

NOTES TECHNIQUES ET PÉDAGOGIQUES.

UNE GRANDE ŒUVRE DE PROGRÈS EN PÉDAGOGIE

LES ÉCOLES NOUVELLES

Sous ce titre existe, surtout à l'étranger, mais également en France, toute une catégorie d'institutions dont le mouvement nous intéresse tout particulièrement. Les Ecoles nouvelles, en effet, préconisent la Méthode Naturelle pour l'éducation physique de leurs élèves. Ce sont là de vastes champs d'activité qui s'offrent à l'application de nos idées et qu'il importe de soutenir. Il nous paraît donc indispensable de faire connaître l'organisation générale de ces Ecoles. Nous nous occuperons ensuite de tout ce qui concerne spécialement leur vie physique.

Les Ecoles Nouvelles sont nées, il y a moins d'un demi-siècle, à peu près en même temps en Angleterre et en Allemagne. Actuellement, elles sont en grand nombre répandues dans tous les pays. Quelques-unes existent en France dont la plus importante est l'Ecole des Roches (1).

Toutes ces Ecoles sont groupées sous l'égide du Bureau International des Ecoles Nouvelles, à Genève, qui les soutient moralement, enregistre leurs progrès et assure la liaison entre elles. A côté de ce Bureau existe la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle, fondée en 1921, et dont les principes de ralliement caractérisent l'esprit de ces institutions.

Le but de l'éducation nouvelle peut se résumer ainsi :

Préparer l'enfant et l'adolescent à la vie par une éducation complète à la fois intellectuelle, physique, morale et sociale.

Par ce simple résumé on saisit de suite la différence qui sépare les Ecoles Nouvelles de notre enseignement d'Etat.

L'enseignement d'Etat instruit, mais n'éduque pas au sens complet du mot. En dehors des études proprement dites, l'élève (surtout l'élève interne) est abandonné à lui-même. Personne ne se préoccupe de lui assurer une vie physique, de le diriger moralement et de le préparer socialement à la vie qui l'attend. Toutefois, il est juste de remarquer que les dirigeants de notre enseignement d'Etat se tiennent depuis longtemps au courant des idées pédagogiques des Ecoles Nouvelles et, en particulier, le regretté recteur de l'Université de Paris, M. Lapie, suivait attentivement leur développement et leur réalisation.

Le grand maître des Ecoles Nouvelles est, à l'heure actuelle, M. Ad. Ferrière, pédagogue averti, directeur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève qui a consacré toute sa vie au développement de l'éducation de la jeunesse.

Afin de donner une idée exacte de l'Ecole Nouvelle, nous ne pouvons mieux faire que de reproduire l'exposé fait par M. Ad. Ferrière lui-même. Cet exposé, tiré de la Revue « Pour l'Ere Nouvelle », organe de la Ligue Internationale d'Education nouvelle, contient les principes directeurs de l'éducation dont nous parlons. Tous les maîtres pourront y puiser d'utiles renseignements.

Georges HÉBERT.

(1) Il y a lieu de noter que certaines institutions (surtout féminines) qui se disent Ecoles Nouvelles ne sont en réalité que de fausses Ecoles qui déforment les idées directrices ou sont incapables de les appliquer convenablement. Le Bureau International de Genève, seul, peut indiquer les Ecoles qui appliquent réellement les principes de la nouvelle éducation.

Les Ecoles nouvelles, nées de la tradition des grands pédagogues du passé, de Rousseau, de Pestalozzi et de tant d'autres ; continuatrices des « Philanthropinums » de Plana, de Salzmann, de Basedow, de Fellenberg, etc., ont pris aujourd'hui une importance considérable par la rencontre du fleuve antique de l'histoire avec le torrent tout récent de la science, dans l'espèce : de la psychologie de l'enfant.

Elles visent un triple but : satisfaire les besoins psychologiques spontanés de l'esprit de l'enfant ; l'armer pour la vie d'aujourd'hui ou mieux encore, pour celle de demain ; enfin le mettre à même de s'élever par son effort propre jusqu'aux valeurs universelles de l'esprit, indépendantes du temps et du lieu : la vérité, le bien, la beauté !

Le nom d'Ecole nouvelle — en anglais *new school* — a été choisi par le Dr Cecil Reddie qui créa la première institution de ce genre en 1889 à Abbotsholme dans le Derbyshire. Le sociologue Edmond Demolins l'importa en France, où il établit en 1899 l'Ecole des Roches à Verneuil-sur-Avre (Eure). En Allemagne le Dr Hermann Leitz désigna ses écoles du nom de *Land-Erziehungsheime* : foyers d'éducation à la campagne. Mais les plus récentes de ces écoles, celles tout au moins qui ont étendu à toute la communauté scolaire la pratique du *self-government*, portent le nom de *Freie-Schulgemeinden*. Le Dr Gustave Wyneken, dans son livre remarquable *Schule und Jugendkultur* (1), a esquissé en quelque sorte la philosophie de l'éducation nouvelle dans son essence spiritualiste.

