

MAI-JUIN

1938

N° 137
16^e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

SOMMAIRE

- X H. VALLON. — *Développement moteur et mental chez l'enfant ; — Discussion.*
- Ad. FERRIÈRE. — *L'extraordinaire évolution pédagogique du Chili.*
- X Paul GEHEB. — *Les deux tâches de l'Éducation.*
- H. MADRIZ DE KONINCK. — *Un essai d'application de la méthode Decroly au Salvador.*
- M^{me} P. BOVET. — *L'Éducation Nouvelle dans l'Inde.*
- Lisette VINCENT. — *Les Instituts pour ouvriers dans l'Espagne républicaine.*
- L. BOES. — *A travers les Revues. Revues de langue française.*
- Nouvelles diverses.*
- Livres.*

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° 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. LANGEVIN,

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° 697 92.

Secrétaire Adjointe : M^{lle} 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 (24x24) sous couverture double 18 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 (24x28)..... 12 fr.

QUIPIC LE HÉRISSON : 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 (25x21)..... 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 BIBINE.

20 pages (22x26)..... 12 fr.

FLAMMARION, ÉDITEUR

26, rue Racine — PARIS (6^e)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 24, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

écoliers eux-mêmes : idée chère à M. Riquelme, directeur, en 1930, de l'Enseignement public primaire.

✱

On a critiqué ces réformes. On a dit que les maîtres, en présence de mille problèmes nouveaux, ont manqué de formation adéquate, d'instructions précises. Lorenzo Luzziaga (*Revista de pedagogia*, n° 558, 1928) pense que les initiateurs, avec la meilleure volonté du monde, ont présenté des exigences prématurées, dépassant les possibilités culturelles du pays. La réforme vit plus de partisans et d'adversaires brillants que de réalisateurs patients. Cela apparut mieux encore quand le dictateur Ibáñez, loin d'écartier les instituteurs, les appela à donner corps à leurs doctrines dans le cadre d'un Etat organisé. Les conseils provinciaux firent parfois figure de collèges d'incompétents. Tout changement a pour effet de susciter des initiatives ; les gens blessés se coalisèrent... Ils entraînèrent les masses. L'Eglise et la réaction reprirent le dessus, sous le couvert même des conseils provinciaux institués ! Le manque d'argent fit remettre à plus tard bien des transformations matérielles. Ce qui prouve toutefois la valeur de l'idéal de la réforme et de sa systématisation très poussée, c'est que la contre-révolution (déclenchée sous le prétexte de troubles dus à l'autonomie scolaire dans une Ecole normale), en conserva l'essentiel. On put le voir en 1930, sous la dictature. Et bien mieux après elle, dès 1932. A cette date, les soi-disants « extrémistes » furent réhabilités et rappelés de l'exil. Durant cet exil, ces hommes courageux avaient approfondi leurs connaissances, usé largement de l'auto-critique et ils sont revenus à l'œuvre non pas moins idéalistes, mais plus réalistes. Le coup d'Etat des généraux, fin 1928, avait arrêté et scindé l'élan premier et suscité trois courants qui subsistent encore : les théoriciens purs, les éclectiques qui font une mosaïque de réformes partielles et les totalitaires, ceux qui jugent qu'en éducation tout se tient et qu'un lien organique fonctionnel étroit lie les grands principes et les moindres applications. Ce fut et c'est encore le point de vue des pionniers de 1927-1928.

Les Ecoles expérimentales ont fait le pont entre la première république des maîtres de 1928 et le retour des exilés en 1932. Ce fut en effet une idée que les pionniers n'eurent pas le temps de réaliser et que leurs successeurs — pour se donner l'air, eux aussi, de satisfaire aux exigences de la réforme désirée par le peuple, — reprirent et concrétisèrent. Ceci dès l'édit du 3 nov. 1928, au lendemain de répression de la révolution par

les généraux. Dès le 6 déc., on passa à la réalisation. En 1933, Domingo Valenzuela (qui fut élève de W. Stern à Hambourg) a fait le point dans un livre « Experimentación Pedagógica en Chile ». Il estime que la méthode Decroly a le mieux réussi (en particulier dans les écoles de Chillán) ; le plan de Dalton ne répondait pas aux possibilités culturelles du pays ; la méthode des tests, qui se répandit d'abord comme une épidémie de rationalisation, suscita des rêves de mécanisation de l'organisation scolaire tout entière, suscita une réaction violente comme ce fut le cas aussi à cette époque aux Etats-Unis et en Allemagne. Dès lors, on revint à l'emploi modéré des tests Binet-Simon-Stanford-Terman et de quelques tests genevois et nord-américains pour les cas douteux seulement.

En 1931, les écoles expérimentales, dirigées d'abord par des étrangers spécialistes, puis par des spécialistes du pays formés à l'étranger, perdirent leur caractère d'« importations » et furent libres de se créer leurs propres programmes, ceci à l'instigation de Oscar Bustos, nommé directeur de l'Enseignement primaire. Il en résulta quelques traits qui bientôt se dégagèrent de l'arrière-plan :

Self-government, contrôle du travail, éducation artistique, orientation pédagogique et professionnelle, barème national pour les tests mentaux et pédagogiques. Mais les formes de vie et de travail de l'Ecole active entrèrent définitivement dans les mœurs, parce qu'elles s'étaient révélées efficaces. Ce furent surtout : I. L'organisation des classes, avec répartition des élèves sur la base : a) de l'observation des maîtres ; b) de tests pédagogiques, dressés par des spécialistes ; et c) de tests mentaux, dans les cas douteux. — Chaque cours est adapté au groupe homogène ainsi constitué. — II. La communauté scolaire : chaque classe homogène forme centre ; action intelligente sur les parents ; collaboration en certains cas d'intérêt général, de différents cours ou classes ; assemblées générales quand un motif s'impose ; les parents deviennent peu à peu les agents actifs des décisions prises avec leur concours. — III. Organisation intérieure de l'Ecole. Les plans et programmes sont exposés et discutés en commun ; le sens des responsabilités en est accru d'autant. — IV. Vie de la classe. L'ancienne formule : « intéresser les élèves », fit place à l'intérêt jailli des élèves eux-mêmes, né spontanément. Des plans de travail (collectifs, par groupes ou individuels) sont proposés, discutés et adoptés. Auto-critique, division du travail, recherche des matériaux (choix des moyens pour atteindre le but), élaboration des matériaux. — Les enfants ainsi formés dès la 1^{re} année scolaire se mon-

trent les plus entreprenants, les plus persévérants aussi. Ceci a permis le *travail libre*, auquel on réserve une matinée entière. Grand succès ! — Des groupes se forment qui décident de s'atteler à telle ou telle activité (jeux mathématiques, ateliers, arts, sciences exactes, agriculture, langues, éducation sociale, biologie liée avec élevage). — Dans une école de fillettes, on trouve : rythmique, langue, métiers manuels d'utilité ou d'art, dessin, travail ménager, puériculture. Ces mêmes principes de travail volontaire par groupes se retrouvent dans les écoles normales.

L'ancienne division du temps était source d'indiscipline *mentale*. La cloche brise les processus de l'innéité de la pensée concentrée. Elle mécanise l'école. — Dorénavant la matinée compte deux périodes qu'on règle selon les besoins quotidiens. L'après-midi, on s'occupe principalement par groupes restreints.

C'est la lutte contre le retour à la mécanisation et à la routine (moindre effort) qui s'est révélée la plus difficile, surtout au début, tant chez les adultes que chez les enfants. On a oscillé entre trop de règles et trop peu ; mais les abus de la liberté lassent vite ; ils sont l'effet d'une réaction contre la coercition qui a précédé ; et les trop fréquents changements d'horaires ou d'emploi du temps ramènent à une vie réglée ! Est-on sorti de l'époque des tâtonnements ? A-t-on trouvé l'hypothétique juste milieu ? Non, car il n'y en a pas. Mais si l'on connaît ce qui se fait de mieux ailleurs, on tâtonne moins longtemps. (J'ajoute que la connaissance rapide des types psychologiques abrège la durée des tâtonnements : on libère plus vite ceux qui le méritent et on tient mieux et plus longtemps ceux dont c'est le tempérament d'être suivis et guidés de près.)



Un cas intéressant est celui de l'École Salvador Sanfuentes. On lit, dans l'introduction du programme, élaboré par le corps enseignant sur la base de ses expériences :

« La vie est un complexe d'éléments juxtaposés, mais aussi une « totalité » en voie d'élaboration dont les éléments ont besoin les uns des autres sous peine de déperir... Le principe actif de la totalité agit comme une énergie qui confère un sens à cette solidarité », solidarité biologique — physique et psychologique — unissant et unifiant les éléments constitutifs de l'être ; et attribuant ainsi aux choses et aux actes leur valeur particulière. Chaque réaction vivante se manifeste comme étant fonction du tout auquel elle participe. En un sens, la même constatation peut être faite dans la société humaine.

