

AVRIL

1938

N° 136
16^e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

*ORGANE DE LA LIGUE
INTERNATIONALE POUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE*

SOMMAIRE

P. BOVET. — *La lutte contre l'analphabétisme.*

E. FLAYOL. — *Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Éducation Nouvelle pendant l'année 1937.*

SUR LA CLASSE D'ORIENTATION : 1^o Adresse à M. le Ministre de l'Éducation Nationale.
2^o M. L. CAZAMIAN : *Autour de l'orientation scolaire.*

Questionnaire proposé par la Commission des Loisirs.

E. DELAUNAY. — *Chronique Française.*

Nouvelles diverses.

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm

PARIS (5^e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur
au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

D^r H. WALLON

Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. —
Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs 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* : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e,
n^o 697-92.

Prix de ce Numéro : France, 10 fr., Etranger, 15 fr.

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5^e)

Président d'Honneur :

P. LANCEVIN,

Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,

Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,

Ex-Président

du Bureau Français d'Education.

D^r H. WALLON,

Professeur

au Collège de France.

G. BERTIER,

Directeur

de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : M^{lle} E. FLAYOL, Directrice Honoraire
d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-
Germain, Paris (V^e). Chèque postal Paris n^o 697 92.

Secrétaire Adjointe : M^{me} BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ;
Membre actif, 5 fr. par an.

LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR

publient cette année, dans la série
LE BONHEUR DE LIRE :

PANORAMA DU FLEUVE : Création nouvelle du Père Castor. Album-dépliant formant frise murale de 2 m 40 x 0 m 24. Large synthèse du fleuve, depuis ses sources glaciaires ou souterraines jusqu'à la mer. Véritable œuvre d'art et centre inépuisable d'intérêt et d'observation, ce magnifique panorama en 8 couleurs, par A. EXTER, texte de M. COLMONT, trouvera sa place à la maison (chez les petits comme chez les grands) et à l'école.

- Le Panorama du fleuve, en album dépliant (24 x 24) sous couverture double 16 fr.
- Le Panorama du fleuve, roulé sous étui..... 15 fr.

LA FERME DU PÈRE CASTOR : C'est l'album des animaux domestiques. Présentés dans le cadre de leurs occupations habituelles, les images d'H. GUERTIK et le texte alerte de LIDA donnent de chacun d'eux un portrait plein de vie et de charme.

- La Ferme du Père Castor, 24 pages (24 x 28)..... 12 fr.

QUIPIC LE HÉRISSEON : Après Panache l'écureuil, Plouf canard sauvage, etc..., voici maintenant, toujours contée par LIDA et imagée par ROJAN, la simple histoire d'une famille de hérissons. C'est aussi l'histoire du jardin et de ses hôtes minuscules et innombrables.

- Quipic le Hérisson. 36 pages (23 x 21)..... 9 fr.

LA PETITE SIRÈNE : L'un des plus beaux, l'un des plus émouvants des contes d'ANDERSEN. 8 hors-texte en couleurs et en noir de BILIBINE.

- 20 pages (22 x 26)..... 12 fr.

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6^e)

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VI^e)

NOUVEAUTÉS

Madame SECLET-RIOU

Inspectrice des Ecoles Maternelles et de l'Ens. Primaire

A LA RECHERCHE D'UNE PÉDAGOGIE NOUVELLE

UN VOLUME 13 x 19 BROCHÉ..... 15 fr.

ANSAY-TERWAGNE ET VELUT

Inspecteurs de l'Ens. Primaire

PÉDAGOGIE NOUVELLE

THÉORIE ET PRATIQUE

Un vol. 13,5 x 21,5 broché... 20 fr.

M^{lle} FLAYOL

Directrice d'Ecole Normale

LE DOCTEUR DECROLY EDUCATEUR

Un vol. 13 x 18 illustré de photographies... 15 fr.

Collection "Bleue".

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Cahier n° 1. — Principes et Méthodes, l'Ecole Decroly, l'Ermitage,
par G. Gallien et L. Fonteyne.

Cahier n° 2. — L'observation et la mesure, par L. Fonteyne.

Cahier n° 3. — L'Association, par A. Claret.

Cahier n° 4. — L'Expression, par L. Fonteyne et A. Claret.

Cahier n° 5. — Méthode globale, par J. Degand.

Chaque cahier, couverture bleue, 10 fr. La collection des 5. 40 fr.

Collection "Ivoire".

L'EXPLORATION DU LANGAGE DE L'ENFANT

Epreuves de compréhension, d'imitation et d'expression,
par le D^r O. Decroly.

Revu et complété par le D^r J. Jadot-Decroly et J. E. Sagers.

L'ETUDE EXPERIMENTALE DU CARACTERE

Méthodes et Résultats, par N. Braunshausen.

INITIATION GÉNÉRALE AUX IDÉES DECROLYENNES,
ESSAI D'APPLICATION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
par Gérard Boon.

Chaque ouvrage, couverture ivoire 15 fr.

Madame PAGEOT-ROUSSEAU

DESSIN ET PERSPECTIVE

Nous signalons particulièrement aux jardinières d'enfants ce volume. N'ont-elles pas besoin à chaque instant de faire vivre sous les yeux des enfants un animal ? un personnage ? Aucun livre ne les initiera mieux que celui-ci à ce travail qui demande l'analyse du mouvement. Ces pages remplies de croquis constituent un enseignement absolument pratique.

Un vol. entièrement illustré de grandes planches en noir à pleine page.
1 magnifique album 45 fr.

Envoi sur simple demande de nos catalogues.

La lutte contre l'Analphabétisme

Par M. Pierre BOVET

Quand, il y a huit mois, la Faculté des Lettres de l'Université Egyptienne m'a fait le grand honneur de me demander de m'arrêter au Caire avant d'achever le tour du monde que je m'apprêtais à entreprendre et de vous apporter en quelques conférences quelque chose de ce que m'auraient appris mon enquête pédagogique en Australie et aux Indes, j'ai immédiatement accepté avec une grande reconnaissance cette occasion de reprendre contact avec les hommes qui m'avaient fait un si aimable accueil dans cette même salle lors des leçons faites sous les auspices de l'Institut pédagogique (elles ont été publiées depuis en une élégante plaquette dans une version arabe que je dois à l'amabilité de M. Kandil). Parmi les efforts intéressants dont j'ai pris connaissance, il m'a semblé qu'il n'en était guère qui touchât plus directement l'Égypte que la lutte contre l'analphabétisme qui est en ce moment une des préoccupations dominantes de l'Inde. J'aimerais aujourd'hui vous rappeler quelques grands principes de cette lutte, tels que nous pouvons les dégager des expériences du passé; puis, dans une seconde conférence illustrer ces principes en vous introduisant dans le détail concret des problèmes qui se posent aux éducateurs de l'Inde contemporaine.

I

Je ne m'attarderai pas à définir l'analphabétisme (en anglais : illiteracy). J'entends par là, comme tout le monde, l'état d'un adulte qui ne sait ni lire, ni écrire, qui ne sait pas ses lettres, ou du moins qui ne sait pas s'en servir. Pardonnez-moi de ne pas m'arrêter aujourd'hui à des questions pourtant très importantes : « Qu'entend-on précisément par « savoir lire » et « savoir écrire ? » Comment constate-t-on ce déficit ? A quel âge et dans quelles circonstances s'applique-t-on à faire ces constatations ? » Cela vous obligerait à passer en revue les multiples travaux de pédagogie expérimentale auxquels ont donné lieu l'enseignement de la lecture et de l'écriture, et à discuter les bases diverses sur lesquelles reposent les statistiques relatives aux illettrés (signature au moment du mariage, examens des recrues, etc.). On me permettra de rappeler qu'en Suisse, en 1854 déjà des examens ont été institués pour s'assurer dans quelle proportion les jeunes soldats savaient lire, écrire et compter. Aujourd'hui, pour comparer les statistiques des différents pays, la chose la plus importante, me paraît-il, serait de fixer l'âge à partir duquel un membre de la communauté peut être taxé d'illettré. Pour ma part, il me paraît que les âges de 10 ans, voire de 6 et de 4 ans, sur lesquels se basent certaines statistiques sont des limites beaucoup trop basses.

« La lutte contre l'analphabétisme » — pour courante qu'elle soit, cette expression devrait nous étonner. Elle assimile l'analphabétisme à une maladie sociale, alors que manifestement, comme le mot l'indique, l'analphabétisme

est un manque, un défaut d'instruction, et non pas quelque chose de positif. L'alphabet, l'écriture et la lecture, sont inventions, comme l'imprimerie ou la T. S. F., qui se sont répandues dans les divers pays et à travers les différentes couches sociales avec une inégale rapidité. Viendra-t-il un jour où on parlera de lutter contre l'absence d'appareils de radio ? Déjà une lutte contre la rareté des salles de bains n'a rien d'inintelligible. Il suffit de nous rendre nettement compte que la lutte contre l'analphabétisme est essentiellement un combat pour l'instruction : sous deux formes : lutte en quelque sorte préventive par l'école, lutte directe par l'éducation des adultes. Ainsi que nous le verrons, les deux formes de combat sont indispensables. Aux Indes, d'où je viens, un rapport tout récent du commissaire de l'Instruction Publique de Madras constate que l'école, même obligatoire, ne garantit pas une diminution appréciable du nombre des illettrés, si l'on ne prend pas des mesures pour éviter la « rechute dans l'analphabétisme » dont témoignent les statistiques.

La première chose sur laquelle, pensons-nous, les efforts entrepris dans ces dernières années pour combattre l'analphabétisme nous conduisent à fixer notre attention, c'est un certain nombre de mesures préliminaires, qui diffèrent d'ailleurs de pays à pays.

Pour qu'on puisse enseigner et apprendre à lire, une condition indispensable — qu'on excuse cette vérité de La Palice — est que la langue ait été mise par écrit. Cela n'était pas le cas, comme on sait, dans bien des parties de l'U.R.S.S., et une première conséquence du grand effort récent contre l'analphabétisme en Russie a été de doter, si je ne fais erreur, près de vingt langues d'un alphabet propre à en fixer les sons. En Turquie, il existait de longue date un alphabet, mais je me suis laissé dire qu'il était mal approprié à la langue turque et que l'enseignement de la lecture à l'école primaire était de ce fait rendu extrêmement difficile. La création d'un alphabet nouveau, emprunté, à quelques détails près, à l'alphabet latin et appliqué d'une façon rigoureusement phonétique a si bien simplifié la tâche des instituteurs auprès des adultes comme auprès des enfants qu'en deux ans la proportion des analphabètes est descendue, nous dit-on, de 85 % à 15 % environ. Ailleurs, en Espagne et au Mexique, où l'orthographe espagnole a déjà été phonétisée dans une très large mesure, on n'a pas, comme en Russie, la préoccupation de supprimer des lettres inutiles. L'absurdité de l'orthographe anglaise et de la française n'a pas encore été assez généralement sentie comme un obstacle à la diffusion de la lecture dans les classes populaires pour avoir créé en faveur d'une réforme un grand mouvement d'opinion; le progrès des méthodes d'enseignement, auquel nous allons toucher, a sans doute agi comme paratonnerre. Mentionnons enfin, comme une réplique sur le plan littéraire des efforts qui ont abouti à coucher sur le papier les sons articulés, la préoccupation, dont l'arabe offre dans ce pays même, me dit-on, un si frappant exemple, de rapprocher la langue écrite et lue, celle qu'on enseigne à vos écoliers, de la langue qu'ils parlent et entendent effectivement parler autour d'eux. Nul doute qu'en Occident l'avènement des langues modernes substituées au latin comme langues scolaires, n'ait eu pour effet un recul marqué de l'analphabétisme.

Dans les pays où l'orthographe traditionnelle crée à l'écolier des difficultés particulières, un grand effort se poursuit pour améliorer les méthodes d'enseignement. Il y a là, à mon avis, quelque chose qui est éminemment digne de retenir l'attention de tous ceux qui sont engagés dans notre combat. L'effort n'est pas d'aujourd'hui. Aux premières années du XIX^e siècle, un grand essor a été donné aux écoles populaires par les méthodes d'enseignement mutuel. En fractionnant avec une minutie qui rappelle à certains égards les analyses de Dalton et de Winnetka, le programme de l'enseignement élémentaire de la lecture, Lancaster se recrutait des collaborateurs parmi ses élèves avancés. On n'a pas de peine à comprendre que sa devise « Un maître pour 1.000 élèves »

ait retenu l'attention de quiconque s'occupait d'écoles populaires en un temps où la parcimonie la plus rigoureuse était de règle dans les budgets. De même de nos jours il faut, je pense, considérer comme un facteur important de succès, dans tous les pays à orthographe non phonétique, l'invention et la diffusion de la *méthode globale*, illustrée en pays de langue française par le D^r Decroly, et pratiquée assez généralement dans les pays de langue anglaise sous le nom de « Look and Say Method ». Je l'ai trouvée aux Indes élaborée en détail par l'Ecole normale de Moga (Pendjab) pour la langue urdu dont les caractères sont empruntés au Persan, avec ce résultat qu'il faut désormais trois mois seulement, ou même six semaines, pour apprendre à lire à un adulte. Cette diminution du temps requis entraîne, comme va de soi, une réduction des frais : on fait aux Indes un lettré pour 1 roupie (10 francs français). Bell avait réduit le coût du matériel d'enseignement en substituant le sable au papier; dans le même temps, Pestalozzi lançait l'ardoise. J'ai entendu parler aux Indes d'un petit berger qui maniait sa craie non plus sur un tableau noir, mais sur le dos des buffles qu'il menait paître. Dans les pays vraiment pauvres, il n'est pas de petite économie.

Parmi les mesures, non plus préliminaires cette fois, mais concomitantes et essentielles encore d'une lutte efficace contre l'analphabétisme, il faut souligner toutes celles qui visent la création d'une littérature appropriée aux nouveaux lettrés (journaux, revues et livres) et à la diffusion de cette littérature en particulier par des bibliothèques. Nous retrouvons ici la Russie, où les bibliothèques rurales ont triplé en nombre de 1924 à 1926, et les Missions culturelles au Mexique et dans la République espagnole.

Mais il est temps d'en venir à l'essentiel, les *mobiles* auxquels la lutte contre l'analphabétisme peut faire appel. La question se pose surtout pour l'éducation des adultes; mais là où l'école obligatoire n'est pas encore entrée dans les mœurs, les parents doivent être convaincus; le problème est identique.

