

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 28 (1955-1956)

**Heft:** 9

**Artikel:** L'éducation nouvelle dans les pays latins

**Autor:** Ferrière, A.

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-851363>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 29.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## L'éducation nouvelle dans les pays latins

On connaît peu, dans les pays d'expression allemande, le vaste mouvement de l'éducation nouvelle. Il y a bien eu, avant le régime oppresseur de Hitler, en Allemagne, une section de la Ligue internationale: «Weltbund zur Erneuerung der Erziehung», fondée par notre compatriote Mlle Elisabeth Rotten. Sa revue, d'une grande richesse, «Das werdende Zeitalter», enthousiasmait les jeunes maîtres. Mais très tôt le mouvement de l'Arbeitschule dégénéra en simple enseignement systématique de travaux manuels, alors qu'il s'agissait avant tout de cultiver les capacités dominantes de chaque individualité enfantine. Les activités manuelles ne constituent qu'une des expressions naturelles et spontanées de la plupart des enfants jusque vers l'âge de douze ans, quand bien même, pour certains d'entre eux, elle s'étend à leur vie entière.

Si, de 1933 à 1945, les instituteurs allemands n'ont pas eu la possibilité de connaître l'éducation nouvelle, les mêmes obstacles n'existaient pas pour les éducateurs suisses. Avec Frei et Zuberbühler à Glarisegg et Hermann Tobler à Hof-Oberkirch, ils avaient, à portée de leurs yeux, si je puis dire ainsi, de beaux modèles d'écoles expérimentales. Il faut croire que le goût de l'enseignement collectif, du dressage de la collectivité enfantine, prédomine chez les éducateurs de race germanique. Dira-t-on que j'exagère, en m'exprimant ainsi? A peine. Sans doute, il y a des exceptions. On rencontre des maîtres qui, écrasés durant leur enfance par des parents dominateurs, affectent, par compensation, de jouer le rôle de «maîtres camarades», rôle dont J.-R. Schmid a dénoncé le danger. Ce sont même ces abus qui ont le plus contribué à discréditer l'éducation dite «nouvelle».

Ce piège auquel succombent beaucoup de novateurs sans préparation scientifique suffisante, a également retardé le mouvement de l'éducation individuelle et humaine en France et en Suisse romande. Et pourtant il y a progrès. Jour après jour, on en prouve l'excellence. Des statistiques portant sur des milliers d'enfants apportent — même aux yeux des législateurs scolaires incompetents — la preuve que l'enseignement public ne tient pas compte des capa-

cités réelles des enfants des différents âges. M. Sam Roller à Genève est un des meilleurs représentants de ces recherches statistiques d'une portée incomparable pour l'avenir même de l'école et de l'humanité.

Et la compréhension d'une nécessité de transformer l'école gagne du terrain. En 1945, à Zurich, un congrès avait réuni des éducateurs, médecins, juristes et ecclésiastiques de la plupart des pays d'Europe de l'est et de l'ouest. Ces semaines d'études pour l'enfance victime de la guerre (SEPEG) se sont renouvelées et ont étendu leur action dans les quatre pays qui entourent la Suisse. Différents rapports avaient été présentés sur l'état physique et moral de l'enfance durant la guerre; ils étaient tragiques et profondément émouvants.

Conclusion: urgence d'adapter les lois scolaires, les programmes, la préparation des maîtres aux nécessités de la psychologie de l'enfant, avec l'apport de spécialistes en matière de psychopathologie. Il y a de cela plus de dix ans. Qu'a-t-on fait dans ces différents domaines?

Peu ou rien. A une exception près: le domaine de l'enfance désadaptée. Là de grands efforts ont été accomplis. Mais quel est le pourcentage des adultes — éducateurs — et des enfants qui en ont bénéficié? Et pourquoi les enfants dits «normaux» sont-ils encore soumis à des programmes qui datent de temps révolus où l'on ignorait tout de la psychologie de l'enfant et de ses exigences impérieuses?

Un auteur a récemment caractérisé cet «idéal» désormais dépassé: «Obéissance aux personnes et aux règlements, silence, modes d'expression (extérieure) de la vie religieuse — dans les écoles confessionnelles — austérité affective dans les rapports entre éducateurs et enfants, anonymat spirituel et matériel de la vie de pension, indifférence à l'égard du monde présent».1)

Trop d'enfants déséquilibrés par le désarroi de la guerre et de l'après-guerre; trop de maîtres arrachés à leur tâche momentanément ou à jamais, voilà le

1) D'après *Rey-Herme* (P. A.) *Mentalité «religieuse» et perspective pédagogique*, 1952.

bilan de la situation dans plus de la moitié de l'Europe.