Les relations interhumaines se révèlent comme la projection d'une sorte de mentalité collective unique, quelles que soient les formes diverses et variées qu'elles revêtent. Quelques personnalités saillantes incarnent, en fait, cette mentalité collective. « Si l'on considère l'éducation comme un processus vivant, il est logique qu'elle soit le reflet — ou mieux : l'incarnation — de cette totalité qui la nourrit de sa sève. Non pas totalité arbitrairement limitée, mais émanant de l'époque et du milieu où l'on vit. L'organisme social est en croissance et en état de transformation incessante. Il n'en est pas moins vrai que nulle cellule ne peut vivre sans l'organisme. La formation de l'individu isolé est une utopie. La personne (qui est, elle aussi, une totalité) ne peut se former qu'en établissant des liens vivants avec cette autre totalité qu'est l'humanité, et, avant tout, l'humanité ambiante, le « prochain ».

Si la vie est une activité complexe coordonnée, le savoir l'est aussi : nulle connaissance n'existe sinon coordonnée au tout. Evitons donc les « branches » dont le tronc n'existe plus et les spécialisations sans contact avec la vie générale : rouages de montre hypertrophiés et sans la montre elle-même qui seule justifie leur existence. Mais la totalité n'est pas un système fini, arrêté, définitif. Elle vit. A l'école, elle suggère des méthodes et des procédés, elle est une source et aussi une fin, un but, un idéal, vers lequel s'orientent les techniques : moyens pour les fins.

En application de ces principes, le programme de l'École expérimentale a établi un ensemble de directives générales comprenant : des cours fondamentaux donnant le minimum de culture jugé indispensable, mais devant provenir de l'appétit de savoir des enfants eux-mêmes ; notions en apparence éparpillées, peu à peu agglomérées en centres d'intérêt naturels ; — pour les adolescents, les « branches » se font plus systématiques, et se rattachent aux groupes : nature, société, langues et mathématiques. Mais, là encore, on ne tranche ni ne sépare artificiellement : on respecte les liens que la vie concrète établit entre les diverses sciences.

Une autre forme de lien avec la vie ambiante est réalisée par le contact établi avec les parents, et même avec d'autres personnes du voisinage. But : compréhension réciproque, étude des problèmes de chaque petit groupe et des liens des groupes scolaires entre eux. Il y a aussi des réunions de maîtres, réunions particulières pour traiter les problèmes des groupes ou générales pour ceux concernant l'école entière. Les petits groupes, dits cellules (élèves, parents et maîtres) ont parfois eux aussi des réunions mixtes réunissant l'école dans son ensemble.

Pour les cours des différents âges, on retrouve ici les caractéristiques : intérêts éparpillés, intérêts spécialisés concrets (biographies, voyages, monographies), etc. et le souci de la spontanéité d'une part et de la totalité de chaque enfant de l'autre (deux faces d'un même problème sous son angle originel et finaliste). Pour les adolescents on n'oublie pas l'activité sociale : hygiène, services à rendre, etc., dans l'entourage immédiat. L'imagination créatrice est également cultivée ou favorisée. Les activités libres sont contrôlées, discutées, dirigées, mais non réprimées. C'est souvent l'occasion d'activités complétant le programme de base et répondant à celles des fiches de développement et d'auto-instruction de l'École du Mail à Genève. On retrouve aussi l'image du travail collectif libre de Winnetka, comprenant groupes artistiques, sportifs, sociaux, pédagogiques.

Le programme mentionne la bibliothèque scolaire et les fins auxquelles elle tend ; le cinéma scolaire ; l'art dramatique à l'école ; le travail des ateliers et des laboratoires, le plus souvent en connexion étroite avec celui des cours ; l'éducation physique ; jeux libres, jeux collectifs, exercices et sports, donnant lieu à des sociétés. On ne néglige pas les mensurations et les examens médicaux (organisme, dentition). Les tests d'aptitudes servent à la sélection, au contrôle et aux suggestions concernant le travail pédagogique à venir.



Signalons, à côté des écoles expérimentales, la création d'écoles modèles dont le but est d'initier les maîtres soit à l'occasion de cours complémentaires, soit à l'occasion de stages. — Pour la première fois, grâce à des cours complémentaires (probablement obligatoires) on a vu le souci des méthodes psychologiques s'infiltrer dans les écoles du 2^e degré. Une école secondaire expérimentale a été ouverte en 1932 près de Santiago et les méthodes nouvelles sont désormais autorisées dans l'enseignement secondaire des diverses provinces du pays. Dès 1933 surtout, la division entre programme minimum et travail complémentaire a donné lieu à des efforts fructueux. Ce travail a largement débordé les limites des anciens programmes et rejaillit, par choc en retour, sur les cours proposés pour les années suivantes : action et réaction de la théorie sur la pratique, puis de l'expérience pratique faite, sur la théorie et les applications futures. La culture de l'art et la philosophie y ont aussi gagné.

Une réforme se prépare quant à la formation des maîtres. Mais elle est encore dans les limbes, faute de préparation chez les profes-

seurs des écoles normales et du fait qu'on en est encore à rogner et à ajouter au nombre d'heures hebdomadaires à consacrer aux différentes branches. L'importance de la psychologie génétique et celle des stages pratiques sont toutefois de mieux en mieux reconnues. (Déjà en 1930, un gros ouvrage de Carleton Washburne, « Better Schools », avait été traduit et publié par le Directeur Mussa de l'École normale de jeunes gens de Santiago !) Des Facultés des Sciences de l'Éducation ont vu le jour dans plusieurs pays de l'Amérique du Sud. On étudie au Chili la création d'une Faculté semblable. En attendant, dès 1929, l'effort pour former et réformer les maîtres a été énorme : cours de toute sorte, à la capitale, instructeurs envoyés en province, orateurs (Léon Jeunehomme, l'auteur du programme belge actuel), expositions itinérantes, appel de maîtres étrangers, envoi de maîtres à l'étranger, impression d'ouvrages, visites organisées aux écoles expérimentales (mes conférences, d'abord jugées indésirables, finalement rendues obligatoires sous peine de sanctions !...). Dès 1933, tout est concentré dans l'« Instituto central de Perfeccionamiento », Section du Séminaire pédagogique supérieur. Les recherches pédagogiques, les résultats des écoles d'essai y sont centralisés, critiqués et classés. Les maîtres des écoles modèles de province y sont formés. Mais les distances sont grandes, les moyens de locomotion rares (paquebots, train de Valparaiso à Santiago, à Concepcion et un peu plus loin). Il faudrait des équipes ambulantes de professeurs pour adultes — comme en Turquie — et pour enfants — comme au Mexique. Mais cela coûte cher. Et il ne faut pas amener du surmenage chez les meilleurs maîtres mis trop à contribution ! Ni rabaisser pourtant le niveau du recrutement en abaissant le niveau de vie des maîtres ; car les hommes de valeurs se détournent alors de la carrière et les non-valeurs n'ont ni intérêt, ni compréhension pour la pédagogie. La formation des maîtres de la campagne pose aussi le problème qu'ont cherché à résoudre les fermes-écoles. Car il s'agit non de déraciner l'enfant de la campagne, mais de l'enraciner au sol ; pour cela le maître doit, non pas connaître seulement, mais vivre en spécialiste capable et intelligent, la vie du village. Tout cela est encore embryonnaire au Chili.

La tendance actuelle est de ne pas agir contre des groupes constitués puissants — tel le catholicisme organisé —, mais de les appeler à concourir d'une façon non politique au bien corporel et moral de l'enfance — et par là, au bien du pays tout entier.

Les deux tâches de l'Éducation

par M. Paul GEHEER (*Extraits*)

La tâche temporelle de l'éducation varie en fonction de l'époque historique et du pays, du milieu, des circonstances, au sens étymologique de ce terme. Ici l'éducateur doit avant tout comprendre la signification de l'heure. Il n'est pas vrai d'affirmer qu'« il n'y a rien de nouveau sous le soleil ». La technique moderne, la crise mondiale sous sa forme actuelle, sont choses jamais vues jusqu'ici. Qu'on se tourne du côté du développement des sciences, du côté des transports — aviation — ou du côté des rapports entre les hommes — T. S. F. —, on constate que le globe terrestre est en voie de devenir une unité, au même titre qu'autrefois la famille ou le clan. Or, contraste tragique, jamais dans l'histoire on n'a utilisé transports et rapports interhumains avec une absence aussi scandaleuse de respect du prochain, avec autant de rudesse, de cruauté, comme si anéantir le prochain et détruire toute culture étaient devenus le mobile prédominant de l'humanité en folie. Les péchés que condamnaient les prophètes antiques, d'Amos à Étaïe, menaçant les coupables des foudres de Jehovah, sont des peccadilles devant lesquelles les chefs de peuple actuels et leurs acolytes trouveraient ridicule de reculer. Jamais on n'a exalté comme c'est le cas aujourd'hui l'égoïsme sacré de la nation, la violence brutale et le mépris cynique du droit et de la morale. Comment s'étonner, dès lors, que la jeunesse moderne ait perdu le sens de la raison et de la justice et qu'elle se jette dans le culte de tous les faux prophètes ? Les mots : crise de la culture sont dépassés ; c'est de faillite de la culture qu'il faut, semble-t-il, parler.