Il y a d'abord l'intérêt individuel.

Une dame me disait l'autre jour à Bombay qu'elle n'engageait jamais un domestique sans lui promettre une augmentation de gages pour le jour où il saurait lire. A l'école, les principes de l'éducation fonctionnelle, fondée sur les besoins vivants de l'enfant, aboutissent à des procédés comme ceux de M^{me} Montessori, qui rendent la leçon de lecture infiniment plus vivante que par le passé.

Mais dans l'histoire les grands mouvements contre l'analphabétisme ont toujours été inspirés par des intérêts et des besoins ressentis collectivement. Je vois dans le passé trois idéaux à mentionner ici, chacun d'eux lié à un événement qui caractérise en une certaine mesure le xvi^e, le xviii^e et le xx^e siècle. Un idéal et un besoin religieux, le désir d'avoir immédiatement accès aux Saintes Ecritures des Chrétiens est au point de départ de l'extraordinaire floraison d'écoles savantes et populaires qui marque la Réformation de Luther et de Calvin. Un idéal civique, associé à l'exercice des devoirs nouveaux que la Déclaration des Droits de l'Homme impose à tous les citoyens, inspire les créations de la République française et des pays, comme la Suisse, où se propagent ses idées. Ce même idéal civique et national se retrouve dans beaucoup des mouvements du xx^e siècle, au lendemain de la guerre; mais la place que tient l'U. R. S. S. dans la lutte contemporaine contre l'analphabétisme nous contraint, me paraît-il, à faire une place à un besoin et à un idéal plus proprement social et, si l'on veut, économique dans cet effort des travailleurs vers l'instruction. Ces trois grands mobiles, cela va de soi, n'ont rien de nécessairement contradictoire. Je les retrouve, par exemple, tous les trois dans l'Inde d'aujourd'hui : M. P. W. Martin, du B.I.T., parlant de ce sujet aux ouvriers de Bombay, a pu leur dire qu'il ne connaissait pas d'exemple de syndicat formé

d'illettrés qui ait mené à bien ses revendications; le grand mobile des efforts de Gandhi en faveur de l'instruction populaire est, à n'en pas douter, un mobile civique et national; une forte tradition scolaire s'est maintenue chez les Parsis de par l'importance qu'ils attachent aux livres saints de Zoroastre, et tout récemment, dans une autre minorité religieuse, ce mot d'ordre a été lancé : « Tous les Chrétiens sauront lire en 1941 » (la date du prochain recensement).

Mais venons-en aux grandes leçons que les efforts contre l'analphabétisme, et plus particulièrement l'instruction des adultes, donnent à quiconque se préoccupe d'enseignement.

Je les ramènerai à deux, l'une et l'autre devant être illustrées par notre prochaine causerie.

La première m'a été formulée en ces termes par un homme qui est activement engagé dans ce travail, M. Kshirsagar de Dhulia : « Enseignez-leur ce qu'ils désirent apprendre, non pas ce que vous pensez, vous, qu'ils devraient apprendre, ou désirer apprendre. » C'est le principe même de l'éducation fonctionnelle; il suffit de connaître tant soit peu les Ecoles nouvelles pour en voir la portée et les fruits. Faire sentir au paysan des Indes que des bulletins et des tracts imprimés peuvent lui donner des renseignements utiles pour son jardin ou sa basse-cour, que savoir lire ce que son *zamindar* lui demande de signer est indispensable, s'il veut se prémunir contre certains abus criants, voilà la première chose à faire. De là découle la nécessité d'une collaboration du maître d'école et du « laïque » partout où cela est possible. Mieux que le jeune homme frais émoulu de l'École normale, d'autres sont capables de connaître les désirs et les besoins d'élèves adultes. Mais, nous l'avons vu, la connaissance des techniques, aujourd'hui si perfectionnées, de l'enseignement, que seul le maître possède, permettra de gagner du temps et d'atteindre bientôt un résultat qui encourage l'élève. Aussi bien, aux Indes, les deux mouvements originellement distincts qui vont sous le nom d'*Education des Adultes* et de *Reconstruction rurale* convergent de plus en plus dans leurs buts comme dans leurs méthodes.

Mais il est une seconde leçon à ne pas perdre de vue. Et ici je reviens à mon pays, la Suisse. Ces examens de recrues auxquels j'ai fait allusion, ont permis, voici soixante ans et plus, de constater que l'analphabétisme y avait complètement disparu. Mais l'importance qu'on a attaché aux examens qui permettaient de le constater a eu un effet vraiment paradoxal. On a créé pour les jeunes gens sortis de l'école primaire des cours complémentaires, destinés à s'assurer qu'ils ne retomberaient pas dans l'analphabétisme dont l'école les avait sortis (1). Et ces cours se sont si bien et si exclusivement voués à la lutte contre l'analphabétisme qu'ils sont devenus, de l'avis des instituteurs eux-mêmes qui en avaient demandé l'institution, un très sérieux obstacle au développement de l'école primaire. On confondait instruction et culture ! Il n'y a culture que là où l'horizon s'élargit; il n'y a pas d'autre point de départ à cet élargissement que la stimulation d'intérêts réellement vivants dans l'esprit de l'élève.

En trente-deux ans en Suisse (de 1881 à 1913) le nombre des recrues non pas illettrées mais ignorantes (ce mot étant pris dans un sens très précis, que je n'ai pas le loisir de définir ici) avait baissé de 27 à 5 %.

Cela est possible, nous le savons, dans l'instruction des enfants comme dans celle des adultes. Aucun pays, en ce moment, ne proclame cette grande vérité avec plus de force que les Indes.

(1) Je renvoie le lecteur que le sujet intéresserait au livre que j'ai publié dernièrement en relation avec l'enquête internationale sur les examens : *Les examens de recrues dans l'armée suisse 1854-1913* (Delachaux).

II

Il n'est pas possible de parler de la façon dont se présente aux Indes la lutte contre l'analphabétisme sans rappeler d'abord l'importance du moment actuel qui illustre, une fois de plus, l'étroite relation qui existe entre le mouvement démocratique et le progrès de l'instruction. Si nous entendons par *éducation* non pas un effort de l'adulte pour soumettre les pensées et la conduite de l'enfant à la contrainte sociale en plaçant au sommet des valeurs qu'on lui propose l'intérêt de l'Etat, de la race ou du parti — mais ce que suggère le mot même d'éducation : une aide donnée à l'enfant qui aspire à un plein épanouissement de sa personnalité pour qu'il puisse la mettre librement au service de la communauté —, il apparaît aussitôt que ce respect et cette valeur accordés à la personnalité individuelle sont sur le plan civique l'idéal même de la démocratie. Historiquement aussi, la relation est très étroite : chaque conquête de droits politiques a stimulé des efforts pédagogiques. En Suisse, les deux dates de 1798 et de 1830 marquent à la fois dans l'histoire de notre instruction publique comme dans celle de nos institutions politiques. Il en est de même partout. Nul doute en tout cas qu'aux Indes 1937, l'année de la nouvelle constitution, ne soit plus tard aussi considérée comme un tournant dans l'histoire des écoles : ce sera l'année de la conférence et du plan de Wardha.

Je ne vous ferai pas l'histoire de la nouvelle constitution, aboutissement d'un effort de quarante années intensifié depuis la guerre à l'occasion de la question du califat et plus particulièrement depuis 1930 par le mouvement de non-obéissance — des trois Round Table Conferences de 1930, 1931, 1932, du vote en août 1935 par le Parlement anglais du Government of India Act octroyant aux Indes une constitution bien différente de celle que le parti du Congrès réclamait une Constituante, et contre laquelle il n'a cessé de protester. Elle est entrée en vigueur le 1^{er} avril 1937 pour l'Inde britannique seulement, c'est-à-dire pour les trois quarts environ de la Péninsule, les princes indiens, dont la participation à la Fédération des Indes est prévue, réservent encore leur adhésion définitive. Les élections de l'été 1937 ont donné au Congrès la majorité dans 7 provinces sur 11 et, après une longue hésitation, le parti a décidé de prendre ses responsabilités et d'assumer le gouvernement dans ces sept provinces. L'instruction publique est désormais entre les mains des nationalistes Indiens. Que vont-ils en faire ? Telle était la question qui se posait dans tous les esprits quand, le 22 octobre dernier, Gandhi a convoqué auprès de lui à Wardha, les sept ministres de l'instruction publique de son parti et un certain nombre d'experts pour leur soumettre ses projets.

Avant de vous les exposer sommairement à mon tour, il me paraît utile de vous rappeler quelques chiffres. Les Indes comptaient au dernier recensement (1931) 353 millions d'habitants. La proportion des illettrés est énorme : plus de 80 % des hommes et beaucoup plus de 90 % des femmes. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, cette proportion ne varie pas beaucoup dans les diverses religions (les Parsis seuls n'ont que 25 % d'illettrés, mais ils ne sont en tout que 100.000). Elle varie suivant les régions : dans un Etat progressiste comme celui de Baroda (2.500.000 habitants), où l'instruction obligatoire a été introduite il y a 30 ans, où la bibliothèque pour tous pénètre dans tous les villages, l'analphabétisme n'existe plus pour les moins de 40 ans; dans le Travancore aussi, et dans le sud de l'Inde en général, il y a une proportion d'illettrés de beaucoup inférieure à la moyenne. Mais dans l'ensemble la situation est très noire et les progrès extraordinairement lents : la proportion des illettrés n'a diminué, dit-on, que de 1 % en 30 ans.

Les Indiens rendent volontiers responsable de cet état de choses le régime scolaire institué il y a un siècle par les Anglais. Renouvelant la fatuité malheureuse de ce fils de Salomon qui se vantait qu'il y avait plus de force dans

son petit doigt que dans les reins de son père, Lord Macaulay aurait alors déclaré qu'il y avait plus de culture dans un rayon de livres anglais que dans toutes les bibliothèques de l'Inde, en en tirant cette conclusion que les écoles à créer aux Indes devaient avant tout enseigner en anglais la culture anglaise. Le résultat de cette politique a été une floraison impressionnante d'universités et de collèges affiliés aux universités où l'enseignement se donne exclusivement en anglais, une chasse au diplôme et une préoccupation des examens qui n'a peut-être pas sa pareille au monde (et c'est beaucoup dire), les écoles de village étant au contraire laissées dans une misère et un abandon dont on se fait difficilement une idée.

Or l'Inde est plus que tout autre pays de villages (11 % seulement de la population vit dans des villes ou des bourgs de plus de 5.000 habitants. En France c'est 49 %, en Angleterre 80 %). Le problème de l'instruction populaire, de la lutte contre l'analphabétisme, c'est la question des écoles de village.

L'école de village actuelle n'a certes rien d'attrayant. Installée souvent non pas dans un bâtiment *ad hoc*, mais sous l'avant-toit de la hutte de boue qui sert d'habitation au maître, elle n'offre à l'œil du visiteur aucun mobilier quelconque, sauf peut-être un minuscule tableau noir. Les enfants y viennent très jeunes et n'y restent que deux ou trois ans. Ils y apprennent pourtant à lire dans la langue de leur district, mais il n'y a la plupart du temps pas de livre de lecture ni de manuel; leurs parents sont infiniment trop pauvres pour pouvoir se procurer jamais un livre ou un journal; l'enseignement reçu à l'école est ainsi jugé inutile; on se décourage vite d'y envoyer l'enfant: la seconde classe compte à peine la moitié autant d'écoliers que la première et la troisième beaucoup moins encore. Le maître, dont le salaire *moyen* est de 15 roupies par mois (250-300 francs suisses par an) est très ignorant, et, l'on ne peut s'en étonner, assez irrégulier: pour peu que son champ ou telle autre besogne plus profitable que l'école le réclame, il déserte celle-ci.

De nombreuses tentatives sont faites pour améliorer cet état de choses. Dans l'Etat musulman de Hyderabad par exemple, pour rendre plus facile aux parents d'envoyer leurs enfants à l'école, et sans doute aussi pour augmenter les gains du maître, on fait deux classes par jour en permettant aux enfants de venir à celle des deux qui s'accorde le mieux avec leurs occupations agricoles. Ailleurs, il y a des projets plus hardis: on a parlé d'une sorte de conscription civile à laquelle seraient astreints les bacheliers des universités: ils ne seraient mis en possession définitive de leur diplôme qu'après avoir servi la nation comme instituteurs de villages pendant un ou deux ans. M. Shukla, ministre de l'Instruction publique des Provinces Centrales (Nagpur) a lancé un projet de Temples du Savoir (Vidya Mandir) créés dans chaque village par la générosité d'un grand propriétaire et dotés d'un lopin de terre suffisant pour faire vivre le maître d'école qui le cultiverait. Comme on voit, il s'agit toujours de trouver des arrangements qui ne grèvent pas le budget de l'Etat. Cela est particulièrement nécessaire au moment où, en introduisant la prohibition de l'alcool, le Gouvernement s'apprête à réduire considérablement les ressources que lui valait jusqu'ici ce monopole.

Mais de tous ces plans de beaucoup le plus important — ne serait-ce que par la personnalité de son auteur — c'est le programme que Gandhi lui-même a proposé à Wardha à l'étude de ses amis politiques et qui a fait tôt après l'objet d'un rapport par une Commission de spécialistes présidée par M. Zakir Husain.

Le programme de Wardha contient une partie relative à l'enseignement supérieur qui est essentiellement négative: l'Etat abandonnera les universités et les collèges à l'initiative privée. Ces écoles peuvent vivre des droits de graduation qu'elles perçoivent de leurs étudiants; point n'est besoin d'en grever

le budget de l'Etat. Je ne m'attarderai pas à discuter ces propositions. Qu'un homme aussi intelligent que Gandhi ait pu à ce point méconnaître le rôle de la haute culture dans la vie d'un Etat démocratique, cela en dit long sur le discrédit et les démérites des universités indiennes. Peut-être faut-il aussi faire dans ces propositions la part du succès qu'ont obtenu les universités « confessionnelles », l'Université hindouiste de Bénarès, l'Université musulmane d'Aligarh. Quoiqu'il en soit, l'intérêt du programme de Wardha est dans ce qu'il contient de positif relativement à l'enseignement populaire.