Il n'est pas facile de caractériser l'Ecole nouvelle.

Nombre d'institutions se dénomment « Ecoles nouvelles » sans ressembler de près ni de loin aux écoles modèles qui ont donné à ce terme sa consécration. On dit que l'hypocrisie est un hommage que le vice rend à la vertu. Le titre d'Ecole nouvelle pris comme « réclame » est un hommage rendu à la faveur dont jouissent les institutions qui s'inspirent réellement de la pédagogie scientifique moderne. Il est bon toutefois que le public soit averti. « Méfiez-vous des contrefaçons », lui crierait-on volontiers.

Mais comment le public reconnaîtra-t-il le vrai du faux, puisqu'il ne s'y entend pas et que les directeurs d'écoles, à l'instar des politiciens de profession, le leurrent de belles promesses et de « plans fort beaux sur le papier... » ?

C'est ici que le « Bureau international des Ecoles nouvelles » peut rendre service à l'opinion publique. Rappelons que ce bureau, créé en 1899, organisé en 1912, a pour but « d'établir des rapports d'entraide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir ». Il a son siège aux Pléiades-sur-Blonay (Vaud, Suisse).

Son activité qui, d'année en année, est allée croissant, s'est étendue à plus de cent écoles dans le monde entier. En 1913, avant la guerre, la correspondance avait dépassé deux mille lettres. Les documents, réunis en nombre considérable, — des milliers de fiches — dont une quantité de manuscrits uniques, furent malheureusement annihilés par un incendie le 1^{er} avril 1918. Depuis lors, le directeur cherche à reconstituer ce qui peut être retrouvé en fait de documents.

Les publications du Bureau international des Ecoles nouvelles (2), moins consi-

(1) Jena, Diederichs, 1913.

(2) « Projet d'Ecole nouvelle », *Foyer solidariste*, 1909, chez Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. — « Les Ecoles nouvelles », *L'Education*, Paris, décembre 1910. — « L'Education nouvelle théorique et pratique », *Revue psychologique*, Bruxelles, juin 1910. — « Les Ecoles nouvelles à la campagne », *Revue illustrée*, Paris, 25 sept. 10 et 25 oct. 1911. — « Cœnobiums éducatifs », *Cœnobium*, Lugano, décembre 1911. — « L'Education nouvelle », *Rapports du I^{er} Congrès international de pédologie*, vol. II, p. 470, Bruxelles, 1911. — « Les principales Ecoles nouvelles », *Intermédiaire des éducateurs*, Genève, juin 1913, etc. — Tous les ouvrages et articles énumérés dans ces notes et qui ne portent pas de nom d'auteur ont été publiés par le directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles. Une bibliographie complète comporterait plus de trois cents articles de moindre étendue publiés dans les journaux et revues les plus divers, mais surtout dans *L'Education*, de Paris.

dérables sans doute qu'il n'eût été désirable en se plaçant au point de vue du progrès de l'éducation en général, — car on a travaillé sans ressources aucunes et manqué des capitaux nécessaires — sont le fruit d'études approfondies. Les principes indiqués sont nés de l'observation et de la pratique ; la pratique et l'action proposées sont conformes à ces principes. C'est dire que l'on a toujours visé à rendre service aux éducateurs, à étendre à l'école publique les possibilités d'action, restreintes en quantité mais infinies en qualité, des Ecoles nouvelles. Malgré les conditions spéciales dans lesquelles celles-ci travaillent, leur expérience sera féconde, car la science de l'enfant est la même partout et toujours, et les faits montrent que la véritable science ne fait que prolonger, en l'enrichissant, l'intuition saine qui transparait dans l'âme populaire. C'est pourquoi l'école telle qu'elle est aujourd'hui doit disparaître ; elle est née d'une demi-science et d'une demi-raison. Elle asservit au lieu de libérer. Elle garde du Moyen Age le goût de la domination, au lieu de se mettre au service de l'enrichissement de l'esprit. Elle tend à tuer l'élan vital spontané, au lieu de magnifier sa puissance. Elle ne prépare pas à la vie.

**

Qu'est-ce donc que l'Ecole nouvelle, révolutionnaire selon le siècle quoique traditionnelle selon l'Esprit, tend à mettre à la place de l'école actuelle ?

