouvel Institut a été publié par la *Schweizer Erziehungs Rundschau* de Zurich (Orell-Füssli, N° de juin, p. 69). L'ancienne « École nouvelle » pour bourgeois enrichis a fait son temps. L'école privée doit se renouveler ou périr. Son rôle n'est pas de suivre la tradition; moins encore d'expérimenter dans le bleu.

Elle doit s'adapter aux besoins du temps : non pas à tous, non pas à ceux de la médiocrité, non pas aux vues étroites et bornées des défenseurs d'intérêts partiels, mais aux besoins universels, aux aspirations d'avant-garde. Ce programme est le seul qui puisse empoigner et emporter une jeunesse saine et ardente.

Ad. F.

En Italie

Le supplément pédagogique d'avril 1934 de la revue de Brescia : *Scuola italiana moderna* est, comme ceux qui l'ont précédé, extrêmement riche. La France y figure par une description de l'École des Roches, par M. Victor Chizzolini, la Suisse romande par un article de l'Abbé E. Dévaud dont l'ouvrage récent : « Pour une École active » (Paris, Desclée de Brouwer), tout en polémiquant ferme contre les esprits trop « naturalistes », expose somme toute l'essentiel de nos revendications ; il est vrai qu'il les couronne par des convictions spiritualistes ; mais celles-ci, à la dogmatique confessionnelle près, sont les nôtres. Oui, la psychologie de l'inconscient se doit d'étudier aussi bien les formes du

symbolisme que le contenu vivant de ces symboles, je veux dire les tendances spirituelles qui animent toute personnalité non étroitement limitée et arrêtée au réel tangible. Et, à cet égard, quel riche enseignement que celui de Don Bosco ! Dans ce même fascicule, M. Mario Casotti parle du grand apôtre de l'enfance abandonnée en traçant un parallèle entre ses préceptes et procédés d'action et ceux de la pédagogie moderne. Le lecteur français trouvera dans l'ouvrage biographique que Joergensen (l'auteur de « Saint-François d'Assise ») consacre à Don Bosco bien des pages où ce parallélisme est frappant. L'essentiel, en tout cas, s'y trouve : découvrir le « centre » bon et sain de l'individu, même dévoyé, et le réchauffer, lui insuffler le désir de se réaliser en ce qu'il a de meilleur.

Du même auteur qui, modestement, signe Magister, le troisième article d'une série intitulée « Una Scuola ». Il est question ici du travail libre. Il s'agit d'une véritable petite école nouvelle située à Tradate, près de Varese. Il faut lire cette série. Le début est parfait : ce sont les principes mêmes de liberté de choix et de liberté de temps, ceux que Mme Boschetti-Alberti applique à Agno et dont on retrouve dans ce fascicule, sous la plume même de la grande institutrice lessinoise, l'affirmation, sous le voile de récits de choses vécues. A mon sens, le Magister fait intervenir un peu trop l'adulte : règles fixées à l'avance, programmes, etc... Mais ce sont là affaires de nuances et je suis que, dans chaque cas particulier, selon la nature des enfants en chair et en os que l'on a devant soi — et aussi, selon le tempérament des adultes qui sont à l'œuvre, — il faut savoir nuancer la part d'initiative et la part d'autorité qu'il convient de faire intervenir.

Signalons encore : « Les livres à l'École primaire », par M. G. Lombardo-Radicci ; « La Méthode Agazzi dans une École au Soleil » par M. Sarcinelli ; des notes sur l'Enseignement de l'Histoire, par M. Victor Chizzolini, rédacteur du supplément pédagogique. Malgré quelques sérieuses divergences de vues, on peut dire qu'aux points de vue scientifique et humain, ce mouvement de réveil de l'Éducation nouvelle en Italie est extrêmement réjouissant.

Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Alice DESCROUDRES, *Encore des Héros* (La Chaux-de-Fonds, Suisse, Imprimeries coopératives réunies, 1934, un vol. 13 x 19 de 288 pp., fr. s. 7,50).