Gandhi propose l'école primaire obligatoire et gratuite pour tous les enfants des deux sexes pendant sept années, à partir de l'âge de sept ans. Le programme de cette école comprendrait les matières aujourd'hui enseignées dans les écoles qui préparent aux examens d'immatriculation, avec une réserve très importante : on n'y enseignerait pas l'anglais. Tout l'enseignement serait donné dans la langue de l'enfant, variant suivant les districts; comme seconde langue, commune à toute l'Inde, le hindi ferait son apparition dans les deux dernières années. Les diverses branches seraient concentrées tout autour d'une activité pratique, qui mettrait l'enfant en mesure de gagner sa vie, et qui, pendant les années d'école déjà, serait assez productive pour que l'Etat n'eût rien à déboursier pour le salaire du maître. Celui-ci verrait cependant sa situation matérielle légèrement améliorée : 25 roupies par mois (450 francs par an) seraient considérées comme la norme; en aucun cas on ne descendrait au-dessous de 20 roupies.

En faisant siennes ces propositions de base de Gandhi, la commission d'experts y a ajouté un plan détaillé de ce qui devrait être enseigné, mais surtout elle a — à titre d'exemple seulement, on prend le soin de nous le dire expressément —, fait choix d'une activité pratique, la filature à la main du coton à l'aide du petit fuseau le takli déjà si cher à Gandhi et à tous les siens, et montré combien de temps il faudra y consacrer pour qu'une classe de 40 écoliers puisse faire vivre l'école par son travail. (Il s'agit de 3 h. 20 minutes par jour, sur 5 h. 30 passées à l'école. Mais les mains occupées n'entraîneront pas fatalement l'inactivité de l'esprit).

Ce programme, dont on ne contestera pas l'originalité, a immédiatement suscité de très vives controverses. Elles n'étaient pas près de s'apaiser quand j'ai quitté la Péninsule, au milieu de janvier. Essayons d'apprécier ce programme à la lumière des principes que nous avons reconnus dans notre première causerie.

Mais d'abord abandonnons aux critiques l'aspect économique du plan de Wardha. « L'école ne coûtera rien à l'Etat », ce mot d'ordre est équivoque et dangereux. Equivoque, car on aperçoit bien vite que, pour faire marcher l'école, l'Etat s'engagera à lui acheter ses produits. Le coton filé par des enfants ne vaudra pas celui qui sort des usines, mais l'Etat en assurera la vente. C'est une façon comme une autre, peut-être meilleure, peut-être moins bonne — nous n'entrons pas dans le débat — de donner à l'école un appui qui se chiffrera bel et bien en espèces sonnantes. Mais surtout ce mot d'ordre est dangereux. D'une manière générale d'abord, il est fâcheux de donner à l'Etat l'idée qu'il n'a pas à s'intéresser activement à l'école. Lancée en 1763 par La Chalotais, au lendemain de l'expulsion des Jésuites, l'idée de l'« éducation nationale », de l'instruction de tous aux frais de la nation a lentement conquis toutes les nations modernes (l'Angleterre en dernier lieu). Abandonner ce principe serait un recul incontestable de l'idée démocratique. Mais il y a pour l'école elle-même, pour le maître et pour les élèves, un vrai danger à combiner avec la tâche éducative de l'école une tâche économique. Faire l'éducation d'un enfant, c'est, nous le disons, le développer autant que possible dans toutes les directions, et, par exemple, en matière de travail manuel, quand on lui aura

enseigné à filer, lui faire faire un autre apprentissage, puis un autre encore, s'il en a la capacité. Un patron soucieux du rendement de son atelier vise au contraire à spécialiser ses ouvriers, et le maître, dans le régime proposé, ne pourra éviter d'être tiraillé entre ces deux attitudes contradictoires.

Il y a pire. Les expériences faites au cours du XIX^e siècle dans certains orphelinats suisses insuffisamment dotés permettent de craindre que cette partie du programme de Gandhi ne conduise inévitablement à une certaine exploitation de la main-d'œuvre enfantine. Inutile d'ailleurs d'insister. Le rapport même des experts amis de Gandhi signale très expressément le danger. Après l'avoir vu si clairement, il n'est guère douteux qu'ils sauront l'éviter en renonçant à la partie économique d'un programme dont la raison d'être est essentiellement éducative.

Ce qui fait la grande valeur pédagogique du programme de Wardha, c'est la place centrale qu'y occupe l'activité de l'enfant, une activité dont il est à même de voir immédiatement l'intérêt et la valeur. Dans les conditions de misère où vit le paysan des Indes, apprendre à produire quelque chose qui contribue à sa nourriture et à son vêtement ne laissera indifférent aucun écolier. Il ne demandera plus à quoi sert l'école. Et que l'on puisse sans grande difficulté associer à cette activité non seulement les techniques jugées traditionnellement indispensables de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais un grand nombre de connaissances utiles d'hygiène, de sciences naturelles, de géographie et d'histoire, cela n'est pas douteux; c'est ce que démontrent toutes les écoles qui, à la suite de Decroly ou en dehors de lui, groupent leur enseignement autour d'un centre d'intérêt bien choisi. Quelques habitués de nos écoles nouvelles occidentales, qui toutes au regard des écoles de village de là-bas font figure d'écoles de riches, se demanderont peut-être si cet intérêt économique sur lequel insiste Gandhi est vraiment un intérêt *de l'enfant*, comparable à ceux qu'exploitent Kilpatrick ou Decroly. Je comprends cette réserve, mais je ne puis oublier comment toutes les tentatives — les plus radicales, comme celle de Collings, et les plus modestes, — où l'on s'est laissé guider en classe par l'intérêt de l'enfant, ont abouti à y faire une place très grande aux questions vitales et sociales qui préoccupent les parents. Tout permet de croire qu'aux Indes la réciproque se vérifiera.

Mais dans ce programme de réforme scolaire, l'essentiel, comme toujours, c'est le maître. (J'ai coutume de poser à mes étudiants cette question : En présence d'une proposition pédagogique séduisante, est-il plus juste de dire : « Cette méthode est admirable, *mais* elle suppose des maîtres admirables » ou bien « Cette méthode est admirable, *car* elle suppose des maîtres admirables »). Le programme de Wardha, à n'en pas douter, suppose des maîtres tout autres que ceux que l'on rencontre aujourd'hui dans les écoles de village. Gandhi veut des apôtres. Ce que je vous disais tout à l'heure des projets de conscription civile montre que d'autres ont de très hautes ambitions aussi. Mais trouvera-t-on assez d'apôtres ? Et se rend-on assez compte que des bacheliers condamnés à deux ans de travail dans les conditions qui sont celles d'un maître d'école de village aux Indes, risquent d'y apporter un esprit tout autre qu'apostolique ?

Ce qui est encourageant, c'est qu'il existe déjà (Gandhi le sait et le dit) une école normale pour instituteurs de villages qui travaille entièrement dans l'esprit du nouveau programme. C'est l'école de Moga dans le Pendjab, dirigée par le Dr Harper, un missionnaire américain tout pénétré des principes de l'École nouvelle, assisté de collaborateurs indiens de la plus haute valeur. Impossible de voir plus de joie et de vie que dans cette école normale et dans ses classes d'application, où tout l'enseignement s'inspire des intérêts, des besoins, des expériences du villageois, avec la constante préoccupation de vivre

et de travailler comme doivent vivre et travailler des gens très pauvres, auxquels tout outillage coûteux est interdit. (Pour ne donner qu'un exemple, on a réalisé là un équipement de travaux manuels pour une classe, dont le prix de revient ne dépasse pas 10 roupies (15 francs). Les élèves-maitres construisent eux-mêmes les maisons qu'ils habitent, après en avoir établi les plans avec le même constant souci d'économie. Moga est la preuve la plus éclatante de cette identité sur laquelle j'ai insisté, de la lutte contre l'analphabétisme et de la reconstruction rurale.

C'est aussi, avec plusieurs autres entreprises d'inspiration diverse (les écoles industrielles de la Mission Ramakrishna, Sriniketan, l'école des arts et métiers villageois adjointe à l'université de Tagore, la Jay Narayan's High School à Bénarès), la réponse à une question oppressante : Aidera-t-on l'Inde sur le plan de la matière, en cherchant à la délivrer de sa misère, ou bien sur le plan de l'Esprit en combattant les superstitions qui l'enchaînent ? Seules ont trouvé la vraie réponse les missions qui ont fait l'un et l'autre, qui ont fourni la preuve que l'Esprit transforme les conditions matérielles d'existence.

Le peu que je sais d'histoire de l'éducation m'empêche absolument de considérer l'Orient et l'Occident comme deux mondes essentiellement étrangers l'un à l'autre. Elle m'enseigne au contraire que ces écoles de village dont je vous ai esquissé tout à l'heure la description et dont le contraste avec les écoles de mon pays est si saisissant, ressemblent beaucoup à ce qu'étaient les écoles suisses du XVIII^e siècle. A chaque pas aux Indes on a sous les yeux des scènes qui font comprendre l'Ancien Régime ; ces villageois si misérables ne sont pas autres que les paysans vivant « comme des bêtes » que les nobles apercevaient par la portière de leurs carrosses.

Et les propositions même de Gandhi rappellent par leur inspiration, sinon dans leur teneur précise, celles de Pestalozzi dans son *Léonard et Gertrude* : une salle d'école où l'on apprendrait à lire tout en filant et en tissant. Quand Fellenberg ouvrait à Hofwyl son Institut des Pauvres que l'on venait voir du monde entier, c'était la même idée d'une « école industrielle » : le travail des champs remplaçait celui de l'atelier. Là aussi, tout en travaillant à planter ou à arracher des pommes de terre, Wehrli posait à ses élèves des questions d'arithmétique, de grammaire, de géographie, avec l'ambition que l'école pût subvenir à ses propres besoins.

Le développement de l'école suisse, de l'instruction primaire dans toute l'Europe occidentale, au XIX^e siècle remonte à Pestalozzi. Elle a pourtant suivi une voie bien différente de celle qu'il lui avait d'abord tracée. De même je ne doute guère que l'école populaire aux Indes ne prenne en définitive d'autres directions que celles de Gandhi, mais les idées proposées à Wardha seront sans doute pour l'Inde, et peut-être pour d'autres pays avec elle, une inspiration créatrice.

Pierre BOVET.

RAPPORT

sur l'activité du Groupe Français d'Éducation Nouvelle pendant l'année 1937

par M^{lle} FLAYOL, secrétaire générale

L'activité collective du Groupe Français d'Éducation nouvelle, soit par son bureau, soit par certains de ses membres, s'est manifestée cette année sous diverses formes, dont plusieurs d'ailleurs sont déjà traditionnelles : 1° par sa collaboration à des congrès et expositions ; 2° par des conférences et des cours ; 3° par sa participation à diverses publications ; 4° par sa revue et sa bibliothèque de prêts.

1° *Congrès et Expositions.* — Le Groupe a chargé M^{lle} Carroi de le représenter aux journées pédagogiques du Maroc auxquelles elle a apporté une collaboration des plus appréciées par sa propagande en faveur des méthodes nouvelles et par deux conférences : l'une sur l'éducation aux colonies, l'autre sur le travail par équipes dans les écoles du deuxième degré. Il existe au Maroc, au sein de l'enseignement public un esprit novateur directement inspiré des principes de l'Éducation nouvelle et qui s'est déjà manifesté par des essais très intéressants d'internats dans les lycées de jeunes filles où les conditions matérielles et l'existence d'une vie sociale favorisent l'éducation morale, et aussi par le perfectionnement de l'enseignement scientifique par l'usage des travaux manuels, de l'observation directe, du travail personnel et par groupes. Il y a là un domaine, dont l'existence s'était révélée au congrès du Havre, où les méthodes nouvelles sont connues et en partie appliquées, avec la sympathie agissante de l'administration.

C'est du Maroc que nous avons reçu l'un des matériels les plus riches et les plus intéressants de notre stand à l'Exposition internationale des Arts et Techniques.

À la fin de 1936, M. Lebrun, Directeur de l'Office de renseignements et de documentation pédagogique nous offrit la possibilité d'installer une exposition dans le local du Musée Pédagogique, désigné comme annexe de l'Exposition des Arts et Techniques. Une douzaine de mètres de cimaise nous furent concédés dans le vestibule du troisième étage, à droite et à gauche de notre bureau et le

matériel d'exposition nécessaire fut mis à notre disposition. Le bureau du Groupe français décida de limiter la nature des objets exposés aux travaux d'enfants et à la vie scolaire considérés comme l'aspect le plus représentatif des méthodes nouvelles, le plus instructif de ses techniques.

Nous nous sommes aussitôt mis en rapports avec les écoles publiques et privées qui pouvaient nous fournir les documents les plus intéressants. Grâce à la bonne volonté des maîtres, à la collaboration dévouée de quelques techniciens et techniciennes des expositions (M^{lle} Bardot, M^{lle} Vial et M. et M^{lle} Roubakine) nous avons pu, sans aucune ressource financière, composer un ensemble (d'où nous avons dû exclure non par absence mais par excès de matériel les « dessins » qui n'étaient que des « dessins »), de l'activité éducative de l'enfant de trois ans à l'adolescence (1).

À vrai dire, l'ambition du G. F. E. N. était allée plus loin. M. Piéron avait proposé au bureau de faire fonctionner pendant la durée de l'Exposition internationale une ou plusieurs écoles avec des maîtres et des élèves appartenant à des écoles nouvelles. Le bureau avait accueilli avec enthousiasme cette suggestion et les premières démarches firent naître de grands espoirs. Consultées par nous, des écoles nouvelles publiques et privées se déclarèrent prêtes à prendre part à ces démonstrations, à condition que leur durée, leur installation et leur fonctionnement réduisissent au minimum le caractère factice de ces classes de propagande. Les difficultés surgirent lorsque commencèrent les démarches pour l'exécution matérielle. Pendant plusieurs mois nous vîmes successivement s'effondrer toutes les tentatives pour obtenir dans le sein de l'Exposition et de ses annexes officielles une place convenable pour nos « classes ». Il eût fallu pouvoir « construire » et nous n'en avions pas les moyens. Il fallut

(1) Pour plus de détails sur l'Exposition du G.F.E.N., voir n° 135, de *Pour l'Ère Nouvelle*, pages 55-56.

renoncer et limiter notre participation à l'exposition des travaux d'enfants. Mais M^{me} Roubakine et M^{me} Bernhein purent obtenir un stand au Pavillon de la Femme et de l'Enfant.

Pourtant, une réalisation partielle fut rendue possible grâce à notre collaboration au Congrès international de l'Enseignement primaire et de l'Éducation populaire qui devait tenir ses assises au Palais de la Mutualité entre le 27 juillet et le 3 août 1937 (1).