Plus que jamais surnageant, dans le déluge universel, ces paroles de Jésus : « Si vous ne devenez pareils à l'un de ces petits... ! ». Oui, le salut nous viendra de l'Enfance, dans sa pureté et sa beauté, pénétrée du sentiment de la sainteté de la vie et de la bonté primordiale envers tout ce qui vit. Tant qu'elle n'est pas déformée, empoisonnée par le vent de folie de l'actualité, tant qu'elle apporte encore sa confiance candide aux hommes et aux choses, tant que ses aspirations religieuses sont encore naïves et fraîches, — l'idéalisme le plus haut et le don de soi le plus absolu lui paraissent naturels. Or, que font les parents, la plupart d'entre eux, tout au moins ? Veillent-ils jalousement à ce que ces aspirations prennent corps, de plus en plus,

et se moulent de mieux en mieux, demain, dans un monde meilleur que le nôtre ? Non. Leur ambition est de voir « réussir » leurs enfants, si possible de les voir briller dans le monde tel qu'il est, donc ils les armeront pour la lutte et cette lutte ne doit pas avoir de secret pour eux, nulle rouerie, nulle défiance, nulle règle du grand jeu ne doit leur échapper : profiter, tirer parti des circonstances, au risque d'écraser le prochain, voilà l'idéal. Et surtout, pas de scrupules !

Sans doute nombre de sages ont proclamé que le monde sera transformé par l'éducation. « A moi la jeunesse, à moi l'avenir ! » On ne les écoute plus. Eh bien, nous, nous les écouterons.

Notre communauté doit former une jeunesse décidée à lutter en faveur d'un monde meilleur. Elle ne s'adaptera pas à un monde lâche et pourri. Elle saura nager contre le courant. Elle s'opposera au « déclin de l'Occident », au nom des valeurs éternelles du droit et de la justice. La vie confortable, la sécurité et la jouissance matérielles ne sont pas son fait. Elle préfère combattre jusqu'à son dernier souffle en faveur d'une transformation de l'Homme et du perfectionnement de l'Ordre humain. C'est là véritablement le combat de la foi. Nos enfants, même du fond du chaos où nous vivons, sauront apercevoir la majesté divine, ils sauront découvrir et aimer sur chaque visage le reflet du Dieu qui l'illumine du dedans. La foi qui transporte les montagnes n'a rien à voir avec le pessimisme blasé de certaine jeunesse actuelle qui assiste avec détachement à la décadence universelle des valeurs. Car l'heure est au contraire à l'union de toutes les forces pour édifier une culture nouvelle, créer un avenir meilleur où les principes du Christ soient des réalités, autant entre individus qu'entre nations.

De même que, au sein de l'école, les jeunes doivent apprendre à résoudre le problème des rapports entre l'individu et la communauté, de même il nous faut leur donner l'occasion de connaître les rapports qui existent entre les cultures nationales et la culture humaine dans son ensemble. Ainsi seulement on se rapprochera d'une collaboration économique et d'une fraternité qui doivent être celles de l'humanité future. L'école est le milieu embryonnaire où le microcosme préfigure le macrocosme. Un proverbe dit, de l'enfant : Tel il est à douze ans, tel il sera

à trente » — ou : « L'enfant est le père de l'homme ». On peut en dire autant de l'école : « Ce que l'enfant apprend à vivre dans le milieu restreint où il est élevé aujourd'hui, il le réalisera dans le vaste monde de demain » — « Aujourd'hui est le père de demain. » Et même si l'humanité n'existe pas encore en tant qu'organisation constituée — puisque ni l'histoire, ni l'actualité ne nous montre rien de tel, — le devoir de l'école actuelle est de préparer cette véritable Société des Nations. Jamais plus qu'aujourd'hui une « Ecole d'Humanité » n'est actuelle, en tant que destinée à préparer cet ordre futur. Car ce qui doit être, sera. A nous de faire en sorte que ce qui sera soit meilleur que ce qui est.

Qu'on se représente, dans le cadre de l'école, les principales civilisations actuelles — celles de l'Occident et celles, aussi bien, de l'Orient, du Nord et du Sud — cohabitant en toute fraternité, chacune autonome, pleine et riche de sa substance historique et idéale, de son passé et de son avenir. Adultes et enfants de chacune d'entre elles approfondissant ses traits particuliers jusqu'au niveau — faut-il dire : tout au fond, ou : tout au sommet ? — où l'homme rencontre l'Humani-

té nue, originelle et, souhaitons-le : finale, de mieux en mieux harmonisée, comme les membres et organes, chacun original en soi, concourent à la totalité de la personne humaine. Chaque enfant pénétrera donc dans le sanctuaire de sa culture particulière, mais sans ignorer les liens qui le relient — et qui relient son caractère national — à tous les autres. Car on peut dire des caractères nationaux ce qu'Alexandre Vinet — que nous citons — a dit de l'homme : chacun, dans la mesure même où il devient maître de soi, devient, du même coup, le serviteur de tous, assure mieux le service de l'humanité synthétique, totale.

De Kant à G. H. Wells ces vérités n'ont fait que s'affirmer de plus en plus nettement. Certes les éducateurs travaillent plus lentement que les diplomates et la diplomatie plus lentement que les canons ou les avions de bombardement. Est-ce une raison de renoncer, de désespérer ? Non. Cela nous apparaît tout au contraire comme un motif de plus de nous mettre à l'œuvre sans plus de retard. Construire enfin une humanité digne de ce nom ! Aucune tâche ne nous apparaît comme plus haute ni plus urgente.

Un essai d'application de la Méthode Decroly au Salvador (Amérique Centrale)

*(Extraits d'une causerie faite à des parents d'élèves
par Hortensia Madriz de Koninck)*

Comme on le sait, dans la méthode Decroly l'enseignement est basé sur l'expérimentation. Des pupitres immobiles où les enfants s'asseyent pour écouter et répéter la leçon, un tableau où le maître s'efforce de l'expliquer, ce type de classe aux murs nus est complètement proscrit de l'école decrolyenne. Dans celle-ci, la classe se transforme en atelier, en laboratoire, livre vivant où les enfants agissent, musées où les murs se couvrent de tableaux divers, œuvres d'enfants — créations ingénues il est vrai, mais — et c'est leur principal caractère — résultats de travaux personnels de l'élève.

La leçon d'observation sert de base à de nombreux exercices qui concourent à donner à l'enfant une connaissance aussi complète que possible du sujet étudié. Ces exercices sont intimement liés entre eux. De même que toutes les fonctions de l'intelligence s'interpénètrent et s'associent, un

même sujet donne lieu à des exercices de comparaison et de logique, de vocabulaire et de calcul, d'expression orale et écrite, etc., comme aussi de peinture, de dessin, de différentes formes de travaux manuels : modelage, menuiserie, tissage, jardinage, etc...

Le but de toute action éducative, souligne Decroly, est à la fois de développer le cerveau et de stimuler l'enfant à l'activité, afin que l'école active, comme son nom l'indique, forme, en dernière analyse, des êtres capables de réaliser et d'utiliser leurs connaissances pour eux-mêmes et pour la collectivité.

L'observation constitue donc la base, la racine qui nourrit la frondaison de l'arbre. Mais comment observer ? Pour observer une graine, par exemple, on ne se contentera pas de la prendre en mains, de regarder son tégument, de faire une coupe : c'est là encore une connaissance limitée et superficielle. On

fait germer la graine, on varie les conditions de la germination pour découvrir les lois auxquelles obéit son développement. On peut placer différentes espèces de graines par exemple entre deux couches de coton ou de terre humide, mettre les unes dans un endroit obscur, les autres dans une demie clarté, d'autres en pleine lumière, quelques-unes seront semées dans de la bonne terre, d'autres dans du sable blanc, etc.

Avec ce système la nature parle à l'enfant un langage plus clair, plus profond, plus pénétrant, plus poétique aussi et plus vrai que ce qu'il pourra jamais extraire des livres — ou de ce que des maîtres s'efforcent de lui apprendre par des mots.

Et ici, par une inévitable association d'idées, ma mémoire évoque mes classes primaires et plus tard celles de l'Institut national, j'entends le professeur qui d'une voix dogmatique expose un sujet. Et nous répétions ses mots d'une voix monotone, indifférente. Et ce sont bien des mots, rien que des mots pour nous.

Il m'a fallu m'occuper moi-même d'enfants pour mesurer combien souvent cet enseignement purement livresque nous avait enlevé en même temps que l'intérêt la beauté de ce que nous ne connaissions que par ces mots.