Dans la préface d'un ouvrage paru en 1915 (1), nous avons cherché à donner de l'« Ecole nouvelle »-type une caractéristique empruntée aux faits. Des séjours nombreux et prolongés dans les principales Ecoles nouvelles de différents pays nous ont permis de déceler ce qui les distingue des écoles selon le type courant, et cela non plus seulement dans les principes — qui sont en soi invisibles et impalpables et dont le dernier « marchand de soupe » venu peut se réclamer, — mais dans les réalités concrètes.

L'Ecole nouvelle est avant tout un *internat familial situé à la campagne*, où l'expérience personnelle de l'enfant est à la base aussi bien de l'éducation intellectuelle — en particulier par le recours aux *travaux manuels* — que de l'éducation morale par la pratique du système de l'*autonomie relative des écoliers*.

C'est là le « programme minimum ». Quant au programme maximum, nous le donnons ci-après en spécifiant tout de suite que si une école ne réalise pas la moitié au moins des desiderata de l'« Ecole nouvelle »-type, elle ne saurait être prise en considération par le Bureau international des Ecoles nouvelles.

I

1. L'Ecole nouvelle est un *laboratoire de pédagogie pratique*. Elle cherche à jouer le rôle d'éclaireur ou de pionnier des écoles d'Etat en se tenant au courant de la psychologie moderne, dans les moyens qu'elle met en œuvre, et des besoins modernes de la vie spirituelle et matérielle, dans les buts qu'elle assigne à son activité. La plupart des Ecoles nouvelles publient des revues, bulletins ou annales où sont consignés les résultats de leur activité et le fruit de leurs expériences.

2. L'Ecole nouvelle est un *internat*, car seule l'influence totale du milieu au sein duquel l'enfant se meut et grandit permet de réaliser une éducation pleinement efficace. Ce qui ne signifie nullement qu'elle pose le système de l'internat comme un idéal devant être universalisé : loin de là. L'influence naturelle de la famille, si elle est saine, est en tout cas à préférer à celle du meilleur des internats.

3. L'Ecole nouvelle est située à la *campagne*, celle-ci constituant le milieu naturel de l'enfant. L'influence de la nature, la possibilité qu'elle offre de se livrer aux ébats des primitifs, les travaux des champs qu'elle permet d'accomplir en font le meilleur adjuvant de la culture physique et de l'éducation morale. Mais pour la culture intellectuelle et artistique, — musées, concerts, théâtres, conférences, etc., — la proximité d'une ville est désirable.

(1) A. FARIA DE VASCONCELLOS, *Une Ecole nouvelle en Belgique*, collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915.

4. L'Ecole nouvelle groupe ses élèves par *maisons séparées*, chaque groupe de dix à quinze élèves vivant sous la direction matérielle et morale d'un éducateur secondé par sa femme ou par une collaboratrice. Il ne faut pas que les garçons soient privés ni d'une influence féminine adulte, ni de l'atmosphère familiale que les internats-casernes ne sauraient offrir. Les élèves choisissent en général eux-mêmes, après quelques mois de séjour, leur chef de famille selon leurs affinités affectives. D'autre part un adulte ne peut pénétrer dans l'intimité d'un enfant et exercer sur lui une influence morale continue que s'il n'a pas à s'occuper de trop d'enfants à la fois.

5. La *coéducation* des sexes, pratiquée dans les internats et jusqu'à la fin des études, a donné, dans tous les cas où elle a pu être appliquée dans des conditions matérielles et spirituelles favorables (1), des résultats moraux et intellectuels incomparables, tant pour les garçons que pour les filles. Les anomalies d'ordre psychosexuel, si désastreuses pour l'évolution morale des adolescents, sont presque exclues des bonnes écoles coéducatives (2).

6. L'Ecole nouvelle organise des *travaux manuels* pour tous les élèves, durant une heure et demie au moins par jour, en général de 2 à 4 heures, travaux obligatoires ayant un but éducatif (3) et une fin d'utilité individuelle ou collective, plutôt que professionnelle.

7. Parmi les travaux manuels, la *menuiserie* occupe la première place, car elle développe l'habileté et la fermeté manuelles, le sens de l'observation exacte, la sincérité et la possession de soi. La *culture du sol* et l'*élevage* de petits animaux rentrent dans la catégorie des activités ancestrales que tout enfant aime et devrait avoir l'occasion d'exercer. La connaissance directe de la nature vivante sert de préliminaire à la connaissance de la nature humaine, aussi bien organique que spirituelle.

8. A côté des travaux réglés, une place est faite aux *travaux libres* qui développent les goûts de l'enfant, éveillent son esprit inventif et son ingéniosité. Il y a obligation de choisir, mais liberté dans le choix lui-même, sous le contrôle de l'éducateur.