À l'issue de ce congrès le Groupe invita les amis français et étrangers de l'éducation nouvelle à une assemblée amicale dont il fut très difficile de trouver le lieu de réunion. Nous le voulions agréable, très reposant après ces longues journées de travail. À la suite de bien des recherches, et comme nous commençons à désespérer, nous vœux furent soudain comblés par l'aimable invitation de M^{me} Roubakine qui nous offrit le local de son école et surtout le beau parc qui l'entoure. La journée du 1^{er} août s'y écoula en « réunions ». Près de trois cents personnes, Français et étrangers, prirent part, le matin ou l'après-midi, à ces assemblées, le matin avec M. Piéron, l'après-midi avec M. Wallon. Malheureusement, ni M. Langevin, ni M. Piaget, ni M. Bakulé ne purent y assister. Quelques-unes des personnalités étrangères : M^{me} Jadoulle pour la Belgique, M^{me} Némès pour la Hongrie, M. Ghidionescu pour la Roumanie, M. Boeck pour la Hollande dirent quelques mots sur l'état de l'éducation nouvelle dans leurs pays. Bien que la réunion ne fût à aucun degré une assemblée du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (puisqu'elle comprenait un très grand nombre d'étrangers et des Français non adhérents au Groupe et que par conséquent il ne put y être pris aucune résolution engageant celui-ci), on fut amené à la suite d'une intervention de M. Freinet, à discuter un projet de réorganisation de notre groupement. M. Freinet, dans le but d'intensifier son travail, qu'il trouvait insuffisant, demandait que fussent substituées à sa composition actuelle, trois sections : l'une pour l'enseignement primaire, l'autre pour l'enseignement secondaire, la troisième pour l'enseignement supérieur fût confiée aux « Imprimeurs ». M. Wallon et M^{me} Flayol répondirent à cette proposition qu'elle leur paraissait en contradiction avec l'un des principes les plus essentiels de l'éducation nouvelle qui est de ne pas fragmenter et dissocier l'œuvre de l'éducation, laquelle doit être une et continue, et que de plus il

ne pouvait être question de remettre exclusivement entre les mains des adeptes d'une technique spéciale — quelle qu'en soit la valeur — la direction complète et définitive d'une partie du travail du Groupe Français, dont on ne pouvait limiter dans l'avenir les formes qu'elle serait amenée à prendre.

Après que M. Wallon eut donné l'assurance — dont personne ne doutait — qu'au sein du Groupe on ne manquerait pas de faire appel à la compétence de M. Freinet pour les questions concernant les enfants de l'âge du premier degré, la discussion prit fin. M^{me} Flayol réclama des membres présents du Groupe une plus active collaboration, une plus intense propagande, seuls moyens d'assurer à notre association les ressources d'argent et de travail indispensables à une activité efficace.

Bien que la réunion de Bellevue ne fût pas une assemblée du Groupe Français qualifiée pour prendre des résolutions, le bureau estima qu'il y avait lieu de tenir compte du désir qui s'y était manifesté — et qui avait toujours été le sien — d'associer plus étroitement à l'administration du Groupe les membres nouveaux des sections départementales. Sans changer les statuts avant qu'un développement plus accentué ait permis d'envisager la meilleure organisation possible, il rechercha dès le début de 1937 les moyens de faciliter l'entrée dans le comité d'action de membres nouveaux. À l'assemblée générale de 1937, il avait déjà assuré l'élection de MM. Weiler et Freinet. Pour accélérer ce mouvement d'admission au comité d'action de membres des sections départementales (dont tous les adhérents votent d'ailleurs pour les élections au comité d'action) la réunion du 1^{er} novembre 1937 décida d'ajouter à son règlement intérieur une disposition permettant de considérer comme démissionnaires les membres du comité qui de façon prolongée n'assistent pas aux réunions. La proposition d'élire M^{me} Soustre et M. Pichot, tous deux appartenant à des sections départementales proches de Paris, fut ainsi rendue possible. L'assemblée actuelle décidera s'il y a lieu de procéder dès maintenant à une réorganisation plus profonde et à cet effet, d'en mettre les formes à l'étude.

2^e Collaboration à diverses publications.

— La collaboration du G. F. E. N. au mouvement général d'éducation fut marquée au cours de l'année 1937 par un ensemble de démarches destinées à obtenir qu'une place convenable soit attribuée dans « l'Encyclopédie française » aux théories et aux pratiques de l'Éducation nouvelle. Lorsque nous apprimes que M. Bouglé était chargé de diri-

(1) Voir dans *Pour l'Ère Nouvelle* n° 131, l'article intitulé « L'Éducation nouvelle au Congrès de l'Enseignement primaire ».

ger le travail de préparation du volume consacré à l'éducation et à l'instruction, le Groupe s'inquiéta de savoir à quelles personnalités avait été confiée la question des méthodes nouvelles. Nous apprîmes qu'on avait sollicité M. Piaget, dont la compétence était pour nous tout à fait rassurante. Néanmoins, il nous a paru nécessaire que l'effort qui se produit en France en faveur de l'Éducation nouvelle fût signalé. Et sur sa demande un article documentaire de M^{me} Flayol a été remis à la direction de l'Encyclopédie.

Au cours de l'année, la Revue « New Era » demanda la collaboration du Groupe pour informer ses lecteurs de l'état actuel des écoles maternelles françaises et des difficultés que rencontrent les maîtres des écoles publiques du premier degré dans l'application des méthodes nouvelles : M. Vérel pour la première partie, M. Lallemand pour la seconde, acceptèrent de se charger de ce travail pour lequel on avait souhaité des maîtres en exercice.

3° *Propagande.* — Le travail de propagande par des conférences publiques a surtout été mené cette année par M. Freinet, qui a fait plusieurs tournées dans la région de l'Est : Epinal, Commercy, Nancy ; dans celle du Midi : Nîmes, Montpellier, Narbonne, Carcassonne, Perpignan. La secrétaire, qui a dû pour raisons de santé interrompre plusieurs fois son travail, a cependant pu en fin d'année aller à Perpignan et à Béziers. Mais dès le début de 1938, cette forme de propagande a repris avec plus d'intensité et l'année 1938 s'annonce plus active à ce point de vue. Il y faut certainement ajouter l'heureuse initiative de M. le Recteur de l'Académie de Paris, à ce moment-là doyen de la Faculté de Médecine, demandant au D^r Wallon de faire connaître aux futurs médecins des écoles, la nouvelle méthode d'éducation.

Enfin, je ne terminerai pas cette revue des événements de l'année sans signaler qu'une école nouvelle privée parmi celles qui sont les plus désireuses de servir d'école d'expérience pour aider les maîtres de l'enseignement public dans leur effort de rénovation, le Collège de la Jonchère, a eu cette année quelques-uns de ses premiers élèves, accédant à l'âge du baccalauréat et a présenté deux candidates. Toutes deux ont été reçues, l'une avec mention. Certes, nous faisons toutes réserves sur la valeur d'un examen tel que le baccalauréat comme moyen de contrôle de l'éducation intellectuelle. Mais il est pourtant intéressant de voir s'amorcer en France une démonstration du fait que les méthodes nouvelles assurent aux élèves une somme de connaissances qui n'est pas inférieure en volume à celles que procurent les méthodes tra-

ditionnelles. Nous n'ignorons pas que cette démonstration n'est pas encore concluante, mais ses débuts sont encourageants. L'année prochaine, elle continuera avec plus d'ampleur car l'École Nouvelle de Bellevue aura aussi ses candidats, ceux-ci arrivés à l'âge de l'examen.

II

Au cours de l'année 1937 l'activité du Groupe Français d'Éducation Nouvelle a présenté quelques aspects nouveaux, conséquences des transformations introduites à la fin de 1936 dans l'organisation de son travail et dans son recrutement.

On sait que l'origine de cet effort nouveau était le sentiment vivement ressenti par les Français réunis à Cheltenham, de la nécessité d'une intense propagande dans notre pays et de l'obligation, pour la rendre efficace de concentrer les efforts de tous ceux qui, sous des formes diverses, voulaient travailler à cette propagande. L'idée d'un « mouvement de masse » avait été lancée et dès le début d'octobre le Comité d'action avait mis ce projet à l'étude.

Sur la proposition de M. Freinet, on prit la résolution, pour favoriser le recrutement et donner au Groupe une base plus étendue, d'abaisser le montant de la cotisation de 10 à 5 francs, de multiplier les sections départementales et de créer, pour en assurer la liaison entre eux et avec le Groupe, un Bulletin qui serait essentiellement un guide de travail.

Ensuite, on décida d'entreprendre immédiatement l'étude des questions d'ordre pratique qui paraissaient les plus urgentes et d'appeler dans des commissions d'études toutes les personnalités qui pouvaient collaborer à leur travail, qu'elles fissent ou non partie du Groupe Français d'Éducation nouvelle ou de tout autre groupement. Des invitations furent lancées pour une réunion qui eut lieu le 28 octobre et à laquelle assistèrent, en dehors des membres du Comité d'action du G. F. E. N., MM. Goubier et Hulin, des Amis du Nord de l'Éducation Nouvelle : M. Weiler, rédacteur à l'« Information Pédagogique », M. Baucumont, M^{me} Brandt, M. Freinet, M. Pichot, etc. L'accord fut complet sur la nécessité de rapprocher pour un travail en collaboration toutes les personnes, isolées ou groupées, qui souhaitaient contribuer aux progrès de l'éducation. Un programme fut aussitôt envisagé. Parmi les questions qui y figuraient celles de : la réforme du Certificat d'études, de la scolarité prolongée furent retenues pour une étude immédiate et les rapporteurs en furent désignés : M. Hulin pour le Certificat, M^{me} Flayol pour la scolarité prolongée, M. Weiler pour : les moyens de passage entre les divers ensei-

gnements, M. Pichot pour : les lectures des enfants, etc...

1° *Projet de réforme du Certificat d'études primaires.* — Seule la Commission de la réforme du certificat d'études put présenter son rapport dans le courant de l'année. M. Hulin avait demandé et obtenu la collaboration de plusieurs personnes et de plusieurs groupements, en particulier des « Amis du Nord de l'Education Nouvelle », de M. Wallon, de M. Freinet. Le résultat de ce travail fut le « *Projet d'adaptation du Certificat d'Etudes primaires élémentaires* » que publièrent simultanément le Bulletin des « Amis du Nord de l'Education Nouvelle », « l'Instituteur Proletarien », « *Pour l'Ere Nouvelle* » (1). Il fut communiqué au Ministre de l'Education Nationale, et le Groupe Français d'Education Nouvelle proposa au Syndicat National des instituteurs, au moment où le projet de réforme fut mis à l'ordre du jour du Conseil Supérieur de collaborer avec nous pour la rédaction d'un projet commun sur les bases de ce rapport. Le Syndicat National ne crut pas pouvoir envisager une collaboration sous cette forme, mais nous affirma qu'il ne manquerait pas de s'inspirer de notre plan.

2° *Les classes d'orientation.* — En cours d'année, les projets et les initiatives sous forme d'expériences prises par le Ministre de l'Education Nationale amenèrent au premier plan les questions des « classes d'orientation » et celles des « loirs dirigés ». Le Groupe Français les mit aussitôt à l'étude ; elles ont fait l'objet en 1937 de plusieurs réunions, l'une le 1^{er} novembre, l'autre le 9 décembre. M. Wallon fut désigné comme président des deux commissions nommées pour ce travail et dont les deux rapporteurs furent M. Monod pour les « classes d'orientation » et M^{lle} Soustre pour les « loirs dirigés ». La première de ces commissions a aujourd'hui terminé ses travaux et après les enquêtes dirigées par M. Weill et M^{me} Chenon, elle a présenté à M. le Ministre ses suggestions au sujet des classes d'orientation (1). Rédigées par MM. Piéron, Wallon et Weber, ces suggestions soulignent la nécessité d'organiser ces classes de façon à ce que les aptitudes des enfants y soient révélées par des méthodes actives, du travail personnel de formes variées et une certaine liberté de choix dans l'objet d'étude et les procédés d'exécution ; des programmes ou centres d'intérêt en liaison avec les intérêts enfantins ; la nécessité enfin d'aboutir à ce que le personnel de ces écoles soit familier avec les méthodes d'observation des enfants et de contrôle objectif.

3° *Etudes en cours.* — Les deux commissions de la scolarité prolongée et des loirs dirigés continuent leurs travaux, qui touchent à leur fin pour la deuxième, selon la méthode qui avait été adoptée en octobre 1936. Le rapporteur et les membres de la commission sollicitent les renseignements et les suggestions par des questionnaires publiés dans le petit Bulletin du Groupe et envoyés à diverses revues pédagogiques ; ils demandent leur collaboration à toutes les personnes qui au cours de ces recherches ont paru intéressées particulièrement à la question, puis le rapporteur se charge de rédiger dans l'esprit de l'éducation nouvelle les suggestions qui ressortent de ces consultations.

4° *Bulletin du G. F. E. N.* — Le petit Bulletin qui a été créé lui aussi à la fin de 1936 est rédigé par les soins du secrétariat du Groupe Français d'Education Nouvelle. La modicité de nos ressources (cotisation réduite à 3 francs pour les membres appartenant à une section départementale) le limite à une petite feuille où nous ne pouvons guère publier que de courtes informations et de brèves directions de travail. Nous nous efforçons par lui, de tenir les diverses sections au courant du travail effectif et en particulier des expériences pédagogiques qui se poursuivent sur un point quelconque du territoire, et aussi des événements, des initiatives, des travaux qui constituent la vie du Groupe Français. Il demeure un organe de liaison encore bien insuffisant. Nous avons tenté, au début, de l'adresser individuellement à tous les membres des groupes. Mais dans le courant de l'année, la forte augmentation des tarifs d'expédition des périodiques, qui a fait passer les frais d'envoi de 0,02 à 0,10 cent. et qui s'est aggravée de la hausse des prix du papier et de l'impression, nous a obligés de demander aux secrétaires des diverses sections d'assurer eux-mêmes la répartition des bulletins. Pratique, nous le savons, tout à fait défectueuse, mais à laquelle nous sommes obligés de nous tenir tant que le nombre des adhérents n'aura pas constitué un budget suffisant pour faire face à de plus amples dépenses. Pour des raisons du même ordre, nous n'avons pu assurer au Bulletin une couverture qui eût permis d'y faire paraître des annonces, comme cela nous a été suggéré.