Un jour ainsi, à la recherche de matériel d'observation pour mes petits élèves, je découvre à la campagne des feuilles remplies de petits œufs de papillons. J'arrive à l'école avec ce magnifique cadeau. Nous mettons les œufs dans un verre pour ne pas les abîmer et deux ou trois jours plus tard la masse s'est transformée en un nid de vers immobiles et gris. Tous les matins nous allons chercher des feuilles fraîches pour les nourrir et de jour en jour nous les voyons se développer. Les enfants les observent et leur attention augmente en même temps que leur intérêt. Malheureusement les vacances viennent les priver des découvertes ultimes, me réservant à moi seule un véridique conte de fées ! J'emporte donc les vases chez moi et peu de jours après, des chenilles qui déjà ne rappellent plus en rien les petits vers qui sortaient des œufs paraissent malades. Malades et lourds, je crois qu'ils vont mourir, quand un matin, merveille ! — en touchant aux grandes feuilles vertes déchiquetées, je recueille un grand nombre de chrysalides. Et la source merveilleuse n'est pas tarie encore : un autre jour, un vol de papillons de couleurs imprévues surgit d'entre les feuilles, bat des ailes et se dirige ensuite vers la fenêtre pour aller se poser dans la lumière. Dans quel livre pourrions-nous trouver une « histoire » comparable aux spectacles de la nature ?

Je me suis attardée un peu à ce récit pour mieux souligner l'abîme qui sépare la méthode Decroly des tristes systèmes de nos tristes écoles traditionnelles qui se limitent exclusivement à des mots et ne laissent pas filtrer les rayons de la vie à travers leurs murs plus épais et plus froids que les dalles des tombes. Par ces exemples, j'ai désiré aussi — je le répète — montrer que l'observation pour être réelle et efficace demande que nous suivions le cours des phénomènes et des lois naturelles du développement des êtres. Elle nous demande de modifier les conditions où elle se réalise pour pouvoir comparer les phénomènes et déterminer les lois qui les régissent — ce qui signifie que l'observation s'accompagne de multiples expériences où l'activité de l'enfant est sans cesse sollicitée.

Il n'est plus nécessaire dès lors de fatiguer les cerveaux pour en extraire quelques phrases mal construites et mal conçues sur un thème abstrait parce qu'étranger. Des enfants de 5 à 6 ans expriment déjà avec beaucoup de facilité — et très joliment parfois — ce qu'ils ont pu voir et réaliser. Mes jeunes élèves ont fait ainsi leur livre de lecture. J'ai transcrit textuellement ce qu'ils m'ont raconté spontanément et nous sommes arrivés à former une collection d'histoires signées des plus jeunes auteurs du Salvador.



L'éducation sociale, prolongement de l'éducation du caractère, est réalisée dès le début — par l'activité, une activité qui est partie de l'enfant lui-même, intégré dans un groupe de plus en plus élargi. La liberté est donnée à l'enfant — et non pas comme moyen de le dégager de toute discipline, mais au contraire pour favoriser chez lui l'individu et préciser sans cesse sa responsabilité.

La diversité de ce travail m'oblige à laisser dans l'ombre bien d'autres aspects encore de la méthode Decroly. Dans le programme qu'il oppose à l'incohérence qui caractérise ceux de l'école traditionnelle, toutes les matières découlent les unes des autres. Toutes les disciplines dont l'objet ne tombe pas sous le sens se relient par association aux observations et aux expériences.

Prenons un exemple au hasard. Si les enfants étudient la pluie, ils se servent d'un pluviomètre — simple fabriqué par eux. Diverses observations initiales amènent l'étude des conditions climatiques de la région où ils vivent, les accidents physiques qui les déterminent et faisant une association dans l'espace par un fait logique et naturel, ils vont s'informer de ce qui caractérise les régions limitrophes, ou les pays qui les intéressent ; élargissant ainsi le cercle de leurs investigations ils pourront étudier les diffé-

rentes zones terrestres en établissant toujours des comparaisons entre les autres pays et le leur.

Cette méthode de travail ne constitue-t-elle pas une leçon plus vivante que la simple énumération des accidents géographiques et leur explication abstraite ? De même que l'association s'établit dans l'espace, elle s'établit aussi dans le temps — partant des faits actuels étudiés sur place, on passe à leur étude à des époques antérieures. Découvrant que la terre n'a pas eu à toutes les époques les conditions climatiques qu'elle présente actuellement, nous recontrons l'histoire de l'homme en même temps que celle de la planète. Et ainsi constamment, partout, des observations faites dans son milieu, l'enfant est entraîné à faire des incursions plus ou moins prolongées, plus ou moins profondes suivant son âge dans le temps et l'espace — c'est-à-dire dans l'histoire et dans la géographie.

En résumé, nous pouvons conclure que la méthode Decroly place sans cesse l'enfant dans une attitude déjà scientifique devant les faits et les choses, attitude qui répond à la fois au mécanisme actuel de son intelligence et aux puissants stimulants que constitue la curiosité, l'intérêt, la soif de découverte qui le caractérisent. Cette attitude qui

le rend pareil au savant a fait dire à Bacon, paraphrasant les paroles de Jésus : « En vérité, je vous le dis, si vous ne redevenez comme des enfants, vous n'entrerez pas au royaume de la science. »

Nous savons — l'expérience le prouve — que la connaissance acquise de cette manière laisse dans le cerveau des traces profondes et ineffaçables.

L'enfant qui expérimente, dont l'activité est sans cesse stimulée, rencontre par cela même toujours de nouveaux stimulants qui le poussent à faire de nouvelles observations, de nouvelles expériences, de nouvelles découvertes — lesquelles enrichissent le cerveau de nouvelles idées, elles-mêmes stimulant à nouveau son activité.

Sans doute, les méthodes et procédés qui précèdent ne sont pas seuls possibles, ni exclusifs d'autres techniques, mais il est permis d'affirmer que les écoles actives d'Europe et de l'U. S. A. ont transformé leur école primaire, modifié les bases de l'école secondaire et insufflé leur esprit jusque dans l'enceinte de l'Université.

Hortensia MADRIZ DE KONINK.

(Traduit de l'espagnol par Marguerite BEAUWENS, à l'École Decroly à l'Ermitage.)

L'éducation Nouvelle dans l'Inde

(Extrait du journal de voyage de Madame Bovel)

Udaipur, 15 janvier 1938.

Vidya Bhawan. Un vaste bâtiment à un seul étage bordé des deux côtés par de très larges vérandas. Le fondateur de l'école (Bhawan, sauf erreur, veut dire Foyer, et il s'agit, comme à l'Odenwald, moins d'une école que d'une communauté), M. Mehta est venu nous accueillir ; nous passons d'abord un moment avec lui dans son bureau : il nous raconte les débuts de l'école, il y a sept ans. Il nous remet quelques imprimés, entre autres un article publié jadis par la *New Era*, qui font la meilleure impression. Rien qui ressemble à de la réclame tapageuse, aucune vanterie ; au contraire un ton modeste, une façon de reconnaître les erreurs commises, les insuccès, qui inspire pleine confiance. M. Mehta s'occupe moins de l'école que par le passé ; il est dewan dans un petit État rajpoute et il ne peut venir que de temps en temps à Udaipur, mais on voit qu'il a pleine confiance dans son directeur M. Shrimali.

C'est ce dernier qui nous fait visiter l'école. Les classes sont peu nombreuses ; chaque maître travaille avec un petit groupe d'élèves en contact très étroit. M. Dar est le maître de géographie ; quand nous sommes entrés dans sa classe, ses élèves étaient par terre à plat ventre étudiant trois grandes cartes de géographie. Ils préparaient l'« open air session » qui se tiendra en février au fort de Chittogarh pendant quinze jours. M. Pierce et les élèves de la Scindia School de Gwalior se joindront à eux pour la circonstance. Sur le terrain, dans un site qui évoque quelques-unes des pages les plus dramatiques de cette région de l'Inde, on étudiera par la méthode des « projets » quelques grandes questions suggérées par les lieux. Par exemple, dans cette forteresse où à plusieurs reprises des femmes par centaines se donnèrent la mort pour ne pas tomber aux mains des vainqueurs, « le rôle des fem-

mes dans l'histoire » et, à propos d'une colonie pénitentiaire établie dans les environs « La répression de la criminalité ».

Pour l'instant les élèves de M. Dar étudient avec soin la carte de la région pour voir ce qu'il s'agira d'apprendre pendant ce séjour. L'an dernier ils s'étaient renseignés sur l'agriculture, le bétail, les récoltes, la météorologie du district où ils campaient en interrogeant les paysans. Ils s'étaient rendu compte ainsi de l'étroite connexion qui existe entre ces différents éléments du problème : comment la récolte dépend de la quantité d'eau tombée, la prospérité du bétail de la qualité du fourrage, etc. Je demande à M. Dar si on avait remis aux élèves un questionnaire auquel ils étaient chargés de répondre sur les lieux. « Oui, me répond-il, l'année dernière nous n'étions pas encore assez avancés pour procéder autrement. Cette année, ce sont les élèves qui décideront eux-mêmes les sujets d'étude. M. Dar est pétillant de vie ; on se représente à quel point son enseignement doit être stimulant.

Nous avons vu aussi le professeur de dessin, M. G. L. Joshi, un vrai artiste et un vrai maître à en juger par la variété admirable des dessins qu'exécutent ses élèves. L'atelier de menuiserie ; le jardin d'enfants où deux jeunes filles anglaises, dont l'une est spécialiste du travail social, font de très bon travail. Les enfants sont peu nombreux, malheureusement dans les petites classes et leur assiduité laisse à désirer, en bonne partie parce que les moyens de communication manquent pour se rendre à l'école : 2 milles sont une longue distance pour de petites jambes de trois ans.