9. La culture du corps est assurée par la *gymnastique naturelle* (4), faite en plein air tout à fait nu, ou tout au moins le torse nu, aussi bien que par les jeux et les sports. Tous les médecins et hygiénistes s'accordent à vanter les avantages de la nudité, non seulement au point de vue physique — bains d'air et de soleil, — mais aussi au point de vue moral, par l'élimination des curiosités malsaines (5).

10. Les *voyages*, à pied ou à bicyclette, avec *campement* sous la tente et repas préparés par les enfants eux-mêmes, jouent un rôle important à l'Ecole nouvelle. Les voyages, occasions d'aguerrissement physique, de solidarité et d'entraide, sont préparés à l'avance et servent d'adjuvants à l'étude.

II

11. En matière d'éducation intellectuelle, l'Ecole nouvelle cherche à ouvrir l'esprit par une *culture générale* du jugement plutôt que par une accumulation de connaissances mémorisées. L'esprit critique naît de l'application de la méthode

(1) Voir « Coéducation », *Semaine littéraire*, Genève, 20 février 1909. — « Les conditions de succès de la coéducation dans les internats », *Communications au I^{er} Congrès international de pédologie*, vol. I, p. 411, Bruxelles, 1971. — « Coéducation et mariage », *Foi et Vie*, Paris, 1^{er} et 15 juin 1914.

(2) Voir BURNES, *La coéducation dans les Ecoles secondaires*, Lille, Robbe, 1912.

Il est utile de faire remarquer que la coéducation n'a été tentée jusqu'ici que dans les pays où l'état des mœurs et coutumes pouvait en permettre la réalisation (N. D. L. R.).

(3) Voir « La valeur morale des travaux manuels », *Rapports du II^{me} Congrès international d'éducation morale*, vol. I, p. 488, La Haye, 1912.

(4) Voir par exemple Georges HÉBERT, *L'éducation physique ou l'entraînement complet par la méthode naturelle*, Paris, Vuibert, 1913.

(5) Voir « L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles », *Annales suisses d'hygiène scolaire*, Zurich, Zurcher et Furrer, 1916. Etude de 100 pages, illustrée.

scientifique : observation, hypothèse, vérification, loi. Un noyau de branches obligatoire réalise l'éducation intégrale, non pas en tant qu'instruction encyclopédique, mais en tant que possibilité de développement, par l'influence du milieu et des livres, de toutes les facultés intellectuelles innées de l'enfant.

12. La culture générale est doublée d'une *spécialisation* d'abord spontanée : culture des goûts prépondérants de chaque enfant (1), puis systématisée et développant les intérêts et facultés de l'adolescent dans un sens professionnel.

13. L'enseignement est basé sur les *faits* et les *expériences*. L'acquisition des connaissances résulte d'observations personnelles (visites de fabriques, de musées, d'institutions sociales, travaux manuels, etc.) ou, à défaut, d'observations d'autrui recueillies dans les livres. La théorie suit en tout cas la pratique ; elle ne la précède jamais.

14. L'enseignement est donc basé aussi sur l'*activité personnelle* de l'enfant. Cela suppose l'association la plus étroite possible, à l'étude intellectuelle, du dessin (2) et des travaux manuels les plus divers (3).

15. L'enseignement est basé par ailleurs sur les *intérêts spontanés* de l'enfant (4) : 4 à 6 ans, âge des intérêts disséminés ou âge du jeu (5) — 7 à 9 ans, âge des intérêts attachés aux objets concrets immédiats — 10 à 12 ans, âge des intérêts spécialisés concrets ou âge des monographies — 13 à 15 ans, âge des intérêts abstraits empiriques — 16 à 18 ans, âge des intérêts abstraits complexes ; psychologiques, sociaux, philosophiques (6). Les actualités de l'école ou du dehors donnent lieu, chez les grands comme chez les petits, à des leçons occasionnelles et à des discussions qui occupent à l'Ecole nouvelle une place en vue.

16. Le *travail individuel* de l'élève consiste en une recherche (dans les faits, dans les livres, dans les journaux, etc.) et en un classement (selon un cadre logique adapté à son âge) de documents de toutes sortes, ainsi qu'en travaux personnels et en préparations de conférences à faire en classe (7).

17. Le *travail collectif* consiste en un échange et en une mise en ordre ou élaboration logique en commun des documents particuliers. Les résultats en sont consignés sur un gros cahier ou classeur, richement illustré, objet de la fierté de l'élève et qui remplace pour lui tous les manuels scolaires.