5° *Sections départementales.* — Une autre conséquence des résolutions adoptées en octobre 1936 a été l'intensification de la propagande pour la création des sections départementales. Nous en avons déjà plusieurs : à Marseille, Rouen, dans l'Allier, les Pyrénées-Orientales et en Eure-et-Loir. Mais l'initiative de M. Freinet, conseillant aux « Imprimeurs » de se joindre aux Groupes déjà existants et

(1) Voir le n° 129 de *Pour l'Ere Nouvelle*.

(1) Voir le texte de cette adresse, page 116 du présent Bulletin.

d'aider à la formation de groupes nouveaux, l'active propagande qu'il a menée dans plusieurs départements, déterminèrent ou aidèrent dans le courant de l'année la constitution de groupes nouveaux. Il en fut créé dans : la Nièvre, la Manche, les Vosges, la Seine-et-Oise, les Deux-Sèvres, l'Hérault, l'Isère, la Saône-et-Loire, la Creuse. Les « Imprimeurs » donnaient ainsi l'exemple de ce « rassemblement » dont la nécessité était si clairement apparue à Cheltenham et avait été la cause déterminante de l'effort de réorganisation du Groupe Français. Les membres de « l'Imprimerie à l'École » qui adhèrent au G. F. E. N. prenaient place dans un mouvement plus large, qui englobe toutes les formes et toutes les questions de l'éducation et accueille toutes les techniques, sans pour cela cesser, dans la pratique, de concentrer leurs efforts personnels sur la tâche pédagogique qui est la leur et les techniques qu'ils y appliquent. Nul doute que leur mouvement n'en soit amplifié et que leur collaboration ne fortifie et ne facilite les efforts des autres éducateurs dans des champs différents. Puisse chacun sentir la valeur de cet exemple et travailler à remédier à la dispersion des efforts dans une tâche qui reste une dans son but : élever l'enfant de sa naissance à son âge adulte.

D'autres sections départementales, à la fin de 1937, sont en formation dans le Jura, le Puy-de-Dôme, les Côtes-du-Nord, le Lot-et-Garonne, l'Ardèche, le Var, la Charente, la Charente-Inférieure, la Meurthe-et-Moselle.

L'extension du Groupe Français d'Éducation Nouvelle pose et posera dans l'avenir des problèmes qu'il faudra résoudre. Actuellement, il est composé de membres individuels et de membres associés en sections départementales, tous contribuent par vote individuel à l'élection du comité d'action, qui administre le Groupe et nomme le bureau. Les sections départementales (14 environ) sont encore très inégales comme volume (15 à 60 membres). Sans doute faudra-t-il, lorsqu'elles seront plus nombreuses et plus massives (et c'est l'intérêt général qu'elles le deviennent) qu'une réglementation intervienne pour définir leurs relations entre elles et leur part de responsabilité et de travail dans la marche du Groupe Français. Mais tout cela paraît bien lié à une extension continue et accélérée du recrutement. Dans ce travail, qui leur incombe pour une grande part, nul ne doit perdre de vue que l'adhésion au G. F. E. N. est purement d'ordre pédagogique et que nul ne doit en être tenu à l'écart ni privé d'influence pour cause d'opinions politiques, religieuses, philosophiques (1).

6° *Le travail des sections départementales.* — Il est intéressant de voir dès à présent quelles formes ont prises et quel travail ont réalisés les activités des sections départementales. Nous en donnons un résumé dans les Bulletins, et à ce sujet nous exprimons le vœu que toutes les sections veuillent bien tenir le secrétariat au courant de ce qu'elles font. C'est une des formes de collaboration les plus utiles dans un groupement comme le nôtre : chacun faisant connaître son travail pour inspirer celui des autres et être inspiré par eux. Jusqu'à présent il semble que l'action des sections ait revêtu trois formes essentielles :

1° L'étude des méthodes, des principes et des techniques de l'éducation nouvelle, des problèmes qu'elle soulève ; l'étude de la psychologie de l'enfant, tout cela à l'aide de livres, de conférences, de démonstrations, etc...

2° La propagande à l'intérieur du groupe et au sein des diverses catégories d'éducateurs, puis dans le grand public, afin de susciter des adeptes nouveaux, et de gagner, en dehors même des éducateurs, des partisans nombreux à l'œuvre nouvelle de l'éducation qui ne peut se répandre qu'à la faveur d'un climat favorable.

3° Enfin, les « expériences » tentées par les plus favorisés, les plus hardis, les plus convaincus des éducateurs : expériences entreprises à la suite de cette « préparation », mais aussi, mise à jour, au grand profit de tous et aussi d'eux-mêmes, d'expériences plus ou moins anciennes, faites par des maîtres expérimentés des pratiques traditionnelles, et qui, dans leur école, souvent isolée, ont découvert par leur instinct d'éducateur des techniques plus efficaces, sans savoir qu'ils rejoignaient par elles un mouvement général et profond de rénovation.

De ces trois étapes de travail quelques-uns de nos groupes ont suivi l'ordre rationnel et selon leur « âge » et leur activité, les uns en sont encore aux « études » et à la propagande, d'autres ont entrepris les « expériences » plus ou moins nombreuses, plus ou moins audacieuses. Mais certains ont abordé l'effort de réalisation aussitôt que quelques maîtres se sont sentis assez instruits des pratiques d'une technique nouvelle pour en faire l'essai dans leur classe : l'Imprimerie à l'École, les Coopératives scolaires, le travail par groupes, les centres d'intérêt ont servi plus ou moins fréquemment à cette mise en marche hardie.

Parmi ces manifestations des activités des sections départementales, signalons l'importante participation de Marseille au travail de la commission de la scolarité prolongée, l'effort pour préparer la pénétration des méthodes nouvelles dans les écoles du 1^{er} degré

(1) Voir dans le n° 135 de *Pour l'Ère Nouvelle*, page 68, la déclaration à ce sujet.

grâce aux « Loisirs dirigés » de l'Eure-et-Loir ; le travail de propagande de cette même section pour susciter la création de groupes en invitant leurs collègues et les Écoles normales des départements voisins à assister chez eux à des conférences et à des démonstrations ; l'invitation et l'autorisation d'aller assister en groupe à une classe où s'appliquent quelques techniques nouvelles pendant une journée scolaire normale, dans l'Allier.

7° *La Revue « Pour l'Ère Nouvelle ».* —

La Revue « Pour l'Ère Nouvelle », dont on sait qu'elle est rédigée et dirigée par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, a durement senti se produire cette année les conséquences de la crise économique. Nous avions déjà souligné la diminution du nombre des abonnés étrangers par suite des difficultés que présentent dans la plupart des pays les envois de fonds ; diminution aussi parmi les abonnements d'établissements scolaires dont les crédits de bibliothèques ont été supprimés ou réduits. A cela s'est ajoutée cette année l'augmentation des prix du papier et de l'impression, qui atteint pour nous, en ce moment, 45 %. Le modeste fonds de réserve que nous avons pu constituer et qui nous avait permis de nous maintenir malgré la diminution de nos abonnés à maintenir disparu et l'année 1937 s'annonce nettement déficitaire. Or si le mouvement des idées en faveur de l'éducation nouvelle semble sur le point de récompenser les efforts de tous ceux qui ont contribué à le promouvoir, il a eu le résultat — heureux certes par ailleurs — de faire naître en France et à l'étranger (Belgique, Suisse, etc...) des revues, privées ou officielles, de même inspiration que « Pour l'Ère Nouvelle » et d'introduire des rubriques d'éducation nouvelle dans presque toutes les revues pédagogiques.

Sans doute notre Revue conserve encore une originalité propre, qui est de ne restreindre ni son intérêt, ni sa documentation à une technique particulière, à une personnalité pédagogique, à une catégorie d'expériences, à une période de l'éducation de la jeunesse ; et, tout en mettant l'accent — et fortement — sur la pédagogie française, de la situer sans

cesse dans l'ensemble du mouvement mondial d'éducation. Il semble cependant, et quelques administrateurs l'ont bien compris, que « Pour l'Ère Nouvelle » devrait obligatoirement trouver sa place au moins dans tout centre de travail pédagogique : Facultés, Ecoles normales, Bibliothèques pédagogiques des instituteurs.

La Revue a publié intégralement au cours de l'année 1937 plusieurs des conférences faites au Congrès de Cheltenham. Elle a, la première en France, avec l'« Instituteur prolétarien », fait une large publicité au nouveau plan d'études belge, si mal connu en France et qui constitue une adoption et une réalisation officielle de la plupart des principes de l'Éducation nouvelle. Le pays du regretté D^r Decroly se devait de donner cet exemple.

Elle a fait paraître de nombreux articles et documents au sujet du projet de réforme de l'enseignement en France, et comme suite à notre nouvelle organisation du travail, le projet de réforme du Certificat d'Études primaire, élaboré par notre Commission d'études et rédigé par M. Hulin.

Notre revue de la presse pédagogique française est passée cette année des mains de M. Brun-Laloire, qui en avait assumé la charge depuis plusieurs années, avec la plus grande compétence et le plus entier dévouement, mais qui, devenu proviseur en province, s'est trouvé empêché de continuer — aux mains de M. Boës, qui a bien voulu se charger de ce travail délicat et continu. Et nous ne pouvons manquer de rappeler que M. Ferrière, fondateur et longtemps directeur de « Pour l'Ère Nouvelle », continue à assurer la rubrique « Bibliographie », avec une régularité et une large compréhension dont nous ne saurions trop lui savoir gré. De même, M. Delaunay nous envoie trimestriellement sa « Chronique française » si appréciée et M^{me} Cazamian sa « Revue de la Presse anglo-saxonne ».

En fin d'année, nous avons tenté un effort de présentation nouvelle de la Revue. Le numéro de janvier 1938, par la disposition des articles et l'aspect de sa couverture due à la collaboration de MM. Faucher et Roubakine, et de notre imprimeur, aura désormais une apparence plus moderne.

Sur les Classes d'Orientation

Adresse à Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale

Le texte ci-dessous est le résultat du travail de la « Commission des classes d'orientation » du Groupe français d'Éducation nouvelle, travail auquel ont collaboré, entre autres : M^{mes} Carroi, Chenon-Thivel, Flayol, Langevin, MM. Bertier, Bœs, Freinet, Pieron, Vérel, Wallon, Weber, Weill et les nombreuses personnes qui ont bien voulu répondre aux deux questionnaires publiés par la commission que présidait le D^r H. Wallon.

Les constatations et les suggestions contenues dans ces réponses et présentées par M^{mes} Chenon-Thivel et M. Weill ont donné lieu, au cours de plusieurs séances, à des échanges de vues sur ce que devraient être les classes d'orientation, dans leur organisation et dans leur fonctionnement. M. le D^r H. Pieron, M. le D^r H. Wallon et M. Weber ont bien voulu se charger de rédiger le texte dans lequel le G. F. E. N. exprimerait à M. le Ministre ses vœux au sujet de ces classes (1).

Le texte ci-dessous a été remis à M. Zay le 31 mars 1938.

(LA RÉDACTION.)

Le Groupe français d'Éducation nouvelle a enregistré avec une grande satisfaction, dans les projets de réforme de l'enseignement, l'institution d'une classe d'orientation destinée à faciliter le choix par les écoliers de la voie qui leur conviendrait le mieux au moment où s'ouvre à leur avenir un carrefour de routes divergentes, et il s'est félicité de voir entreprendre immédiatement une expérience d'organisation de telles classes d'orientation, tout en regrettant que les conditions de cette expérience n'aient pas été précisées de façon assez satisfaisante pour rendre les résultats plus instructifs et plus concluants.

Et, à cette occasion, au moment où doit être envisagée l'organisation définitive, le G. F. E. N., conscient de l'importance que prennent les méthodes pédagogiques actives dont il préconise le développement, et qui sont recommandées à juste titre par les ins-

tructions ministérielles, tient à présenter quelques considérations générales :

1° *Pédagogie et classes d'orientation.* — Entre les maîtres et l'élève les rapports actuels sont essentiellement des rapports de connaissance. Le premier enseigne, le second apprend et les examens ne sont que la vérification des connaissances acquises. Ils ne peuvent que d'une façon bien indirecte permettre d'apprécier les aptitudes et les goûts qui sont les données premières d'une bonne orientation. Car les succès ou échecs scolaires peuvent être dûs à des causes bien diverses. Et d'ailleurs combien d'aptitudes auxquelles les occupations de la classe peuvent ne pas donner occasion de se manifester ! Quant aux goûts, l'attitude de l'élève à l'égard des exercices qui lui sont proposés est trop souvent la preuve qu'il n'existe entre les uns et les autres aucune concordance.

Pour la discrimination (ou la recherche) des aptitudes, des méthodes sont déjà en usage, dont il serait inconcevable qu'on ne fit pas l'essai dans les classes d'orientation, alors même qu'on jugerait nécessaire de les perfectionner.

Les méthodes actives s'imposent ici avec évidence. La question des goûts offre peut-être plus de difficulté. Il faudrait évidemment pouvoir observer l'enfant hors de l'école, dans les activités qu'il se choisit lui-même, soit dans ses jeux, soit dans les services qu'il se plaît à rendre autour de lui. Mais à l'école même l'utilisation des loisirs, qui est un problème aujourd'hui officiellement posé, peut fournir un beau champ d'observation. On peut aller plus loin encore et se demander si les goûts de l'enfant ne pourraient être décelés dans la pratique même de l'enseignement à l'aide de méthodes pédagogiques appropriées. Les goûts se manifestent par une préférence, par un choix. La matière scolaire ne peut-elle donner des occasions de choix si elle offre un champ suffisant pour permettre à l'activité des enfants de s'y déployer sous des formes diverses avec une certaine liberté. A cela plusieurs conditions sont nécessaires.

Si le programme des classes d'orientation — qui paraît avoir surtout retenu l'attention — est établi par une assemblée de spé-

(1) Rappelons à nos lecteurs qu'en adhérent au G.F.E.N. (3 fr. au minimum), ils reçoivent le Bulletin qui tient au courant des activités du Groupe et assure la collaboration de ses membres.

cialistes qui veulent chacun une place pour sa spécialité, les maîtres différents pourront bien essayer de se disputer l'attention et le zèle des enfants, mais les enfants eux-mêmes n'auront aucun moyen de choix spontané et par là révélateur, et n'auront d'autre liberté que de répondre par leur attitude scolaire « oui ou non » à ce qui leur est proposé.