À la fin de l'après-midi, une séance a été organisée à l'école en notre honneur. Elle a lieu sur une des vérandas ; une scène a été installée au fond. Le Ministre de l'Instruction publique du Mewar est là ; il nous souhaite la bienvenue en termes très aimables. Les élèves représentent une petite pièce en anglais ; une autre en hindoustani, met en scène quelques épisodes de la vie du Bouddha. Nous entendons de la musique hindoue (le professeur de musique nous avait montré le matin plusieurs instruments anciens très remarquables). Les élèves exécutent en plein

air des danses populaires auxquelles les domestiques se joignent avec un entrain magnifique ; la dernière surtout est endiablée et nous rappelle beaucoup le Bralachari. M. Mehta nous adresse un discours charmant auquel je ne puis répondre qu'avec beaucoup de chaleur. Un groupe d'élèves brandissent des torches du plus bel effet dans la nuit tombée.

Dimanche 16 janvier. Ici ce n'est pas le dimanche qui est le jour de congé, mais le lundi ; mais c'est le dimanche qu'a lieu à l'école une sorte de culte matinal auquel nous sommes invités à participer. Au son du gong, tout le monde s'est transporté à la véranda. Elèves et maîtres se sont assis par terre sur des tapis, et nous avons fait comme eux, refusant les chaises qu'on nous offrait. Les enfants ont chanté la prière de Tagore, la même que nous avions entendue à Gwalior...

Le soir nous nous retrouvons à la Vidya Bhawan pour une soirée artistique. La véranda a été joliment tendue d'une étoffe bleue de même couleur que le rideau. Le fond de la scène est recouvert de la même étoffe, décorée de guirlandes de fleurs jaunes et de palmes vertes. Nous assistons à une représentation de légendes hindoues (empruntées à la vie de Rama et de Sita) mimées par des danses. Ce qui fait l'intérêt du spectacle, c'est qu'il est l'œuvre d'un maître de l'école et que tous les acteurs sont des maîtres et des élèves. Un programme détaillé nous permet de suivre les événements figurés par la danse. Le jeune professeur anglais Miss Newman tenait le rôle de Sita et elle s'en est remarquablement bien tirée. Les gestes de ses mains dénotaient une certaine inexpérience (autant que j'en puis juger) mais il est remarquable qu'elle soit arrivée à ce résultat en si peu de temps. Celui qui jouait Rama était très bon... Nous avons été enchantés de notre soirée.

(1) *New Era* a publié il y a quelques années sur Vidya Bhawan un article très intéressant qui mérite d'être relu. Je serais heureux si ce que je dis ici de cette école pouvait lui valoir quelque appui financier. C'est une tout à fait belle chose, qui mérite d'être soutenue par les amis de l'Inde et de l'Éducation Nouvelle.

Les Instituts pour ouvriers en Espagne Républicaine

Par L. VINCENT

Le 21 novembre 1936, alors que Madrid était défendue par les meilleurs affiliés des syndicats ouvriers et des partis politiques, le gouvernement décrétait la création d'Ins-

tituts Ouvriers, et le 24 novembre, à Valence, le premier établissement de ce genre était ouvert. Dès les premières journées de l'année 1937 on procédait aux épreuves de sélection.

A la mi-janvier le cadre des professeurs était formé, et le premier février le Ministre de l'Instruction publique, Jésus Hernandez, inaugurerait solennellement l'Institut de Valence.

Organisation et fonctionnement

Le Gouvernement de la République Espagnole a pour préoccupation constante de permettre aux meilleures intelligences du peuple d'accéder aux études supérieures, en dépit de toutes conditions économiques. Le recrutement des élèves s'effectue parmi les travailleurs industriels ou agricoles, de quinze à trente-cinq ans.

L'épreuve d'entrée recherche moins à déterminer les connaissances positives des candidats qu'à découvrir leur capacité à les acquérir.

Les élèves ayant fait preuve d'aptitudes particulières, mais de formation scolaire insuffisante, travaillent intensément pendant une certaine période, avant de commencer les études secondaires proprement dites.

Le plan d'études est développé en quatre semestres et comprend les matières suivantes : Langue et littérature espagnole, Français, Anglais, Géographie, Histoire, Economie, Sciences naturelles, Mathématiques, Physique, Chimie et Dessin.

Grâce à l'emploi de méthodes nouvelles d'enseignement qui font plus appel à l'intelligence des élèves qu'à leur mémoire, grâce à une participation active des élèves, animés d'une soif d'apprendre dont sont capables, seuls, ceux qui n'ont pas été dégoûtés par la scolastique traditionnelle, on arrive en quelques mois à des résultats qui demanderaient des années par ailleurs.

Les élèves sont défrayés entièrement et reçoivent de quoi compenser la perte que leur salaire normal ajouterait aux ressources fa-

miliales. Ainsi se trouvent éliminées toutes préoccupations qui pourraient compromettre leurs travaux intellectuels.

L'organisation intérieure est telle que professeurs et élèves trouvent un « climat » qui permet une vie ardente, uniquement orientée vers la recherche désintéressée et vivifiée par des clubs, des bibliothèques, d'amples camps de jeux et de sports. Tout ici est occasion d'enrichissement, de perfectionnement de la pensée profonde.

La personnalité de l'élève est une chose sacrée ; toute l'œuvre de l'Institut repose sur l'esprit de collaboration étroite entre tous les membres de la communauté.

Et il faut avoir vécu une journée dans ce milieu pour comprendre les horizons infinis qui s'ouvrent à la pensée humaine quand on la libère de toutes les entraves forgées, ceux qui maintiennent la pensée humaine dans des limites étroites.

Partout : à Valence avec ses 280 élèves ; à Sabadell avec ses 70 élèves ; à Barcelone dans le local splendide de l'harmonieuse banlieue de Sarria ; à Madrid avec l'installation magnifique de la rue Abascal... règne le même souci jaloux de permettre le maximum de travail dans le maximum de bien-être.

Et comme le disait le professeur Rioja, l'âme de cette œuvre magnifique : L'Institut de Madrid est le symbole matérialisé du sens de la lutte espagnole.

« Immédiatement derrière les tranchées, derrière ceux qui luttent les armes à la main, s'établit un centre de culture pour les fils du peuple qui, après la victoire, auront pour mission d'organiser un monde meilleur où chacun aura le droit de vivre en toute paix et en toute justice. »

Lisette VINCENT,
Missérghin (Oran).

A travers les Revues

Revue de Langue Française

Par L. BOÏS

Pédagogie générale.

La *faillite de l'Enseignement* de Jules Payot a déjà fait couler beaucoup d'encre ; des publications étrangères et d'autres qui se prétendent françaises y ont trouvé des arguments à l'appui d'une thèse qui leur est chère : la France est en pleine décadence, tout ce qui s'y fait échoue misérablement.

Educateur, le bulletin de la Société pédagogique de la Suisse Romande, donne un compte rendu de l'ouvrage que nous voudrions pouvoir reproduire entièrement. Après avoir reproché à Payot l'insuffisance de son information, il ajoute :

« Comment se fait-il que M. Payot ne nous

ait rien dit du travail qui se poursuit à l'école des Roches ; qu'il ignore les efforts remarquables qui ont été tentés dans son pays dans les écoles maternelles ; des essais de réforme dans l'enseignement primaire, je pense en particulier aux efforts de Cousinet, à l'œuvre remarquable de la coopérative de l'enseignement laïc et de son animateur Freinet, aux efforts conjugués sur le plan pédagogique du syndicat national, en particulier grâce à Delaunay, à Duthil et au groupe du Nord des amis de l'éducation nouvelle... »

Et ceci fait oublier cela.

Les Archives Belges des Sciences de l'Éducation (octobre 1937) donnent un très intéressant article de Ley et Wauthier sur les *Tests de connaissance et de culture élémentaire chez l'étudiant d'université*. Les auteurs constatent chez beaucoup d'étudiants des lacunes étonnantes dans les connaissances très élémentaires qui constituent la base de leurs cours universitaires et ils concluent :

« Les notions scolaires mémorisées au cours de longues années d'études sont fragiles et précaires... On peut se demander si le temps passé à bourrer le cerveau de connaissances aussi fragiles n'a pas été perdu et s'il n'eût pas mieux valu « apprendre à apprendre », habituer l'enfant à faire des recherches personnelles de documents dans les livres, à connaître en somme les sources de connaissances et le moyen de les atteindre... »

On peut se demander si une grande partie du temps employé à acquérir des connaissances aussi fugitives n'eût pas été mieux utilisé en soignant la santé physique des écoliers et en intensifiant les exercices gymnastiques, les jeux, la vie au grand air et au soleil. »

Pédagogie nouvelle.

Parmi les articles des *Informations Pédagogiques Internationales* signalons dans le numéro 3 une *Initiation générale aux idées decrolyennes* de Gérard Boon. C'est un groupement de fragments divers qui résume très bien les idées directrices de l'éducation nouvelle et doit contribuer à redresser certaines erreurs à son sujet.