Dans son ouvrage « Contre le fatalisme historique, le retour au culte des héros », M. Édouard Krakowski — qui a étudié les origines de la III^e République de façon si pénétrante — attribue le pessimisme contemporain et le chaos économique et politique qui lui est étroitement apparenté, à la propagande intense que la science d'une part, le marxisme de l'autre (pour ne pas parler de Hegel, de Durkheim, etc...) ont faite en

faveur du déterminisme historique. « Rien ne sert à rien » ; voilà la formule des défaitistes. C'est là un mythe. Il convient de réagir. Les preuves ne manquent pas qui permettent d'affirmer, en nombre de cas, la primauté de l'individuel sur le collectif. L'imprévisibilité des événements laisse en tous cas ouverte la porte à cette liberté humaine si malmenée par les abstraites de quintessence, liberté pleine de surprises, mais aussi de possibilités, de confiance, de responsabilités. Or, qui mieux que le héros peut en témoigner ? Envers et malgré tout, il lutte et il triomphe sur les « déterminismes » les plus divers : sociaux ou personnels, cosmiques ou subconscients. On ne refute pas la leçon que donnent les héros.

J'ignore si Mlle Descouëres a lu Krakowski. J'incline à penser que non. Car dès 1931, elle nous donnait — à nous maîtres d'écoles et à nos élèves — « Des Héros » à admirer (Même éditeur, fr. s. r. —) Il y en avait dix, bien différents l'un de l'autre, différents d'époque, de pays, de tempérament et de champ d'action : François d'Assise, Pestalozzi, Beethöyén, Pasteur, Léon Tolstoï, Rosa Luxembourg, Alessandrina Ravizza, Malhilde Vrede, Auguste Forel et Gandhi. Ce petit ouvrage avait rencontré une faveur si marquée que l'auteur — institutrice dans les classes spéciales de Genève et qui fut l'un des premiers et des plus écoutés des professeurs de l'Institut J.-J. Rousseau — récidive. Cette fois-ci elle nous présente Fritjöf Nansen, explorateur et philanthrope, William Penn, Elizabeth Fry, Lucy Stone, J.-H. Fabre, le naturaliste, Booker-T. Washington, le pédagogue nègre des Etats-Unis, Jean Jaurès, Albert Schweitzer, Toyohiko Kagawa. Le style est simple et direct, accessible aux enfants. L'esprit est chaleureux : un beau socialisme idéaliste y choisie avec un christianisme exempt de toute étroitesse. La voie est ouverte. Puissent l'auteur lui-même et d'autres écrivains aimer l'enfance et sentant avec celle-ci la beauté authentique des grandes âmes humaines qui se sont sacrifiées, qui ont vécu, aimé et lutté pour tous, ajouter à ce livre beaucoup d'autres petits livres pareils, semences de l'idéalisme pratique de l'avenir. Plus que jamais on a besoin de ces semences-là.

Ad. F.

GUILLARD et MOLMERRBT, avec la collaboration des adhérents de l'Imprimerie à l'École : **Les Anciennes Mesures**, N° 6 de la « Bibliothèque de Travail » (Éditions de l'Imprimerie à l'École, St-Paul (Alpes-Maritimes), périodique paraissant tous les deux mois, 1 opusc. 16 x 23 de 24 pp., fr. 2,50).

Collection de brochures documentaires pour le travail libre des enfants. Cet opuscule est susceptible de rendre de grands services. De même que la rédaction et la lecture puisent dans l'ambiance immédiate des élèves des racines solides et vivifiantes, ainsi le calcul, la mesure, trouveront dans l'étude des anciennes mesures une étape à l'initiation mathématique.

Que sont ces anciennes mesures ? Quels rapports légaux existaient entre elles ? Que valent-elles, comparées aux mesures officielles du système métrique ? Quelles sont les mesures dont l'usage se maintient obstinément dans la vie courante, à la campagne surtout ? Telles sont les questions auxquelles cette brochure permet de répondre. Le texte est clair, les illustrations aussi. Les élèves se trouveront initiés aux recherches personnelles, aux comparaisons et aux réflexions qui forment les jugements solides et sûrs.