Le mal s'aggrave si les disciplines choisies sont telles qu'elles ne peuvent fusionner entre elles et ainsi établissent comme des cloisonnements dans l'activité de l'enfant. Ce défaut pourra être amplifié par la multiplicité des professeurs plus soucieux chacun de préparer à la discipline qu'il représente que de consulter les goûts de l'enfant. Une conséquence connexe est le morcellement de l'emploi du temps, obligeant l'enfant à interrompre son effort pour s'adapter successivement à des tâches hétéroclites. Il peut même arriver que la suite de ses occupations soit déterminée surtout par des « nécessités de service » c'est-à-dire par les convenances du professeur ou par celles de l'administration. Inutile d'insister sur les inconvénients de pareils errements.

Mais puisque programme il y a, il paraît nécessaire que ses différentes parties correspondent aux intérêts spontanés des enfants de telle sorte que la prépondérance de tels ou tels puisse s'y révéler. Ainsi le travail manuel — dont on ne saurait trop souligner l'importance — puiserait ses tâches, à la fois dans l'enseignement scientifique et littéraire, simultanément donné aux enfants. Entre l'enseignement scientifique et littéraire devraient être également aménagés de nombreux contacts. La méthode dite des centres d'intérêt en donne les moyens. Elle suppose une étroite collaboration des différents maîtres auxquels est confiée l'instruction des mêmes enfants. Avec de la souplesse dans le détail des coordinations nécessaires, l'exécution du travail dans son

ensemble est très réalisable. Quant aux enfants ils pourront à propos du même objet révéler lesquels de ses aspects répondent le mieux à leurs goûts et trouver dans la satisfaction de ce goût le point de départ de leurs efforts.

Le travail par groupes augmentera ces avantages de la méthode. La collaboration amènera chacun à choisir les tâches qui lui conviennent et lui plaisent et en même temps lui permettra de profiter des efforts d'autrui.

Enfin, entre maîtres, la collaboration en vue d'organiser le travail et aussi de mieux suivre chaque enfant dans la manifestation de ses diverses activités, sera d'autant plus étroite qu'ils seront moins nombreux, mais éventuellement elle pourra être resserrée si l'un d'eux assume la tâche d'établir la liaison entre tous en s'attachant spécialement à veiller sur tous les travaux des enfants.

2° *Préparation des maîtres pour les classes d'orientation.* — C'est évidemment parmi les éducateurs qui ont le goût de l'observation des enfants et la pratique des méthodes actives que doivent être choisis les maîtres chargés des divers enseignements dans les classes d'orientation.

Mais, en outre, il est indispensable que ces maîtres soient plus spécialement préparés, par une connaissance sérieuse de l'enfant et de son développement psychophysiologique et par une pratique des méthodes éprouvées d'examen psychologique, à la détermination des aptitudes réelles.

Il serait donc nécessaire d'organiser, sinon pour tous, du moins pour un assez grand nombre des éducateurs choisis (au moins un par classe) un enseignement préparatoire, théorique et pratique, de psychologie pédologique, enseignement qui devrait être donné à Paris, sous la forme d'un stage d'une durée minima d'un mois.

Autour de l'Orientation Scolaire

par M^{me} CAZAMIAN

Peut-être l'idée qu'il soit possible et désirable de modifier les pratiques de l'Éducation nationale en France commence-t-elle à progresser dans les esprits. Deux sociétés dont les membres appartiennent en majorité à l'enseignement secondaire féminin : la section d'éducation du Conseil national des Femmes, et l'Association des Françaises di-

plômées d'Université, branche française de la Fédération internationale des Femmes universitaires, avaient mis à l'ordre du jour cet automne la question des classes d'orientation. Elles ont fusionné le jeudi 20 janvier, à Reid Hall, pour entendre M. Gustave Monod exposer et défendre la réforme ; et l'afflux d'auditrices — parmi lesquelles on re-

marquait plusieurs auditeurs — fut tel qu'il leur fallut abandonner le salon où ont lieu leurs réunions habituelles, pour émigrer dans la grande salle de cette accueillante maison.

Avec une clarté, une simplicité persuasives, M. Monod décrit à grands traits l'« expérience » telle qu'elle se déroule actuellement au lycée de Sèvres, à Chaptal, et dans une quarantaine d'établissements en province.

Expérience ! L'on est tenté, après avoir observé une fois de plus les réactions du public, de revenir sur ce mot, si mal compris qu'il serait peut-être opportun de le bannir et de le remplacer par quelque autre terme : adaptation ou recherche, par exemple ; car il ne s'oppose pas, ainsi qu'on paraît trop souvent le croire, à la sagesse héritée du passé — qui ne saurait que se réclamer de l'expérience, elle aussi — mais à la routine, au dessèchement, à l'ankylose de la pensée ; il ne signifie pas indifférence aux intérêts de l'élève, mais au contraire étude attentive et mise en pratique de tout ce qui peut le servir. Quand donc la folle analogie, la légende malfaisante et le cauchemar exorbitant de l'« enfant cobaye » auront-ils vécu ?

Celles et ceux qui ont entendu M. Monod ne devraient plus en être victimes. Car il est impossible de traiter un sujet ardemment controversé avec plus d'humanité et de mesure qu'il ne le fit, mettant l'accent sur les précautions dont est entourée la réforme, qui ne se généralisera qu'après un vote du Parlement, si elle a donné des résultats favorables. Il en a résumé les caractères, qui sont ceux que les éducateurs réfléchis, appuyés par les psychologues et les hygiénistes, réclament depuis longtemps pour leur valeur propre : classes peu nombreuses — 20 élèves au maximum — horaires réduits, du fait qu'aucun travail à la maison n'est imposé ; cours moins spécialisés et coordination des enseignements ; développement de l'éducation physique ; introduction de travaux manuels et techniques ; option entre trois types d'études, susceptible d'être corrigée après un ou deux trimestres d'essai.

M. Monod a ensuite passé en revue les diverses objections soulevées ; et il les a discutées avec infiniment de sympathie, de pénétration et de bonne grâce :

Prolongation possible des études, à laquelle il ne verrait, pour sa part, pas grand inconvénient ; cela réponderait d'ailleurs à une tendance sociale générale, manifeste dans tous les ordres d'enseignement et dans la plupart des carrières.

Question de l'âge, que beaucoup jugent prématuré oubliant qu'en fait les enfants

dès la 6^e sont, dans le régime actuel, obligés d'opter ; ils le font, ou leurs parents le font pour eux, sur des indices très insuffisants et parfois mal interprétés. Il n'y a donc rien de changé, si ce n'est qu'on leur offre un ensemble d'informations et de garanties supplémentaires, afin d'éviter si possible les faux départs ; tout en établissant la possibilité de bifurcations et de rétablissements dans le cours ultérieur des études.

Protestation des familles qui, il faut bien le dire, montées par toute une partie de la grande presse, et pour des raisons autres que pédagogiques, craignent de voir échapper à leurs mains la direction de leurs enfants — droit sacré, même s'il est exercé à tort et à travers, dirait-on ; droit dont elles sont, en notre pays, si jalouses qu'aucun engagement, aucune offre de cordiale collaboration n'ont jusqu'ici réussi à leur inspirer tout à fait confiance.

Difficulté de faire coïncider l'observation des élèves avec un enseignement positif, de façon à ce que l'année d'orientation compte dans le cycle des études, et ne soit pas « perdue ». Nul n'est besoin d'insister sur la réponse dans une revue d'éducation nouvelle. L'espoir de M. Monod, sinon sa foi, c'est que les enfants constamment surveillés, intéressés et stimulés, bénéficiant de méthodes individualisées et actives, tireront plus de profit de cette classe que d'aucune autre, du point de vue de leur culture comme du développement de leur personnalité.

Terreur de voir l'enseignement tomber entre les mains de froids techniciens ou de pernicious novateurs, les spécialistes de la psychotechnique et de la biotopologie, voire de la psychanalyse. M. Monod nous le répète : les classes d'orientation ont été confiées aux maîtres en exercice qu'intéressait la tentative, et sont dirigées par eux (après un stage pédagogique en septembre dernier qui fut une prise de contact et une occasion d'échange de vues) « selon leur bon sens, leur expérience et leur sympathie ». Sans doute M. l'inspecteur Fontègne leur a proposé un questionnaire détaillé, sous la forme d'un « livret d'orientation », pour y consigner leurs observations ; ce livret répond à des intentions multiples qui peuvent paraître ambitieuses ou subtiles et irréalisables ; c'en était assez pour dérouter les esprits timorés, pour susciter de faciles indignations et de complaisantes moqueries. Pourtant il s'agit de suggestions, susceptibles d'être adoptées ou négligées, modifiées ou corrigées par chacun, et nullement d'un programme impératif, ainsi que le disent clairement les indications données en tête. Mais qui empêchera la routine de tourner en dérision ce qui la dépasse, et de prêter à la partie adverse sa

propre stupidité ? L'éducation, le plus difficile des arts, est pourtant un sujet sur lequel chacun tranche dans le vif.

Loin de reprocher aux réformateurs une intransigeante hardiesse, on peut se demander si, puisqu'il s'agit d'une « expérience » les conditions élémentaires de sa réussite et de sa valeur probante ont été réunies. Rien n'était sans doute plus malaisé, étant donné la multiplicité inextricable des faits dans lesquels elle devait s'insérer ; étant donné aussi toutes les susceptibilités, toutes les inquiétudes à ménager. Mais enfin, la science garde ses droits, en ce domaine comme en tout autre, dans le présent et plus encore dans l'avenir ; et, sachant quels esprits éminents, quels travailleurs d'élite représentent en France les disciplines incriminées, — je ne veux nommer que MM. Picron et Wallon, — on se résignerait mal à ce que leur compétence ne soit pas pleinement utilisée. Aussi peut-on relever avec plaisir les paroles de M. Monod lui-même dans la conclusion de son rapport général : « Si les psychotechniciens veulent bien de temps en temps visiter nos classes et nous aider de leurs conseils, conduire eux-mêmes certaines expériences et les interpréter avec nous, nous leur en aurons une très grande reconnaissance. » On peut espérer qu'il y a là le germe d'une collaboration régulièrement établie, que rien ne saurait tout à fait remplacer.

M. Monod s'étant aimablement mis à la disposition de son auditoire pour répondre aux questions qui lui seraient posées, un débat des plus animés s'est engagé. Dans l'ensemble, et malgré une ou deux protestations au nom de la souveraineté de la famille (lorsqu'elle est ce qu'elle doit !) l'auditoire a manifesté une chaleureuse sympathie pour les idées exposées ; l'extension de

la réforme a été demandée sous la forme suivante : pourquoi l'un des nouveaux lycées de jeunes filles créés à Paris — le lycée Molitor, par exemple — ne serait-il pas tout entier un lycée d'« expérience », toutes les classes étant conduites selon les méthodes de la classe d'orientation ?

La réponse administrative a été négative ; mais quand une perspective de cet ordre a été ouverte dans un pareil milieu, elle ne se referme jamais tout à fait. J'ai constaté dans la suite que les avocates les plus intransigeantes des droits de la famille se rallieraient volontiers à la création d'un tel lycée, à condition que leur liberté de choix fût respectée. Il convient d'ailleurs de rappeler ici que, et le Conseil national des Femmes, et l'Association des Françaises diplômées d'Université, se sont associés, en octobre 1937, au vœu du Groupe français d'Éducation nouvelle pour la fondation d'un ou de plusieurs lycées dits d'expérience.

En attendant, remercions avec M. Monod, M. Châtelet et M. Jean Zay pour avoir mis à l'épreuve des idées qui nous sont chères ; car c'est l'essentiel des méthodes d'Éducation nouvelle qui peut-être vont pénétrer dans l'enseignement public ; puisqu'on y voit enfin, dans les classes d'orientation, la formation de l'esprit et du caractère fondée sur ce qui devrait en avoir été partout et toujours la pierre angulaire : la psychologie originale de l'enfant. Et faisons des vœux pour que les conditions inévitablement imparfaites dans lesquelles se déroule actuellement cette tentative — d'une portée beaucoup plus vaste que l'orientation — n'obscurcissent pas son succès afin qu'il éclate aux yeux même de ces aveugles qui ne veulent pas voir.

M.-L. CAZAMIAN.

Questionnaire proposé

par la " Commission des Loisirs " du G. F. E. N.

Les réponses que nous espérons nombreuses, devront être adressées soit au siège du G. F. E. N., 29, rue d'Ulm, Paris, V^e, soit à M^{lle} Soustre, rapporteur, Inspectrice primaire à Corbigny (Nièvre).

I. — Depuis quand fonctionnent chez vous les séances de loisirs ? Avez-vous conservé ou modifié l'organisation primitive ? Pourquoi ?

II. — D'après quels principes les enfants

ont-ils été groupés ? âges, classes, nature des occupations, etc. — Ces groupes ont-ils été formés par vous ou par accord entre les enfants ? Sont-ils fixes ou leur composition varie-t-elle ?

III. — Pratiquez-vous, pour diverses occupations (et lesquelles ?) l'action par équipe, par groupe, etc. Avantages, inconvénients. Fonctionnement de ces organismes.

IV. — Occupations diverses des enfants

pendant les séances de loisirs. Comment sont-elles prévues ? préparées ? Quelle part est faite à l'initiative individuelle, initiative des groupes, des maîtres ? Réactions des élèves ?

V. — Ressources dont vous disposez.

VI. — Atmosphère des réunions. Liaison avec le travail scolaire : existe-t-elle ? est-elle désirable ? — possible ? Répercussion sur le travail scolaire et la discipline.

VII. — Ces séances vous ont-elles aidé à mieux connaître vos élèves ?

VIII. — Programme d'une ou deux de

vos séances de loisirs (loisirs de plein air ; loisirs sédentaires).

IX. — Pouvez-vous tenter, dans de suffisantes conditions de sincérité une enquête parmi les enfants ? par exemple sur : ce qu'ils pensent de l'organisation actuelle des loisirs ; leurs distractions préférées ; leurs desiderata ; la séance qui leur a paru la plus agréable — la moins agréable ?

X. — Quelle est, d'après vous, la valeur de l'expérience tentée : pour les maîtres, la vie scolaire, les méthodes d'éducation, les relations avec les parents ? etc... — Initiatives diverses. — VŒUX.