18. A l'Ecole nouvelle, l'*enseignement* proprement dit est *limité à la matinée* — en général de 8 h. à midi. — Le soir, durant une à deux heures, suivant l'âge, de 4 1/2 à 6 h. environ, a lieu l'« étude » personnelle. Les enfants au-dessous de dix ans n'ont pas de devoirs à faire seuls. L'apprentissage systématique du travail autonome est un des buts principaux que l'on poursuit.

19. On étudie *peu de branches par jour*, une ou deux seulement. La variété naît non pas des sujets traités, mais de la façon de traiter les sujets, différents modes d'activité étant mis en œuvre tour à tour.

(1) Voir « La loi biogénétique et l'éducation », *Archives de psychologie*, Genève, mars 1910.

(2) Voir « L'enseignement du dessin au point de vue philosophique », *Aujourd'hui*, Genève, septembre 1917.

(3) Voir « Biogenetik und Arbeitsschule », *Beyer und Sohn*, Langensalza, 1912. — « Les fondements psychologiques de l'école du travail », *Revue psychologique*, Bruxelles, juillet 1914. — « L'Ecole et les revendications de la psychologie », *L'Education*, Paris, mars et juin 1917. — Ces trois études contiennent l'essentiel de la psychologie de l'enfant dans ses rapports avec la pratique de l'éducation.

(4) Voir « Pédagogie de l'intérêt et pédagogie de l'effort », *Semaine littéraire*, Genève, 10 janvier 1914.

(5) Voir « L'Education par la liberté dans les cases dei Bambini », *Cænobium*, Lugano, novembre 1912.

(6) Pour les détails, voir « Les fondements psychologiques de l'Ecole du travail », déjà cité.

(7) Voir l'« Ecole de l'Ermitage à Bruxelles », Dr DECROLY, *L'Educateur*, Lausanne, 15 février 1919.

20. On étudie *peu de branches par mois* (1) ou par trimestre. Un système de cours, analogue à celui qui règle le travail à l'Université, permet à chaque élève d'avoir son horaire individuel.

III

21. L'éducation morale, comme l'éducation intellectuelle, doit s'exercer non pas du dehors au dedans, par l'autorité imposée, mais du dedans au dehors par l'expérience et la pratique graduelle du sens critique et de la liberté. Se basant sur ce principe, quelques Ecoles nouvelles ont appliqué le système de la *république scolaire*. L'assemblée générale, formée du directeur, des professeurs, des élèves et parfois même du personnel, constitue la direction effective de l'école. Le code de lois est fait par elle. Les lois sont les moyens tendant à régler le travail de la communauté en vue des fins poursuivies par elle. Ce système, hautement éducatif quand il est réalisable, suppose une influence morale prépondérante du directeur sur les « meneurs » naturels de la petite république (2).

22. A défaut du système démocratique intégral, la plupart des Ecoles nouvelles sont constituées en monarchies constitutionnelles : les élèves procèdent à l'*élection de chefs*, ou préfets, ayant une responsabilité sociale définie. Dans leurs activités quotidiennes, les enfants préfèrent être dirigés par ces chefs plutôt que par les adultes. Pour les chefs eux-mêmes, les responsabilités qu'ils assument sont une haute école de civisme (3).

23. Les *charges sociales* de toutes espèces permettent de réaliser une entraide effective. Ces charges pour le service de la communauté sont confiées à tous les petits citoyens à tour de rôle.

24. Les *récompenses* ou sanctions positives consistent en occasions données aux esprits créateurs d'accroître leur puissance de création. Elles s'appliquent aux travaux libres et développent ainsi l'esprit d'initiative. Des expositions périodiques de travaux libres ont lieu régulièrement, ainsi que des concours manuels, scientifiques ou littéraires.

25. Les *punitions* ou sanctions négatives sont en corrélation directe avec la faute commise. C'est dire qu'elles visent à mettre l'enfant en mesure, par les moyens appropriés, d'atteindre mieux à l'avenir le but jugé bon qu'il a mal atteint ou qu'il n'a pas atteint. On distingue les pénalités codifiées, s'appliquant aux menues défaillances et qui sont du ressort des élèves eux-mêmes, des entretiens d'ordre moral, s'appliquant à des fautes plus graves que l'adulte traite comme des cas de psycho-pathologie, par une action directe, en tête à tête avec le coupable.

26. L'*émulation* a lieu surtout par la comparaison faite par l'enfant entre son travail présent et son propre travail passé, et non pas exclusivement par la comparaison de son travail avec celui de ses camarades.