Dans l'*Ecole Nouvelle* (mars 1938), J. Breune montre, sous le titre : *Rendement pédagogique et Ecole Nouvelle*, que si les buts qu'elle poursuit ne lui appartiennent pas en propre, les méthodes qu'elle utilise ont un rendement supérieur.

Education.

Sous le titre « *Education sur mesure* », M^{me} Sécler-Riou donne dans l'*Ecole des Pe-*

lits (15 janvier 1938) une excellente leçon de pédagogie qui peut s'appliquer à bien d'autres établissements qu'à l'école maternelle. Citons, par exemple, les quelques lignes suivantes :

Tout enseignement prématuré, tout exercice mental disproportionné est à bannir ; vous risqueriez les mêmes déformations dans l'ordre de l'esprit que celles que provoque la maman orgueilleuse et maladroite qui, obligeant son poupon à marcher prématurément, risque de le rendre infirme pour la vie...

Chaque enfant se développe, dans son corps et dans son esprit, comme il peut, à son rythme, et vous ne pouvez guère, sans graves dangers, forcer son allure... Vous ne pouvez les réformer (*les enfants*) sans les connaître. Pour les connaître, le seul moyen efficace est de les laisser se manifester librement. Cette liberté dans l'action est l'élément indispensable d'une pédagogie réaliste, basée sur la connaissance des lois du développement de l'enfant.

Le numéro 3 des *INFORMATIONS PÉDAGOGIQUES INTERNATIONALES* publie une étude sur l'*Ecole en Italie aujourd'hui* par G. Reta. Nous y lisons que « l'école doit — selon Agosti, l'un des écrivains pédagogiques italiens des plus en vue — préparer l'enfant moralement à un idéal de culture guerrière ». Et qu'« on voit des enfants de dix ans, armés d'un fusil et des élèves un peu plus âgés portant au dos de petites mitrailleuses ».

Nous signalons donc avec plaisir un article de Ad. Ferrière dans *Educateur* de janvier 1938 sur « *Il partito del bambino* » où il rappelle que, sur la proposition de la doctoresse Montessori, le sixième Congrès international de l'A. M. I. décida la fondation d'un institut pour l'étude et la détermination d'une « *Science de la Paix* ».

Enseignements.

Composition française.

On lira avec intérêt dans l'*Ecole Libératrice* une série d'articles sur la *Composition française* de Jean Baulmont.

Dans celui du 30 avril, consacré aux *techniques d'expression libre*, l'auteur montre que le maître devient le grand compagnon qui mène le jeu et qui fréquemment a lui-même beaucoup à apprendre de ses élèves. Après avoir écrit que ces procédés sont, non de menues recettes de métier, mais une *méthode de vie*, il conclut :

« C'est le plus sûr moyen de juger de la valeur et du pouvoir d'un esprit. C'est le critérium par excellence de l'intelligence et des aptitudes d'un enfant. Et c'est aussi le critérium de la valeur d'un maître, car la

qualité des travaux qu'il obtient de ses élèves permet de juger s'il a été vraiment, comme le souhaitait Goethe : un *éveilleur d'âmes*, le sourcier des vertus intimes de l'enfant, celui qui les fait jaillir et leur donne le meilleur emploi. »

Histoire.

Le numéro 84 de « *Coopération Intellectuelle* » est entièrement consacré à des « *Documents sur l'Enseignement de l'Histoire* ». On y trouve, au sujet de l'accord franco-allemand sur l'enseignement de l'histoire, une note des membres français, une note des membres allemands, un commentaire du Professeur Isaac et une note allemande relative à l'accord.

Vient ensuite un article sur la révision réciproque des manuels scolaires scandinaves, un autre sur la réforme des manuels d'histoire en U. R. S. S., les résultats d'une enquête sur les manuels d'histoire et quelques faits tirés de l'histoire des Etats-Unis.

Enfin le bulletin donne une liste des manuels recommandés par les commissions nationales.

Ce bref aperçu du sommaire de la publication de l'*Institut International de Coopération intellectuelle* montre le grand intérêt qu'elle présente pour tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de l'histoire et au maintien de la Paix.

Education et Culture (mars 1938) publie un article de G. Clémendot sur l'*Enseignement de l'Histoire aux enfants*. C'est une excellente critique de l'enseignement actuel de

l'histoire ; il en tire d'intéressantes conclusions dont nous détacherons celles-ci :

On enseignera des faits, non des opinions. On présentera les faits avec exactitude, sans les fausser par des qualificatifs hyperboliques. On n'affirmera jamais un fait sans avoir la certitude de sa réalité. On s'inspirera en toute circonstance du respect de la vérité et de cette forme de la vérité et de la justice qu'on appelle l'impartialité.

Géographie.

Les *Editions Bourrellier*, dont les réalisations ont de plus en plus la faveur des pédagogues, commencent la publication de « *CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE POUR L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ* » dont le premier numéro est consacré à l'*Enseignement de la Géographie*.

Tout serait à citer dans ce cahier depuis l'introduction de M. Sorre jusqu'à la conclusion de A. Weiler. Une large place est donnée aux méthodes de l'Education nouvelle : classes - promenades, travail par groupe, fichier collectif, exercices de modelage et de cartonnage y sont préconisés.

Le lecteur trouvera une critique judicieuse des manuels en usage et une très abondante bibliographie qui met à la portée du maître tout ce qui lui est nécessaire pour rendre son enseignement vivant et fructueux.

C'est assurément le guide le plus précieux qui existe actuellement pour l'enseignement de la géographie et toute école devrait l'avoir dans sa bibliothèque.

Lucien Boès.

Nouvelles diverses

Programme du Cours de Vacances du Centre International des Ecoles nouvelles

Nous avons indiqué dans le numéro précédent de *Pour l'Ere Nouvelle* l'ouverture du cours de vacances qui aura lieu en Belgique du 23 juillet au 6 août, sous les auspices du *Centre International des Ecoles nouvelles* et sous la présidence de M. Kees Boeke. Voici, tel qu'il nous a été communiqué, le programme de ce cours :

1° Problème de l'autorité (self government) ;

2° L'activité spontanée ;

3° Les enfants difficiles ;

4° La préparation des maîtres.

Pour les renseignements et les inscriptions, s'adresser à M^{lle} Hamaide, avenue Ernestine, Ixelles-Bruxelles.

Cours de vacances à l'Ecole Freinet

C'est pour acquérir l'esprit de l'Imprimerie à l'Ecole, sans lequel la technique Freinet ne saurait évoluer favorablement, pour comprendre le sens profond et complet des méthodes préconisées plus encore que pour se familiariser avec le matériel, que sont organisés les cours de vacances à l'Ecole de Vence.

Les participants verront là-bas, non seulement les enfants rédiger leur texte et imprimer leur journal, préparer leur plan et travailler librement, mais ils comprendront

surtout, à ce contact, le sens et la portée de la révolution pédagogique préconisée.

Le cours aura lieu du 7 au 14 août.

Le logement et l'alimentation communautaires des stagiaires seront assurés à l'École, à l'Auberger de Jeunesse de l'École, sous la tente ou dans des locaux voisins aménagés à cet effet, aux meilleures conditions (gestion

communautaire par les participants eux-mêmes).

Droit de participation : 50 fr. ; pour un ménage : 75 fr.

En plus du travail en classe, il sera fait par Freinet et par Elise Freinet, un cours régulier théorique et pratique.

S'inscrire au plus tôt en écrivant à M. Freinet, à Vence.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Paul BERNARD. *A l'école de Montaigne. Comment devenir un homme cultivé.* Nathan, éditeur.

En écrivant : « Comment devenir un homme cultivé, M. Paul Bernard, ancien directeur de l'École normale de la Seine, a eu l'ambition, — il nous en avertit dans son avant-propos — d'offrir aux jeunes gens « un ensemble de procédés raisonnés pour étendre leur instruction et pour développer leur personnalité, leur vraie originalité » (1).

Complètement imprégné de Montaigne dont la leçon transparaît à chaque page, ce livre démontre de façon éclatante la possibilité, pour le disciple, de fortifier sa propre personnalité en assimilant la substance du maître. Quiconque a reçu l'enseignement de M. Bernard retrouvera à travers les multiples extraits des « Essais », cet enthousiasme tempéré de raison excité en lui par « les valeurs spirituelles » et qui s'efforçait d'allumer et d'entretenir en nous cette « flamme studieuse », moins rare, hier et aujourd'hui, que ne le croit elle-même une jeunesse trop ardente pour se bien connaître. Le livre entier est un tel acte de foi que le lecteur se sent obligé de conclure : « L'acquisition de la culture doit être l'unique occupation des loisirs que laisse la profession. »

L'ouvrage est écrit pour tous ceux qui sentent confusément le besoin de compléter les acquisitions si fragiles de l'école, mais courent tous les risques qui guettent les autodidactes. Le premier de ces dangers est la méconnaissance de la culture, de ses fins et de ses exigences. Aussi l'auteur consacre-t-il le quart environ de son ouvrage à préciser ce qu'il faut entendre sous le nom de culture intellectuelle, et à en dégager les caractères généraux. Les domaines de l'instruction, de l'éducation et de la culture étant délimités, cette dernière nous est présentée comme « la création en soi d'une certaine quantité d'âme, l'acquisition d'un savoir et la discipline d'une activité intellectuelle » (1). Le candidat à la culture devra donc acquérir une connaissance des valeurs spirituelles de la civilisation — lettres, sciences et arts — mais aussi et surtout une « formation », grandement facilitée par la possession d'une culture « particulière » accordée à ses aspirations, à ses aptitudes, à sa nature, parfois même à sa profession. Il lui faut être à la fois « cultivé en étendue et spécialisé en profondeur » (2). Ainsi l'éducateur de soi-même pourra-t-il, accordant sa culture avec sa nature donner naissance à sa véritable personnalité, « et proprement sauver son âme », évitant cette dépersonnalisation redoutable que constitue le « conformisme », l'ennemi le plus à craindre de tout perfectionnement intellectuel.