Chronique Française

par M. E. DELAUNAY

Expériences en cours et réformes. —

Les expériences et les réformes dont nous avons parlé dans notre précédente chronique (juin 1937) continuent de préoccuper le monde pédagogique, les milieux politiques et les familles. Ces expériences en sont encore à la période de tâtonnements qui « paraît avoir suffisamment duré » à L. Dumas (*L'École Libératrice*, 6 novembre 1937). Sur certains points cette chronique constituera donc une suite à la précédente.

Scolarité prolongée. — En juin dernier nous avons posé la question : « Comment sera aménagée la septième année de scolarité ? » Le ministre répond dans une circulaire du 9 août 1937. Là où on pourra organiser des classes spéciales, l'enseignement devra comprendre :

a) Un enseignement de culture générale orienté vers les activités économiques dominantes ;

b) Un enseignement pratique — par exemple, pour les garçons dans les écoles rurales, de nombreuses visites aux champs de démonstration et au jardin scolaire, et une initiation aux travaux d'artisanat rural ; par-tout, pour les filles, un enseignement ménager. »

Mais lorsqu'on ne pourra organiser de classes spéciales : « Il peut être difficile de donner un caractère suffisamment pratique à l'enseignement de scolarité prolongée. »

Les instituteurs sont généralement moins optimistes que leur ministre : « Tout reste à faire dans ce domaine et il y a beaucoup à faire », écrit C. Freinet dans *L'Éducateur Prolétarien* (octobre 1937). Dans la même publication Gobin précise : « La prolongation de la scolarité a compliqué sérieusement

la tâche déjà fort difficile des maîtres des écoles à classe unique et à deux classes qui, malgré leur bonne volonté, ne pouvaient créer une division supplémentaire sans léser gravement les intérêts des multiples divisions déjà existantes. (novembre 1937).

Non moins sévère est le secrétaire pédagogique du Syndicat national des Instituteurs : « *Scolarité prolongée !* Il faut l'organiser à tâtons, sans programme et sans possibilité d'en expérimenter un, puisqu'on ne sait encore rien ni du Certificat d'études nouveau style, ni des programmes qui y correspondent, ni de l'âge, ni même de la forme de l'examen. »

Le 3 décembre, à la Chambre, le ministre déclarait : « ...J'entends bientôt, après une période d'expérience, où j'ai laissé une certaine initiative au corps enseignant, codifier dans des programmes un enseignement, qui sera parfaitement conforme à l'esprit dans lequel le Parlement a voté cette loi. » Hélas ! Lorsque nous aurons ces programmes, peut-être regretterons-nous l'initiative perdue.

P. Habrard, dans *L'École Emancipée* (12 décembre 1937), se montre un critique plus amer : « Nulle part les circulaires ne font allusion aux millions nécessaires pour les constructions scolaires, l'augmentation du personnel, l'organisation des classes intercommunales et du transport des écoliers, etc..., etc... »

Sans nul doute M. Jean Zay songe bien à ces millions mais le ministre est opportuniste : il sait que des projets de loi ont déjà été déposés qui auraient pour effet de torpiller la prolongation de la scolarité dans les milieux ruraux — s'ils étaient votés. Il n'ignore pas non plus les a besoins de la

défense nationale ». Je ne veux pas parler de ceux qui ont traité à l'éducation de la jeunesse, mais des dépenses d'armement.

Que va devenir le Certificat d'Etudes primaires élémentaires ? — Non seulement la question, que nous avions déjà traitée longuement à encore fait couler beaucoup d'encre, mais le Conseil National du Syndicat National en a longuement délibéré le 23 décembre dernier.

Sans nul doute de nombreux instituteurs, soucieux avant tout de la fréquentation scolaire auraient-ils souhaité le recul de l'âge des candidats mais il faut compter — comme nous l'avons montré — avec les désirs des membres de l'enseignement secondaire, et avec le souci de tous ceux qui veulent briser les privilèges de classe en rendant l'enseignement du second degré gratuit et en le réservant aux enfants pourvus du Certificat d'Etudes primaires élémentaires.

Tout compte fait, il est probable que l'âge de l'examen sera légèrement avancé, que le programme en sera allégé mais d'autres réformes (éducation physique, orientation, loisirs dirigés) provoqueront sans doute de nouvelles modifications de l'examen.

« L'Ecole maternelle, rappelle M^{me} Séclet-Rion dans *L'Ecole des petits* (janvier 1938), jouit d'une entière liberté dans le choix de ses enseignements. Elle n'est pas astreinte à transmettre aux enfants dans un temps limité, une somme déterminée de connaissances. Les résultats de son enseignement ne sont pas sanctionnés par des examens, attestés par des diplômes. Heureuse école où l'on peut faire de l'éducation sans avoir le souci d'assurer la fréquentation scolaire et de satisfaire à des désirs aussi contradictoires que divers.

Classes d'orientation. — Divers articles de cette revue ont été consacrés à cette question et ceci nous permettra d'être brefs.

Il y aurait fort à glaner cependant, surtout dans *Le Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle* (octobre 1937, novembre et décembre 1937) dans *Education* et dans *L'Information Pédagogique*.

Rappelons d'abord qu'il s'agit d'orientation scolaire et non d'orientation professionnelle. Constatons enfin que certains antagonismes ne désarment pas. L'accord sera difficile entre le primaire et le secondaire, chacun voulant tirer la couverture à soi. Les uns voudraient que les études secondaires commencent dès l'âge de 10 ans, les autres les voudraient plus tardives ce qui nous ramène au problème des examens. Conflit social aussi : M. Jean Zay déclare sans doute que la liberté des familles demeurera en-

tière, il n'en est pas moins vrai que lorsqu'on fera place aux élites populaires, dans les établissements du second degré il n'y restera plus de place pour les médiocres qui encombraient ces établissements par privilège de fortune. « A pratiquer une politique dont le plan est trop discret — écrit Dumas, à propos des classes d'orientation —, on soulève beaucoup plus de difficultés qu'à aborder carrément un problème de cette nature. »

Souhaitons, avec Dumas, que le ministre de l'Education Nationale ne soit ni trop discret, ni trop timide.

A propos de cette question une note de M. Pierrot dans *Plus loin* (octobre 1937) mérite d'être relevée : « Quant à la division des hommes en catégories sociales distinctes... elle était encore plus accentuée autrefois... Pour accélérer le mélange, il faudrait une orientation professionnelle plus tardive et donner à tous les adolescents, de 13 à 16 ans par exemple, une instruction mi-manuelle, mi-théorique, en les intéressant à toutes les activités humaines. »

La réduction des horaires dans les Ecoles primaires. — En 1936-37 des expériences de réduction du temps consacré à l'étude avaient été entreprises dans trois départements. En 1937-38 ces expériences seront étendues à vingt-neuf autres départements.

« Réduire l'enseignement, écrit le ministre (circulaire ministérielle du 9 août 1937), ne signifie pas qu'on diminue le temps pendant lequel l'enfant est soumis à l'action de l'école — nous entendons que les heures dont parle l'arrêté soient bien des heures effectives d'éducation. La formule nouvelle de nos horaires pourrait être la suivante : trente heures d'éducation dont vingt-quatre d'enseignement proprement dit. » Les six heures non consacrées à l'enseignement proprement dit le seront aux jeux et aux sports (3 heures) et aux loisirs dirigés (3 heures).

Educations physiques, Jeux et sports. — L'horaire hebdomadaire des écoles primaires élémentaires qui datait du 23 février 1923 accordait déjà une heure trois-quarts aux récréations et deux heures aux exercices physiques.

L'éducation physique disposera donc de trois heures supplémentaires : « Une demi-journée par semaine ou une heure par jour. » (Déclaration de M. J. Zay à la Chambre le 3 décembre 1937.) A propos de ce choix entre l'heure de culture physique hebdomadaire et l'après-midi hebdomadaire, le docteur Bergouignan a déclaré à Evreux (Conférence reproduite dans *L'Education* de septembre-octobre 1937) : « Pour ma part, je ne crois

pas qu'il faille adopter d'une manière universelle l'un ou l'autre système. Ils doivent se combiner. » Et le docteur Bergouignan recommande l'emploi du premier pendant la mauvaise saison, du second pendant le troisième trimestre.

On ne saurait faire de cette recommandation une règle générale ; dans de nombreux milieux toute éducation physique sera impossible pendant le mauvais temps faute d'abri.

Les besoins ne sont d'ailleurs pas les mêmes. J'ai eu jadis des élèves qui faisaient plus de six kilomètres, à pied, pour venir en classe et qui devaient, bien entendu, en faire autant le soir pour rentrer à la maison. On me dira que maintenant la bicyclette évite de si longues marches. Sans doute, mais songe-t-on aux travaux de nos petits paysans à la maison paternelle. Non seulement cette distinction des besoins des petits paysans et de ceux des enfants de la ville est justifiée mais encore il faut, avec le D^r Bergouignan, considérer l'E. P. « de l'enfant anormal, cherchant à séparer les cas où elle répond à une véritable thérapeutique, de ceux très fréquents, où elle est formellement contre-indiquée » et celle de l'enfant normal.

Cette citation nous montre que la collaboration des médecins est indispensable. J'entends par là celle de médecins fonctionnaires car : « N'avez-vous pas déjà vu des parents venir vous demander un certificat pour que leur enfant soit dispensé de gymnastique à l'école ? Vous pouvez être sûr qu'il s'agit le plus souvent d'un enfant pour lequel une gymnastique, bien conduite évidemment, serait le meilleur des stimulants... et si, en conscience, vous refusez le certificat, les parents iront de médecin en médecin jusqu'à ce qu'ils aient pu obtenir le précieux papier. » D^r Bergouignan.

Loisirs dirigés. — Dans sa circulaire du 9 août 1937, le Ministre écrit : « Mais on se propose d'aérer notre système d'enseignement et, tout en faisant à l'éducation du corps la place qui lui convient, de multiplier les contacts avec la nature et avec la vie, de donner une part plus grande à la spontanéité de l'enfant et, dans une mesure raisonnable, à son libre choix. Ces préoccupations s'accordent avec l'esprit des systèmes préconisés par les plus modernes éducateurs, et fondés sur une connaissance plus poussée de la psychologie de l'enfant ». Et M. J. Zay qui ne désire point s'aliéner les conservateurs sociaux et pédagogiques ajoute : « Mais on tient à dire qu'elles ont été familières à tous ceux qui ont établi notre

école publique et rédigé les instructions antérieures. Les modifications aujourd'hui proposées s'insèrent naturellement dans l'évolution pédagogique française. »

L'historien qui ne disposerait que de la circulaire ministérielle risquerait fort de juger inexactement la genèse de la réforme et sa portée.

J. Nathan écrit : « L'idée des loisirs dirigés était ainsi dans l'air. Mais c'est l'application de la loi des 40 heures qui a hâté leur réalisation. L'administration, à juste titre, ne se souciait guère de libérer complètement le samedi, ce qui aurait déséquilibré la semaine scolaire. Pouvait-elle, d'autre part, refuser aux parents qui s'absentaient pour un week-end la possibilité d'emmener leurs enfants ? On a donc généralisé la pratique déjà en vigueur dans un certain nombre de lycées en supprimant les classes du samedi après-midi ; et les loisirs ont été institués à titre facultatif par la circulaire du 8 juin 1937... » (*Information Universitaire*, janv.-fév. 1938).

Bref, l'idée pédagogique a pu commencer à se réaliser grâce à des circonstances sociales favorables.

Mais quelle sera la portée de cette nouveauté. Une évolution ? comme l'indique le Ministre. A notre avis : le début d'une révolution pédagogique. C'est aussi ce que pense Freinet : « Il faut que l'école reste un tout et que l'esprit qui, selon les conseils du Ministre, doit imprégner les trois heures d'activité libre gagne peu à peu tout l'enseignement. C'est dans ce sens surtout que l'expérience en cours a une portée considérable : elle est comme un coin d'éducation nouvelle enfoncé en plein cœur de l'école. » (*L'Éducateur prolétarien*, 30 nov. 1937).

Je ne crois pas cependant que l'école reste un tout, je crois plutôt qu'à l'exemple de l'activité sociale elle fasse place — comme l'ont fait maintes écoles américaines — d'une part à des activités libres, d'autre part à des activités taylorisées.

Obstacles matériels et économiques. Exigences financières. — M. Jean Zay pré-

voit bien que l'introduction des loisirs dirigés se heurtera à quelques difficultés. Il écrit : « On ne saurait dissimuler que la mise en pratique d'un tel dessin ne se heurte pas aux mêmes obstacles dans les centres urbains et dans les écoles rurales.

... Dans les écoles rurales à une seule classe, le problème est autrement complexe puisqu'un même maître doit diriger en même temps les occupations de plusieurs groupes d'enfants d'âges très différents. On ne croit pas cependant qu'il passe en difficulté celui qui se pose dans ces mêmes écoles à toutes

les heures de la vie scolaire... Il n'y a vraiment aucune raison pour que la bonne volonté et l'expérience de nos instituteurs et institutrices ne triomphent pas de ces réelles difficultés. » L' « optimisme raisonné » de Freinet — car Freinet est optimiste lui aussi — diffère un peu de celui du Ministre de l'Éducation nationale : « Il ne faut pas dire qu'on peut, dans tous les milieux, transformer sa classe. Cela n'est pas vrai. » « Et n'avons-nous pas d'excellents camarades que les conditions déplorables de l'école retiennent contre leur gré dans une voie dont ils sentent la malfaisance. N'avons-nous pas même des adhérents qui, après avoir respiré l'air libre de nos techniques ont dû retourner à la mort des pratiques traditionnelles et qui ne trouvent parfois pas d'autre remède que de fuir un jour, à nouveau, un milieu impossible pour planter leur tente dans un village où on travaille enfin ! » (*L'Éducateur prolétarien*, 15 décembre 1937).

Cet optimisme diffère cependant du pessimisme de Quélavoine :

« Les loisirs à l'école ?

« Sur le papier peut-être. Dans la réalité, non. Et la raison de la non exécution de cette partie du programme ministériel de la Réforme générale de l'Enseignement, on la trouve dans les trois mots fatidiques : *Pas de crédit.* » (*L'École Emancipée*, 2 janvier 1938).