27. L'Ecole nouvelle doit être un « milieu de beauté » comme l'a écrit Ellen Key (4). L'ordre en est la condition première, le point de départ. L'art industriel, que l'on pratique et dont on s'entoure, conduit à l'art pur, propre à éveiller, chez les natures d'artistes, les sentiments les plus nobles.

(1) Voir Hermann TOBLER, « De l'économie des forces dans l'horaire scolaire », *L'Educateur*, Lausanne, 16 février 1918, et *L'Education*, Paris, juin-septembre 1918.

(2) Voir « Le self-government scolaire », *Communications du I^{er} Congrès international de pédologie*, vol. I, p. 408, Bruxelles, 1911, et les articles sur l'éducation nouvelle et l'Ecole du travail cités plus haut. On peut s'inspirer aussi de William-R. GEORGE, *The Junior Republic*, New-York, Appleton 1912, et du Dr Fr. GRUNDER, *Le mouvement des Ecoles nouvelles en Angleterre et en France*, Paris, Larose, 1910 (épuisé); l'édition allemande plus complète est intitulée *Land-Erziehungsheime und Freie Schulgemeinden*, Leipzig, Klinkhardt, 1916.

(3) Voir *L'Education nationale pratique*, CARMEL, Genève, mars 1917; en allemand dans « *Schweizerland* », Coire, novembre 1916.

(4) Sur « Ellen Key », voir notre étude dans *L'Educateur moderne*, Paris, juillet 1912, et dans *l'Intermédiaire des éducateurs*, Genève, juin 1913.

28. La *musique collective*, chant ou orchestre, exerce l'influence la plus profonde et la plus purifiante chez ceux qui l'aiment et qui la pratiquent. Les émotions qu'elle crée et qui contribuent à resserrer les liens de la solidarité ne devraient manquer à aucun enfant.

29. L'*éducation de la conscience morale* consiste principalement, chez les enfants, en récits provoquant chez eux des réactions spontanées, véritables jugements de valeur qui, en se répétant et en s'accroissant, finissent par les lier vis-à-vis d'eux-mêmes et d'autrui. C'est là l'objet de la « lecture du soir » de la plupart des Ecoles nouvelles.

30. L'*éducation de la raison pratique* consiste principalement, chez les adolescents, en réflexions et en études portant sur les lois naturelles du progrès spirituel, individuel et social (1). La plupart des Ecoles nouvelles observent une attitude religieuse non confessionnelle (2) ou interconfessionnelle, qu'accompagne la tolérance à l'égard des idéals divers, pour autant qu'ils incarnent un effort en vue de l'accroissement spirituel de l'homme.



Ces trente traits caractéristiques, tirés de l'expérience même des Ecoles nouvelles, permettent de « jauger » celles-ci, s'il est permis de s'exprimer ainsi. Un bref séjour permettra à un père de famille de diagnostiquer si l'école à laquelle il voudrait confier son enfant est, ou non, une Ecole nouvelle. Le procédé a sans doute forcément quelque chose d'un peu arbitraire : toute application d'une théorie à la pratique comporte ce caractère. Mais moins il y a d'arbitraire dans l'établissement de cette norme de valeurs, mieux cela vaut. C'est à quoi nous avons visé.

N'est-ce pas, d'ailleurs, dans un autre domaine, le procédé que l'on emploie pour évaluer la capacité des automobiles qui doivent prendre part à une épreuve de vitesse ou d'endurance ? Si on l'emploie en mécanique, pourquoi ne pas s'en servir, *mutatis mutandis*, en psychologie et en éducation ? On pourra atténuer la rigueur du procédé en admettant par exemple qu'une école ne réalise qu'à moitié ou qu'au quart telle ou telle condition. Veut-on quelques exemples ?

Prenons six Ecoles nouvelles de l'étranger, choisies parmi les plus connues et indiquons par un chiffre correspondant à la liste ci-dessus les caractéristiques qui leur sont propres. Les chiffres entre parenthèses exprimeront que l'école dont il s'agit ne réalise qu'à moitié la condition requise (3).

ECOLE D'ABBOTSHOLME (Angleterre), dir. D^r Cecil Reddie : 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, (12), 13, 14, 15, (16), 17, 18, 22, 23, (24), 25, 26, 27, 28, 29, 30. — Total : 22 1/2.

ECOLE DE BEDALES (Angleterre), dir. M. J.-H. Badley : 1, 2, 3, (4), 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, (14), (15), (16), 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. — Total : 25.

ECOLE DES ROCHES (France), dir. M. G. Bertier : 1, 2, 3, (4), 6, (7), (8), (9), (10), 11, (13), (18), 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. — Total : 17 1/2.