Le problème posé, M. Bernard s'attarde encore au long de quelques pages à définir un programme de culture générale. Il n'hésitera pas devant les conséquences extrêmes de ses définitions préalables : la culture doit être encyclopédique (arts, sciences, lettres) et ses instruments seront les bons livres de vulgarisation, ou, mieux, l'encyclopédie... et le journal que les journalistes verront réhabiliter avec plaisir après tant d'attaques féroces : « Il résume l'opinion et l'actualité universelles ; il est bien le reflet de la civilisation d'une époque et on a pu, à juste titre, le considérer comme le symbole même de la culture générale... Tous les jours il nous promène agréablement dans les délicieux jardins de la connaissance » (3).

(1) Op. cit. p. 20.

(2) Op. cit. p. 23.

(3) Op. cit. p. 31.

Le but tracé, il faut déblayer les avenues, tracer parfois les sentiers escarpés qui percuteront de l'atteindre. L'auteur étudiera donc successivement les conditions générales de la culture et les moyens pratiques de l'acquiescer. L'auto-éducation doit s'appuyer sur une exacte connaissance de soi-même (pensons à nos goûts, à nos passions, à nos aptitudes, à notre hérédité même), et exige une pénétration profonde des lois de l'esprit. L'auteur vise surtout à ruiner chez les jeunes gens cette excessive confiance en soi qui fait négliger l'étude et qui ignore que le génie est une longue patience. La nécessité de l'étude, dans tout ordre de connaissance et à tout âge, le besoin de s'enthousiasmer au contact des Maîtres, voilà deux des principales vérités dont doit se pénétrer l'éducateur de soi-même ; mais un psittacisme stérile serait vite à craindre si une vie intérieure puissante ne venait rétablir l'équilibre de notre esprit. Enfin des qualités à la fois morales et intellectuelles sont nécessaires à l'auto-éducateur : parmi elles, la modestie tient la première place. Le « que sais-je » reste le maître mot de tout homme cultivé.

Je passerai plus rapidement sur les moyens pratiques de la culture : la lecture, la conversation, la discussion, la composition, les voyages et surtout l'action, mise en œuvre et aboutissement nécessaire de tout effort intellectuel. Cette partie, riche de faits et de conseils pratiques ne saurait utilement être résumée. Elle est le fruit de l'expérience d'une vie d'éducation et peut être un bréviaire pour chacun de nous.

Le livre se termine par l'étude des rapports de la culture et de la vie morale et civique. Certains critiques regretteront sans doute les modestes dimensions de cette conclusion. Je crois qu'il faut en voir la raison dans le fait que l'interpénétration des domaines moral, civique et intellectuel est la trame même du livre. Le lecteur qui négligerait l'étude de ce dernier chapitre mais se pénétrerait de la leçon contenue dans le reste du livre serait sans aucun doute un homme, dans toute l'acception du mot, citoyen de son pays et citoyen du monde.

Je dois cependant formuler une réserve. N'est-il pas à craindre que le néophyte ne soit un peu effrayé, un peu glacé, peut-être par la vision de la splendide figure, aux traits d'une beauté sévère et austère, qui représente la culture telle que nous la dépeint M. Paul Bernard ? L'aspirant à la culture, la sentant trop distante de lui et l'imaginant d'un autre monde que le sien, ne va-t-il pas hésiter à lui faire sa cour ? Les âmes un peu pusillanimes s'effraieraient sans doute d'un effort qui, pour beaucoup, risque de devenir une tâche. M. Bernard sait que le pro-

grès moral et intellectuel n'est pas jeu. Il l'a dit dans des termes dont la pureté, la précision et la richesse risquent peut-être de dépasser par instants notre candidat. En bref, je crains que le livre, destiné aux apprentis, ne soit surtout goûté par ceux qui, ayant déjà de la culture une ample connaissance, ne seront pas effrayés de son apparente sévérité.

Cette réserve faite, je ne puis que souhaiter que ce beau livre, qui fait honneur à l'Université française, trouve sa place dans la bibliothèque de tous les éducateurs, éternels prétendants à une culture intellectuelle toujours plus vaste.

R. VAUQUELIN.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, VI^e Conférence internationale de l'Instruction publique, Genève, 1937. Vol. 53 : Documents officiels sur l'Enseignement de la Psychologie dans la préparation des Maîtres primaires et secondaires (4^e question à l'ordre du jour) — et Vol. 58 : Procès-verbaux et résolutions. (Genève, B. I. E., 2 vol. 15,5 x 24 de 130 et 128 p., le 1^{er}, fr. s. 3. — ; le 2^e, fr. s. 4. —).

En tête du volume sur l'Enseignement de la Psychologie, M. Jean Piaget, Directeur du B. I. E., écrit ces mots incontestablement vrais et pourtant méconnus de façon scandaleuse : « Personne ne conteste que la préparation du médecin ne suppose l'étude de l'anatomie et de la physiologie... De même... il semble évident que le pédagogue doit connaître l'enfant et l'adolescent et qu'ainsi l'étude de la psychologie lui soit nécessaire. » Il semble... Prudence de diplomate qui désire ne pas froisser les grands de ce monde ? Pas uniquement. Avec voilé de la faiblesse de la psychologie, de son incapacité relative de rendre service vraiment à l'éducateur. P. 7, notre Ligue (sous son nom anglais — pourquoi ?) et sa commission de recherches sont à l'honneur. Les réponses à l'enquête de B. I. E. sont « modestes » — on l'avoue, — mais « témoignent de la généralité de l'effort commun ». Une certaine pudeur à base nationaliste empêche la plupart des pays de citer les auteurs étrangers dont ils utilisent les ouvrages. Pourtant la Grèce reconnaît se servir de ceux du D^r C. G. Jung et le Japon de ceux sur la *Gestaltpsychologie*. Puisse cette publication amorcer un progrès substantiel. L'avenir du monde entier en dépend.

Nous donnons ailleurs les résolutions — importantes — de la VI^e Conférence du B. I. E., à ce sujet. Elles valent d'être lues et méditées par les autorités pédagogiques de tous les pays.

Le deuxième ouvrage annoncé contient les textes officiels, les exposés nationaux, les discussions et commentaires qui ont précédé le vote des résolutions et surtout les rapports : MM. Verheyen (inspection), D^r Graefier (langues vivantes), Myslakowski (psychologie) ; choses vivantes dites par des esprits compétents. Le rapport du B. I. E. (1936-1937) du Directeur clôt le volume.

Ad. F.

Fernand DUBOIS, **Le Chemin des Écoliers** (Centrale du P. E. S. de Belgique, 1937, vol. 12×19 de 197 p., fr. 6.15. — Formant le vol. XIV des « Cahiers de la Centrale »).

Heureux pays que celui où un Inspecteur général de l'Enseignement primaire recommande à ses subordonnés de prendre le chemin des écoliers, ce sentier bordé d'aubépines où les cancre de jadis se promenaient le cœur léger et qui apparaissait aux enfants sages comme celui où l'on cueille le fruit défendu. Montaigne est certainement un ancêtre de M. Fernand Dubois, lui qui conseillait au maître de laisser l'enfant « trotter devant ». Au siècle de l'autorité scolaire, selon la formule d'avant l'École active, ç'eût été un scandale. Avec le nouveau programme belge, il faut bien que, dans le cerveau des vieux instituteurs, ce scandale devienne instruction officielle. On pressent quel bouleversement dans ces âmes qui ne se souviennent même plus avoir été jeunes autrefois !

Curieux livre : pas un titre, nulle part, sauf celui qui figure sur la page de garde. Des paragraphes brefs ou longs — une ligne ou plusieurs pages — séparés par des astérisques ; des conseils pédagogiques, des commentaires des principes de l'école active, la critique motivée de l'ancienne façon de faire, la réponse à des objections entendues. Pages nées le long des routes de la Belgique ou, la nuit, à l'heure où l'on rassemble, ordonne et range les expériences éparées de la journée. Comment, chez l'auteur sensible et figé des « Barrières », ces conseils ne seraient-ils pas tout empris d'amour — de véritable amour clairvoyant — de l'enfance ? Car amour n'exclut pas fermeté. Ce livre, la revue *Vers l'École active* de M. Porinot, le journal *L'Imprimerie à l'École* de Mawet, à Paudure, tout plein de conseils pratiques minutieux, voilà plus qu'il n'en faut pour orienter le corps enseignant sur la voie de la véritable et saine École active.