Ont paru précédemment :

Chariots et Carrosses	2 50
Diligences et Malles-Postes	2 50
Derniers Progrès	2 50
Dans les Alpes	2 50
Chronologie d'Histoire de France ..	3 »
La série de 10 brochures	20 »

ÉCOLE DE LUTZ-EN-DUNOIS (Eure-et-Loir) : **Les Louées**, N° 60 de la publication mensuelle *Enfantines* (Ed. de l'Imprimerie à l'École, St-Paul (Alpes-Maritimes), 0,50).

Enfantines, cette originale série de brochures écrites et illustrées par des enfants, est aujourd'hui suffisamment connue et appréciée de tous ceux qui s'intéressent à la pédagogie aussi bien qu'à l'art.

À l'occasion du 1^{er} mai, des numéros spéciaux sont plus spécialement consacrés à la vie sociale de l'enfant. En mai 1930, paraissait « *La peine des enfants* » (N° 20). En 1932, « *Chômage* » (N° 40). En 1933, « *Arrière les canons* » (N° 50). Le N° 60, publié cette année : « *Les Louées* », raconte, vue par des petits beaucerons, ces véritables foires aux hommes au cours desquelles les patrons choisissent leurs domestiques qu'ils marchandent comme ils marchandent leurs bœufs et leurs chevaux. Textes simples et émouvants.

Père GASTOR, **Le beau jeu des vitraux** (Paris, Flammarion, 1 vol. 21 x 21 cartonné, dessins de Kate Wolff).

Du papier fort à découper ; les parties noires seront l'armature de plomb ; le papier multicolore translucide va nous permettre de créer des vitraux prestigieux. Quel plaisir pour les doigts habiles, quelle joie ensuite pour les yeux ! La Maison Flammarion répond à l'avance au cri de nos petits : « Encore ! ». Elle annonce : « Les images lumineuses » — « Les douze signes du zodiaque » — « Les Contes de fées en images lumineuses ». Et, après tout, pourquoi une fois lancé ne pas continuer en inventant soi-même ? L'imitation servile est le point de départ ; on y acquiert une technique ; l'œuvre d'art créatrice vient ensuite, elle est le but, la justification idéale de l'effort préalable. On nous annonce pour cela la vente d'une pochette de papier serpente multicolore et d'un cahier de papier cristal multicolore. Et nos enfants vivront à la maison, l'École active ; jeunes, ils la prépareront ; âgés, ils la retrouveront au foyer !

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Prospero G. ALEMANDRI, **Orientaciones** (Buenos-Aires, Cabaut y Co., 1934, 1 vol. 15,5 x 22 de 202 pp.).

À l'époque où j'ai rencontré l'auteur de ce livre, il était inspecteur chargé spécialement de suivre le travail d'une école modèle créée par le club des jockeys de Buenos-Ayres, avec les fonds gagnés au pari mutuel ! École dont j'ai parlé ici même, remarquable par les plans, l'aménagement, les matériaux, le matériel ; — remarquable par le corps enseignant et non moins par les méthodes mises en jeu. Or voici M. Alemandri monté en grade. C'est sur une province entière qu'il règne aujourd'hui. Aussi les directives que confient ce livre seront-elles lues avec respect par les instituteurs, ses subordonnés. Nous avons goûté Education morale (p. 11), éducation physique (p. 45), le travail manuel (p. 103), le Slojd (p. 111). Tout cela est « sage »,

précis, adapté aux besoins du pays — pays immense où les enfants sont éparpillés dans des fermes et ne sauraient souvent où atteindre l'école la plus « proche » ! On cherche à organiser des instituteurs ambulants. Le Mexique a ouvert la voie en ce sens. Former les enfants, former les adultes, remettre entre les mains de telle jeune fille de 18 à 20 ans, à âme maternelle, de bons livres pratiques, indiquant ce que peuvent faire pour s'instruire les enfants des différents âges qu'elle a autour de soi : voilà la voie à suivre.

Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-V^e.

Institut MONNIER

École nouvelle à la campagne

Éducation et Instruction pour garçons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande

PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'École de l'Odenswald)
(Prospectus et informations sur demande)

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

Maison d'Enfants

CHEZ NOUS - Mègève

MONT-D'ARBOIS (Haute-Savoie)

Reçoit enfants 4 - 12 ans

Vie Familiale - Études

Sports - Santé

Mlles HUGUENIN & LEROUX

Maison des Petits

(Foyer de Saint-Alban)

AMELIE, par Soulac-sur-Mer (Gironde)

En pleine forêt de pins, à 1 km de l'Océan
École de plein air - Bonne instruction - Vie familiale - Cuisine végétarienne - Prix très modérés

Garçons et Filles de 6 à 13 ans

Admission pendant toute l'année

Séjour de vacances

La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle (en France)

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, 20 fr. ; Étranger, 25 fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII^e

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux: Paris 1502-69

Pour tous ceux qui reconnaissent la nécessité d'unir à une INSTRUCTION SANS SURMENAGE le DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL (physique, moral et spirituel) de l'ENFANT

Madame L. ARTUS

Membre Fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau, Professeur aux Cours Normaux et à l'École Supérieure de Genève

fera à PARIS une série de 12 cours afin de montrer comment on peut :

- 1^o ENSEIGNER en donnant aux élèves une source constante de découvertes et d'expériences personnelles
- 2^o SUIVRE LES PROGRAMMES OFFICIELS en enseignant par des jeux éducatifs et par le dessin
- 3^o CONCILIER L'INSTRUCTION DE L'ENFANT avec le développement de toutes ses facultés

Le 1^{er} cours aura lieu le Jeudi 11 Octobre, à 15 heures, au Musée Social, 5, rue Las-Cases, Paris. Pour les invitations à ce 1^{er} cours et inscriptions, s'adresser à Mademoiselle MARTENOT, 23, rue Saint-Pierre, Neuilly-sur-Seine. — Prix des cours : 100 francs par mois (facilité de paiement pour les professionnels). — Obtention de diplômes.

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 bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

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 Descoedres

de

d'après M. le D^r 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.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogéné** qui vous est **indispensable**. Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de M. Henri Piéron et un portrait), 30 fr
L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), 40 fr.

En vente à la Librairie Félix ALCAN, 108, b. St-Germain, Paris, 6^e

ÉCOLE DE BEAUVALLON DIEULEFIT (Drôme)

École active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

“ 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

Service Automobile à domicile

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VI^e

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL SENSORIEL « CUNEO »

Le Matériel CUNEO, inspiré des principes pédagogiques des travaux de Beauais, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent le toucher, l'ouïe, l'odorat, la vue.

Les Éléments sonores sans auditeur (2 séries de 6 boîtes) N° 243.....	18 50
Les Tubes à odeurs sans auditeur (2 séries de 6 tubes) N° 244.....	12 »
Les Cubes de couleurs , sans visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversément colorées, à reconnaître et à grouper) N° 245.....	10 »
Les Boules sensorielles , sans tactile, visuel et barrique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) N° 246.....	9 »
Les Tissus , sans tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) N° 247.....	21 »
Les Cubes tactiles , sans tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher) N° 249.....	10 50
Les Boîtes à soulever , sans barrique (2 séries de 6 boîtes) N° 250.....	30 »
Le bandeau individuel, en boîte N° 251.....	3 »
La brochure séparée N° 252.....	1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

MATÉRIEL DAVIDOFF

Jeu d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune.....	5 »
Jeu d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition).....	5 »
Jeu de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soulevés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu.....	6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique.....	12 50

Voir tous détails dans le catalogue N° 101 bis (Envoi gratuit)

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

<input type="checkbox"/> Les Soies 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		

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

COMPTE RENDU DU CONGRES INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie infantine. Prix..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ère Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori

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

Mlle Flayol : LA MÉTHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 x 19, broché..... 9 50

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