ECOLE DU D^r HERMANN LEITZ (Allemagne) : 1, 2, 3, 4, 6, 7, (8), 9, 10, 11, (12), 13, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. — Total : 22.

ECOLE DE L'ODENWALD (Allemagne), dir. M. P. Geheeb : de 1 à 30. — Total : 30.

ECOLE DE BIERGES (Belgique), dir. M. Faria de Vasconcellos : tous les points, sauf (4) et 5, pour des motifs indépendants de la volonté du fondateur. — Total : 28 1/2.

(1) Voir notre gros ouvrage : *La Loi du Progrès en biologie et en sociologie*, Paris, Giard et Brière, 1915 (ouvrage couronné par l'Université de Genève), ou le compte rendu critique qu'en a donné Edw. PEETERS dans le *Cænobium*, Lugano, janvier, février 1917.

(2) Voir *La Science et la Foi*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912. — « L'enfant et la religion », *Aujourd'hui*, Genève, février 1919.

(3) Les indications qui suivent ne s'appliquent qu'au premier semestre 1914. La guerre a pu modifier la physionomie de plusieurs de ces écoles et en a fait disparaître une, momentanément tout au moins, celle de Bierges en Belgique.

Ces chiffres, notons-le bien, ne préjugent en rien de la valeur respective de ces écoles. La *valeur* d'une école, il est à peine besoin de le dire, dépend au premier chef de la valeur psychologique et morale de son directeur. Une école est un instrument : un bon artisan peut produire un chef-d'œuvre avec un outil primitif ; un maladroit, à la tête d'une machine perfectionnée, peut mettre au jour une œuvre parfaitement mauvaise. Nous savons des directeurs d'écoles nouvelles qui sont de piètres pédagogues, comme nous connaissons des hommes, jusque dans les écoles officielles les plus étroitement réglementées, qui sont des novateurs géniaux et des éducateurs de premier ordre.

**

Il résulte de l'adoption de cette norme que plusieurs d'entre les écoles désignées comme Ecoles nouvelles, dans la liste publiée par l'*Intermédiaire des éducateurs* de juin 1913, cessent d'avoir droit à ce titre. Par contre d'autres écoles ont surgi, surgiront sans doute encore, qui le méritent et le mériteront. Ainsi l'œuvre plus urgente que jamais de la réforme scolaire s'édifiera lentement, mais sûrement, sur la base des expériences faites et pour le plus grand bien spirituel de l'enfant.

Ad. FERRIÈRE.

Le « métier » d'éducateur.

On a un peu médité des gens qui, pour sauver la race en train de disparaître, ont pensé qu'il ne serait point nécessaire que chaque ménage eût plus d'enfants, mais seulement qu'on ne perdît par centaines de mille ceux qui naissaient. Et sans doute le haut remède est-il de rendre aux Français le courage de vivre hardiment. Il faut leur enseigner le goût du risque, propre aux races valeureuses, et sans lequel on s'accroupit, puis on meurt. Mais tout de même il est bon de ne pas gaspiller le bien qu'on a, et je signale ici avec d'autant plus de respect les progrès de la puériculture et les institutions nombreuses récemment créées pour la diffusion des méthodes saines et hygiéniques d'élevage des enfants, que l'on a ainsi ouvert la voie à ceux qui, par-dessus l'élevage, songent à l'éducation.

Là aussi, nous aurions besoin de lois bien formulées, et d'un enseignement répandu à profusion dans les chaumières et dans les palais.

J'espère d'ailleurs trouver une occasion prochaine de vous parler des initiatives de toutes sortes qui ont surgi pour enseigner aux jeunes maîtresses de maison toutes les parties de leur métier de « ménagères ». Même ici, où ce sont les devoirs envers les enfants que nous allons considérer surtout, les autres parties de la tâche des mères ont une importance capitale, car c'est dans le nid que s'élève la couvée ; et les enfants sont atteints par toutes les maladresses, les ignorances et les fautes de celles qui, ayant la garde du nid, ne savent pas le rendre chaud, doux et confortable. Ainsi a-t-on pris coutume de lier, dans les mêmes écoles, les deux enseignements : celui de la *science ménagère* et celui de l'éducation familiale.

Tous ces préambules me laisseront aujourd'hui la place de poser seulement un principe, le premier principe d'éducation. Nous l'avons formulé souvent dans ces colonnes et spécialement quand nous avons fait il y a quelques années un long parallèle entre les jeunes filles d'autrefois et celles d'aujourd'hui, entre la façon dont on les élevait et celle dont on les élève. Alors nous disions et je répète que l'éducation est à base de contrainte.

Nous disions, il y a huit jours : il faut souhaiter d'avoir des enfants.