Opinions personnelles, isolées ? Non pas. Le personnel enseignant de Marseille, réuni en Assemblée générale le 29 octobre 1937 présente de sérieuses réserves (*École Libératrice*, 27 nov. 1937). Les instituteurs et institutrices du Syndicat de la Loire-Inférieure, réunis en Assemblée générale à Nantes, le 16 décembre 1937 « ont le regret d'émettre sur l'expérience en cours les graves réserves suivantes :... » (*École Libératrice*, 29 janvier 1938).

Les réserves sont partout les mêmes. Pour obtenir une éducation physique sérieuse il faudrait tout d'abord organiser l'Inspection médicale. Il faudrait des terrains de jeux, des abris pour pratiquer l'éducation physique pendant le mauvais temps et du matériel. Il faudrait aussi créer des cantines : « Trop d'enfants sont sous-alimentés... Appliquée à de tels enfants, l'éducation physique est dérisoire, pour ne pas dire dangereuse. Elle ne peut développer harmonieusement le jeu des muscles que là où il y a des muscles. » (*École Libératrice*, 6 nov. 1937). Ceci pour l'Éducation physique.

L'organisation des loisirs ne s'accommoderait pas des classes surpeuplées. « Dans les classes prisons, même si elles sont neuves, où on a calculé tout juste la place des rangées de bancs et de l'étroit passage qui les sépare,

tout travail nouveau et actif est impossible, l'enfant ne peut pas se dresser sans bruit, il ne peut ni s'organiser ni collaborer; et le pupitre ne permet aucune des besognes que réclame la pédagogie nouvelle. » (C. Freinet, *Plus de leçons*). Travaux manuels, radio, excursions, etc..., etc., exigent aussi des crédits.

Et le personnel ? Dans un discours, prononcé voici quelques mois, le grand écrivain anglais, Wells, déclarait que certains instituteurs ne sont plus perfectibles et que la mise à la retraite des deux tiers d'entre eux apparaît nécessaire. Or non seulement il y a des maîtres qui ne sont plus perfectibles, mais il y a aussi ceux que leur condition physique actuelle — parmi eux certains ont été des sportifs — (maladie de cœur, etc.) rend incapables de diriger l'éducation physique des enfants.

Obstacles spirituels. — Mais les obstacles spirituels sont les plus importants, ils sont les plus difficiles à vaincre. Il faut se rendre compte de la lenteur du progrès, là-même où nul obstacle matériel, nul conservatisme social ne viennent appuyer le conservatisme pédagogique. En veut-on un exemple ? En 1923 les programmes officiels reportaient l'étude des nombres décimaux du cours élémentaire (7 à 9 ans) au cours moyen (9 à 11 ans) ; en 1938 une très forte proportion des maîtres continue d'appliquer les anciens programmes. L'enseignement des nombres décimaux au cours élémentaire conserve aussi des partisans dans le corps des inspecteurs primaires.

Or un changement de méthodes, un changement dans l'esprit de l'enseignement sont bien plus difficiles à obtenir que de menues modifications de programmes.

Mais est-ce de tels changements qu'il s'agit ? Le ministre lui-même dans son intervention à la Chambre déclare vouloir « codifier dans des programmes un enseignement qui sera parfaitement conforme à l'esprit dans lequel le Parlement a voté cette loi. »

Peut-être faut-il voir dans ces paroles un certain opportunisme diplomatique en usage à la Chambre.

Mais si le Ministre n'ose point prendre le taureau par les cornes en présence d'une Chambre de Front Populaire pourra-t-il montrer plus d'énergie en présence de ces opposants plus hostiles à une réforme profonde que sont les associations de parents et le Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Les parents des élèves de l'enseignement secondaire, les seuls dont nous prévoyons l'opposition sont des privilégiés de la fortune ; il est tout naturel qu'ils défendent une éducation de classes. La question de l'ensei-

gnement du latin et du grec est plus une question sociale qu'une question de culture.

Les membres du Conseil supérieur de l'Instruction publique sont d'autant plus hostiles aux nouveautés que notre vieille Université est encore supérieure à ce qui existe dans maints autres pays. Que l'on courre le risque d'une création hasardeuse là où il n'y a rien, ou presque, se conçoit. Mais dans notre pays où il y a quelque chose, depuis longtemps, quelque chose qui s'est perfectionné au cours des siècles, la résistance aux innovations, partant aux démolitions, est plus forte. Tant qu'une vieille maison ne se lésarde pas trop son propriétaire hésite devant une démolition et une construction nouvelle.

Il s'agit de savoir si le Ministre veut réparer ou faire du neuf, s'il travaille à une évolution — comme il l'a dit — ou à une révolution.

Très justement, E. Perrin, dans *Education* (janv. 1938) écrit : « L'Ecole nouvelle a donc un autre but que de promouvoir de nouveaux agencements d'horaires et de programmes. C'est avant tout un mouvement spirituel... »

En présence des obstacles, des objections, il semble parfois que M. Jean Zay, recherche des compromis. Or il y a des compromis impossibles et un peu de hardiesse est parfois prudence. Que penserait-on d'un homme voulant apprendre à aller en bicyclette et ne se décidant pas à ôter son second pied de sur le sol ? Pour passer de la marche à la bicyclette, il n'y a point d'évolution possible, point de compromis et il en est ainsi lors de tout progrès important.

Que le progrès actuel puisse nous mener à une révolution pédagogique, j'en vois une preuve dans un certain désordre que la plupart de mes collègues — des sections tout entières du Syndicat national des institu-

teurs — reprochent au Ministre : extension de l'Education physique alors que l'Inspection médicale n'est pas organisée, réduction des horaires d'enseignement alors qu'on n'a changé ni les programmes d'études, ni les programmes d'examen.

On ne choisit pas les problèmes sociaux et on les résout en courant au plus pressé. La question de l'organisation des loisirs n'a pas été posée par le Ministre, elle lui a été imposée par des faits sociaux à propos de l'enseignement du second degré.

Le danger est que, dans notre pays, centralisé à l'excès, le Ministre ne compte trop sur la vertu des lois, des décrets, des programmes officiels et ne tire pas parti, autant qu'il le faudrait, de l'aide que ne lui marchanderont pas les organisations d'avant-garde, les pédagogues des groupes d'éducation nouvelle, si de son côté il veut énergiquement renouveler l'Education nationale.

« L'éducation nouvelle, écrit M^{me} Guéritte, ne se crée pas par décrets, mais par des expériences très soigneusement préparées et des maîtres convertis, c'est-à-dire ayant totalement changé d'attitude envers les enfants. » (*La Nouvelle Education*, janv. 38).

Et Vérel est aussi de cet avis : « Ce qui freine le progrès, dans nos écoles publiques, c'est beaucoup plus un faisceau de traditions pratiques qu'une réglementation étroite. Ce n'est donc pas tant de principes nouveaux qu'a surtout besoin l'école traditionnelle, mais de certains exemples. » (*L'Ecole Nouvelle*, sept.-oct. 1937).

L'erreur serait de vouloir codifier trop tôt les résultats d'une expérience et d'ôter ainsi aux pédagogues novateurs la liberté et l'initiative dont ils peuvent profiter actuellement.

E. DELAUNAY.

Nouvelles diverses

Cours de vacance du Centre international pour les Ecoles nouvelles

LE CENTRE INTERNATIONAL POUR LES ÉCOLES NOUVELLES tiendra son premier cours de vacances pour les professeurs des écoles nouvelles cet été.

Le thème général du cours sera « Les Problèmes Pratiques des Ecoles Nouvelles » ; ces « problèmes » seront exposés par des personnes qualifiées.

Il y aura place dans le programme pour des échanges de vues entre les assistants.

Le cours aura lieu en Belgique du 23 juillet au 6 août. Pour d'autres renseignements, s'adresser à M^{me} Amélie Hamaidé, rue Ernestine-II, Ixelles, Belgique.

Professeurs ! Ce cours est organisé spécialement pour vous. Venez, et amenez vos collègues ! On espère que chaque école membre du CENTRE INTERNATIONAL enverra le plus grand nombre possible de membres de son corps enseignant. Les autres seront aussi les bienvenus.

Centres d'Entraînement

*pour la formation du Personnel
des Colonies de Vacances et des
« Maisons de Campagne des Écoliers »*

Sous le haut Patronage de M. Jean ZAY, Ministre de l'Éducation Nationale, de M. Marc RUGART, Ministre de la Santé Publique, de M^{lle} GÉRAUD, Inspectrice Générale des Ecoles Maternelles, Directrice des Stages, de M. André LEFÈVRE, Commissaire National des Éclairés de France. Chef des Stages.

Méthode de travail et programme

Le programme est basé sur les nécessités de la vie quotidienne d'une Colonie de Vacances. Il est directement inspiré par l'expérience des « métiers » de surveillant et de directeur.

Il y aura quelques cours théoriques, mais il y aura surtout des activités joyeuses et bien dirigées. Tous les sujets indiqués ci-dessous seront traités sous forme de démonstrations, débats, jeux, promenades, exercices pratiques. Les stagiaires recevront, dans le minimum de temps, le maximum de documentation immédiatement utilisable. On ne leur montrera pas seulement ce qu'il faut faire, on leur apprendra à le faire et à le faire faire.

Jeux de plein air.

Jeux d'intérieur.

Chants et danses populaires.

Comment raconter des histoires.

Travaux manuels.

Improvisations théâtrales.

Préparation d'une fête.

Observation de la Nature.

Culture physique.

Étude du milieu géographique et social.

Éléments d'hygiène.

Premiers soins.

Les aspects modernes de la Psychologie de l'enfant.

Aménagement et organisation matérielle.

Organisation financière.

Un certificat de présence sera délivré à tous les participants.

Un diplôme sera décerné aux Directeurs ou aux Surveillants qui auront fait la preuve de leurs capacités pendant les vacances provinciales.

Les trois centres de 1938

Beaureceuil (Vacances de Pâques).

Breteuil-sur-Iton (Vacances de la Pentecôte) du 5 juin à midi, au dimanche 12 juin, à 14 heures, au Château de Breteuil, que la Caisse des Ecoles du XVII^e Arrondissement a bien voulu mettre à notre disposition.

Andernos (Gironde) (Vacances de la Pentecôte).

Le Centre d'Entraînement fonctionnera du dimanche 5 juin, à midi, au dimanche 12 juin, à 14 heures, à l'École de Plein Air d'Andernos, que l'Association de la Gironde des Pupilles de l'École Publique a bien voulu mettre à notre disposition.

Les stagiaires inscrits avant le 10 mai recevront toutes indications utiles pour leur voyage.

Secrétariat : 11, rue Huyghens. Tél. : Danton 91-27, Paris, XIV^e.

Permanence : 3, rue Récamière. Tél. : Littré 47-35, Paris, VI^e.

EN SOUSCRIPTION

Albert EHM

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ses principes - Son évolution historique

Son expansion mondiale

Préface de Ad. FERRIÈRE

Ouv. près de 300 pp. 16 x 24

Prix de souscription 20 fr.

A PARAÎTRE

Albert EHM

F. W. FÖRSTER

Sa pédagogie morale

Préface de F. W. FÖRSTER

Ouv. près de 350 pp. 16 x 24

Prix de souscription 25 fr.

Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)

Éditions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VI^e

ou à l'auteur : **A. EHM, Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG**

POUR PARAÎTRE PROCHAINEMENT

A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

Rédigé par Wyatt RAWSON

Préface du Professeur Ad. FERRIÈRE

Cet ouvrage sur la portée sociale de l'Éducation Nouvelle expose d'une façon complète les travaux du 7^e Congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle tenue à Cheltenham en août 1936.

Un volume in-8 couronne : 20 frs.

Envoi franco contre mandat aux ÉDITIONS FUSTIER
8, rue de Choiseul, Paris (2^e)

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.

' ASEN ' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoedres

d'après M. le Dr O. Desroly

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

pour petits enfants et arriérés

L'ÉCOLE VIVANTE

50, 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

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

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

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

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

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

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

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

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 TOUTS 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 — 24, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

- | | |
|--|---|
| <p><i>Projet d'école nouvelle.</i> Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »</p> <p><i>La Science et la Foi.</i> Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »</p> <p><i>Biogenetische und Arbeitsschule.</i> Langensalza, Beyer et Schöne, 1913 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »</p> <p><i>Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.</i> Bruxelles, Michx et Thron, 1913 (épuisé)</p> <p><i>La loi du progrès en biologie et en sociologie.</i> Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 »</p> <p><i>L'esprit latin et l'esprit germanique.</i> Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50</p> <p><i>Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste.</i> Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5</p> <p><i>Transformons l'école.</i> Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)</p> <p><i>L'Autonomie des Ecoles.</i> Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »</p> <p><i>Philosophie réaliste et religion de l'esprit.</i> Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1912 Fr. 5 »</p> <p><i>L'activité spontanée chez l'enfant.</i> Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)</p> <p><i>L'Éducation dans la Famille.</i> 1^{re} éd.; Édition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »</p> <p><i>L'École active.</i> Genève, Éditions Forum, n° 44, 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais). Fr. 35 »</p> <p><i>L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles.</i> Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926</p> <p><i>La coéducation des sexes.</i> L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)</p> | <p><i>L'Aube de l'École seraine en Italie,</i> monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 12 50</p> <p><i>Le Progrès spirituel.</i> Genève, Éditions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 »</p> <p><i>Le grand cœur maternel de Pestalozzi.</i> Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50</p> <p><i>La Liberté de l'Enfant à l'École active.</i> Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »</p> <p><i>Trois pionniers de l'Éducation nouvelle.</i> Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »</p> <p><i>Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution.</i> Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50</p> <p><i>La Pratique de l'École active.</i> Genève, Éditions Forum, n° 44., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »</p> <p><i>L'Âvenir de la Psychologie génétique.</i> Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50</p> <p><i>L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître.</i> Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »</p> <p><i>L'Amérique Latine adopte l'École active.</i> Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 30 »</p> <p><i>Caractérologie typocasmique</i> (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1931 Fr. 8 »</p> <p><i>L'Adolescence et l'École active,</i> Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50</p> <p><i>Les Éléments constitutifs du Caractère.</i> Annales de l'enfance Fr. 2 50</p> <p><i>L'Église de Favarone une et multiple.</i> Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 »</p> <p><i>Alimentation et Radiations.</i> Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »</p> <p><i>Cultiver l'Énergie.</i> Éditions de l'Imprimerie à l'École, Venise (Alpes-Maritimes) Fr. 6</p> |
|--|---|

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

École active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3^e incluse.

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

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge
et de toutes nationalités

*Internat et pavillon scolaire allemand
seront ouverts cet automne*

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBREMALAAN 76