Ad. F.

Lectures choisies

La Maison d'éditions Bourrelier et C^o (76, rue de Vaugirard, Paris, VI^e) m'envoie, pour compte rendu — pour compte à rendre ferai-je mieux de dire — quatre livres de lectures choisies. Le premier a pour titre **Voici des Roses**. M^{mes} S. Debrat et F. Scapula, deux inspectrices, dédient ce florilège de poèmes aux petits des écoles maternelles et des écoles primaires. Les illustrations en deux couleurs de Manon Iessel, d'une sobriété élégante, suivent de près les textes et évoquent avec finesse la résonance des images. **L'Aro en Fleurs** de M. Armand Got s'adresse à la jeunesse : 523 poèmes (439 pages), dont quelques-uns en prose. A ces volumes de poésies viennent s'ajouter deux ouvrages : **Proses modernes**, textes extraits des auteurs contemporains choisis par G. Laurent et G. Guignard, inspecteurs, et **Lectures choisies**, par Ch. ab der Halden et M. Bouvier, avec notes et devoirs scolaires d'une pédanterie inénarrables.

Il faudrait plusieurs pages pour traiter de façon idoine les problèmes psychologiques et pédagogiques que propose la seule notion de lectures choisies. Côté « matière première » : l'immense champ à parcourir par les sélectionneurs ; et il restera toujours des trésors parmi les espaces qu'ils ont dû, bon gré mal gré, ignorer. — Côté auteurs des recueils : ici joue le facteur individuel ; j'en reparlerai. — Côté lecteurs : la question d'âge a été notée par les auteurs ; ils ont soin de nous indiquer la classe ou les classes scolaires auxquelles conviendront les poèmes ou les proses. Il incombera aux institutrices, instituteurs et professeurs de glaner ce qui conviendra : milieu ou saison et poèmes correspondants. Mais les types, révélés par les goûts individuels, comment en tenir compte ? Or c'est là l'essentiel, s'il est vrai que l'éducation a pour fin de réveiller, d'exalter et d'amplifier ce qu'il y a de meilleur en l'enfant ?

Tout ce côté de la question — côté essentiel de la pédagogie de demain — est encore laissé dans l'ombre. Dire à l'enfant : choisis parmi ces quelques poèmes et dis-moi lequel tu préfères — et écouter sa réponse avec les commentaires spontanés (j'y insiste) qu'il y ajoutera, ce sera détecter, par une méthode en quelque mesure psychanalytique, les aspirations fondamentales de son être. Mieux encore : l'encourager à créer. Il imitera de lui-même les vers, proses et sujets qui l'auront frappé le plus vivement. Dans l'école, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, le maître n'a pas le temps de songer à tout cela... Hélas !

Puis il y a le côté : psychologie collective, goûts de l'époque actuelle. Les auteurs de ces florilèges ont-ils su leur faire écho ? Nos enfants, nos adolescents goûtent-ils ces poèmes ? — Combien, même parmi les vers dédiés à l'école maternelle, m'ont paru prématurés, faits de résonances propres à charmer les adultes, mais étrangers aux besoins profonds des petits et à leur conception de la beauté ! Car ici ce n'est point l'intellect qui est au premier plan, ni même l'esthétique : tout au plus ce qui deviendra ou pourra devenir, chez les mieux doués, une esthétique. « Magie » serait peut-être le mot. « L'enfant qui vit dans le monde des apparences subit tout de suite l'incantation, saisit les rapports secrets et découvre un univers dont il a l'intuition... Il pénètre aisément le mystère des correspondances et des transmissions. » M. Armand Got a raison. Et ceci ouvre un monde : celui de la mentalité prélogique de l'enfance. Un monde... !

Ad. F.

L'Adolescence, Recueil des Exposés faits au cours de la deuxième Semaine universitaire de Pédagogie, organisés du 6 au 10 avril 1936 à l'Université libre de Bruxelles, par le Cercle de Pédagogie (Cahier III de la *Revue de Pédagogie*, 91, rue de Savoie, Bruxelles, vol. 16 x 24,5 de 215 p., fr. b. 25).

Ces dix-sept mémoires présentent un intérêt considérable, tant par le sujet étudié que par la valeur de ceux qui l'ont traité. Car, de l'aveu de tout le monde, l'Enseignement secondaire est un des plus mal adaptés aux caractéristiques mentales et psychologiques des jeunes à qui il s'adresse. Les auteurs des programmes actuellement en application ne savaient manifestement rien de l'École active ;

la plupart des professeurs n'ont pas étudié la psychologie ; là où des initiateurs intelligents ont voulu réformer, ils ont dû tenir compte des « exigences » officielles ; résultat : un emplâtre sur une jambe de bois.

MM. T. Jonckherere et Ch. Heremans traitent de « Quelques aspects de la mentalité de l'Adolescent », F. Mallarme, des « Etapes de l'adolescence » à propos du cours de morale ; Jean Leyder, des « Rites d'initiation chez les primitifs du Congo belge » ; Roger Clause, de l'« Humanisme social » ; E. Noulet, de « L'Adolescent dans le roman contemporain » ; Georges Maquet, de « L'Enseignement de l'histoire à la mesure de l'adolescent » ; Fernand P. Doms, de « l'instinct et l'éducation sexuels ». Ces quelques titres, parmi beaucoup d'autres, montrent la variété des sujets traités. Il est impossible de rendre compte en détail d'un volume de mélanges. Suivant l'auteur, le critique sera d'accord ou non. La valeur des travaux demeure inégale, mais il ne nous appartient pas de dresser un palmarès. Disons que tout importe, ici, et que chacun jugera selon ses lumières. L'importance ressort d'ailleurs de ces deux mémoires que le hasard a rapprochés, celui de M^{me} Aimée Racine sur « la Délinquance de l'adolescent et son traitement par les tribunaux pour enfants » et celui de M. Roger Clause, déjà mentionné, qui déclare : « L'humanisme social donnera satisfaction à cet homme nouveau que notre époque crée lentement ; il centrera son attention sur cet être et l'armera pour les luttes quotidiennes qu'elles soient économiques, politiques ou culturelles. » Préparer l'homme meilleur de l'avenir : tâche essentielle, prodigieusement difficile, grande entre toutes.

Ad. F.

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 21

Prix de souscription **20 fr.****A PARAÎTRE**

Albert EHM

F. W. FØRSTER

Sa pédagogie morale

Préface de F. W. FØRSTER

Ouv. près de 350 pp. 16 x 21

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 tenu à Cheltenham en août 1936.

Un volume in-8 couronne : 20 frs.

Envoi franco contre mandat aux EDITIONS 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

Jeux Éducatifs Descoedres

de l'Institut J.-J. Rousseau

d'après M. le Dr O. Decroly

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

pour petits enfants et arriérés

Des publications établies sur les principes de l'éducation nouvelle :

EDITIONS BOURRELIER

Ouvrages classiques primaires. — Livres de lecture pour les enfants. — Matériel didactique. — Chant — Poésie — Cahiers de pédagogie moderne, etc.

Envoi gratuit des catalogues
et d'une documentation sur demande
76, rue de Vaugirard — PARIS (6^e).

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

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

Pavillon — Grand jardin — Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

- | | |
|--|---|
| <p><i>Projet d'école nouvelle</i>, Genève, chez l'auteur, 1900 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »</p> <p><i>La Science et la Paix</i>, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913 Fr. 5 »</p> <p><i>Biogenetik und Arbeitsschule</i>, Langensalza, Beyer et Söhne, 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, Misch 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. 12 »</p> <p><i>Philosophie réaliste et religion de l'esprit</i>, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 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., Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en Suédois et en hollandais), Fr. 5 »</p> <p><i>L'École active</i>, Genève, Editions Forum, 1^{re} éd., 1920 (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, 1924 (épuisé)</p> <p><i>La codification des sexes</i>, L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)</p> | <p><i>L'Aube de l'École serene 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, Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.), Fr. 45 »</p> <p><i>Le grand cœur materiel 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, Editions Forum, 1^{re} éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »</p> <p><i>L'Annuaire 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 Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 30 »</p> <p><i>L'Amérique Latine adopte l'École active</i>, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »</p> <p><i>Caractérologie typocosmique</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, 1931 Fr. 3 50</p> <p><i>Les Éléments constitutifs du Caractère</i>, Annales de l'Enfance Fr. 2 50</p> <p><i>L'Égite de l'Avenir une et multiple</i>, Paris, Fischbacher, 1931 Fr. 10 »</p> <p><i>Alimentation et Radistions</i>, Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin, Fr. 12 »</p> <p><i>Califier l'Énergie</i>, Editions de l'Imprimerie à l'École, Vence (Alpes-Maritimes) Fr. 6</p> |
|--|---|

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole 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 Gehoeb, Elisabeth Huguonin

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

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

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

NOUVEAUTÉS

Madame SECLÉT-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.
r magnifique album 45 fr.

Envoi sur simple demande de nos catalogues.