J'ajoute aujourd'hui : il faut, si Dieu nous en donne, que nous les dressions.

Car on ne fait pas dans la vie ce qu'on veut, mais ce qu'on doit. Et le rôle des éducateurs est de donner aux enfants, par les plus ingénieux moyens y compris la contrainte de solides habitudes, qui les aideront, l'âge venu, à vivre, à peu près sans y penser, en honnêtes gens.

Antoine REDIER.

(La Revue Française, 13-2-27)

L'ÉDUCATION PHYSIQUE EN TCHÉCO-SLOVAQUIE

M. Fern. Horak, professeur au Gymnase réel de Mor. Budejovice (Tchécoslovaquie) nous fait parvenir une très intéressante communication qui lui a été inspirée par un article publié par une personnalité française dans une revue sportive tchèque.

M. F. Horak, dans la lettre qui accompagnait son article, nous indique brièvement et avec une grande clarté les différentes orientations gymniques actuelles de son pays d'où la classification suivante des écoles qui tendent à s'y disputer l'influence prépondérante.

L'Ecole Sokoliste pure (gymnastique aux agrès allemands mêlée à quelques exercices athlétiques).

L'Ecole Suédoise dont l'influence est nulle.

L'Ecole Sportive avec des partisans peu nombreux mais très actifs.

L'Ecole Naturelle suivant la conception d'Hébert, qui compte des adhérents parmi les esprits modernes et avancés (dans le bon sens du mot) et qui fait de très rapides progrès, en particulier dans les rangs de la puissante société des Sokols (1). De sérieuses « escarmouches » ont eu lieu à Prague au mois de novembre 1926, en l'honneur de nos méthodes, au Congrès annuel de la Section d'E. P. de l'Union centrale des professeurs d'enseignement secondaire.

Nous souhaitons bonne chance à nos partisans de Tchécoslovaquie et nous sommes heureux de leur dire une fois de plus combien nous avons d'admiration et de sympathie pour leur belle nation.

Dans le numéro 9 du « Sport », revue hebdomadaire tchèque, paraissant à Brno (Tchécoslovaquie), son correspondant parisien publie un article intitulé : « Ce qu'un Français pense du sport tchécoslovaque ». Le Français en question n'est autre que M. R., un des principaux propagateurs de l'athlétisme en France. Selon lui, le sport tchécoslovaque aurait d'excellentes chances; M. R. laisse entrevoir même la possibilité, pour les Tchécoslovaques, de se placer au premier rang de la concurrence mondiale, et la garantie de ce succès vertigineux, ce sportif français la voit dans le classement des équipes des Sokols aux divers concours internationaux de gymnastique. Naturellement, il donne à entendre que les fameux Sokols devront changer de fond en comble les buts et les moyens d'éducation physique en adoptant, sous ce double rapport, les pratiques du sport dans sa conception actuelle; en d'autres termes, qu'ils devront sacrifier la collectivité à l'individualisme poussé à outrance, et qu'ils quitteront l'idéal d'un développement harmonique de l'organisme pour la performance exceptionnelle, réalisée dans telle spécialité, bref, pour le record. Après quoi — nous promet ce galant sportsman français — les Tchécoslovaques pourront se

flatter de devenir de grands champions, « les premiers au monde ! »

Plus de « médiocrité dans presque tous les sports ! »

Voilà une perspective qui dépasse les espérances même les plus hardies de nos sportifs ! Enfin, le sport tchécoslovaque va pouvoir percer pour peu, du moins, que les Sokols le veuillent bien.

M. R. juge opportun de dire, à cette occasion, son avis sur « la gymnastique de toutes les nations » dans laquelle il ne voit qu'un « languissement des vieilles méthodes, impuissantes à faire concurrence au sport, leur successeur ». Très perspicace comme raisonnement, n'est-ce pas ? C'est à peu près comme si l'on disait que le lycée n'est pas en mesure de faire concurrence aux écoles spéciales. C'est que les sportsmen s'obstinent à méconnaître la différence de buts qui existe entre l'éducation physique et le sport. D'ailleurs, le jugement que M. R. donne sur la gymnastique prouve manifestement qu'il confond la gymnastique éducative avec la gymnastique artistique aux agrès, conception des plus restreintes ! Car, en tant que moyen d'éducation physique, la gymnastique constitue l'ensemble des exercices du corps que l'on pratique volontairement en vue de parvenir au plus haut degré de perfection physique. On peut bien reprocher à certains systèmes de gymnastique de ne pas tenir compte de l'utilité pratique ou de l'hygiène, mais au point de vue

(1) Voir à ce propos notre article paru dans notre revue du 15 juillet 1926.