Sans doute la France a-t-elle fait un effort. Elle a créé des «classes nouvelles». Beaucoup de professeurs et d'instituteurs volontaires, brièvement préparés à Sèvres, y ont fait des expériences fructueuses, parfois téméraires, parfois riches d'espoirs légitimes. Nous en reparlerons. Mais les «économies» décrétées en haut lieu ont découragé les novateurs les plus intrépides et les plus efficaces.

\*

A défaut d'initiatives de l'Etat, des associations privées ont entrepris un travail souvent remarquable.

— Parlerai-je du Bureau international d'éducation de Genève, fondé en 1925, et qui a reçu un appui éloquent de l'Unesco? En 1951, par exemple, quarante-huit pays ont répondu à son questionnaire sur la scolarité obligatoire et sa prolongation; en 1953 ce fut la préparation du corps enseignant qui attira leur attention. Belle émulation qui portera des fruits, qui en a déjà porté.

— De même la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, dont le siège est à Londres, continue jusqu'aux antipodes son oeuvre d'assainissement. Son dernier congrès universel, au Danemark, en été 1953, a inauguré — à l'instar de l'Unesco — la méthode de travail par équipes, travail à la fois pratique et théorique où l'expérience de quelques-uns s'étend à d'autres et contribue à leur enrichissement. La section française de la ligue — le Groupe Français d'Education nouvelle — qui a son bureau central au Musée pédagogique de la rue d'Ulm — publie une revue: *Pour l'Ere nouvelle* où l'on peut lire les comptes-rendus des congrès nationaux du G. F. E. N. et les exposés qu'y ont donnés M. Henri Wallon, président, Mme Sécler-Riou, M. Favre, inspecteur de l'Enseignement primaire à Paris, Mlle Angela Medici, directrice de l'Ecole active de St. Cloud et auteur du beau livre intitulé: «L'Education nouvelle, ses fondateurs, son évolution» (Presses Univ. de France, 1940) et bien d'autres chercheurs de vérité dans les domaines de la psychologie de l'enfant et de l'éducation.

— En France, chacun connaît l'action magnifique des équipes formées par les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA). Sans doute les milliers d'élèves-maîtres formés par des stages, précédés et suivis de cours de dix jours, visent-ils surtout les activités dans les Colonies de vacances et les maisons d'enfants. Mais je sais que beaucoup d'instituteurs et d'institutrices rentrés

dans leurs classes ont su y introduire nombre d'activités apprises dans ces stages des CEMEA: jeux qu'on fabrique soi-même, bricolage intelligent, musique de pipeaux de bambou qu'on confectionne également soi-même, etc.

— La Fédération internationale des Communautés d'Enfants — et sa section nationale française — ont aussi accompli un beau travail théorique et pratique encouragé par l'Unesco. Le centre de Trogen, où fut fondé en 1946 le Village d'Enfants Pestalozzi, contient désormais un immeuble construit avec l'appui financier du Canada et où ont lieu chaque été des rencontres d'éducateurs, ceux qui sont à la tête de Maisons d'Enfants victimes de la guerre ou caractériels, et d'autres encore.

— Les communautés d'enfants sont des internats. Pour les externes de nos écoles, il convient de mentionner aussi le scoutisme parmi les mouvements orientés vers l'éducation nouvelle. Dans son livre sur «Le Scoutisme dans l'éducation et la rééducation des jeunes» (Paris, Presses Univ. de France, 1951) M. Henri Joubrel rappelle opportunément que les chefs scouts s'occupent avec succès de rééducation des troubles du caractère. Certains jeunes chefs ont exercé leur action sur des bandes d'enfants antisociaux, les ont groupés en équipes et leur ont insufflé, sans le nommer, le meilleur des scoutismes.

— Chez Célestin Freinet, il faut distinguer l'éducateur, le psychologue et le politicien. On peut n'être pas d'accord avec ce dernier, mais l'éducateur, indéniablement, a fait de belles choses. Il faut lui rendre justice. Ses conférences ont électrisé une foule d'instituteurs de toute nuance philosophique; ses techniques: l'imprimerie à l'école, les fichiers, les échanges de dessins et de récits d'enfants, etc. sont reconnus un peu partout comme les vrais adjuvants de l'éducation moderne. Son film: «L'Ecole buissonnière», dont le schéma fut tracé par Mme Freinet et dont plusieurs jeunes acteurs furent les élèves de l'Ecole Freinet à Vence, est sans doute connu de beaucoup d'entre mes lecteurs. C'est en 1923, au congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, à Montreux, que Célestin Freinet, jeune instituteur victime de la première guerre mondiale, a été frappé par la valeur et l'efficacité de l'éducation nouvelle et cette révélation a orienté toute sa carrière depuis bientôt un tiers de siècle.

Mais c'est de l'Ecole nouvelle française que je voudrais surtout parler ici. Tant par les publications de ses deux directeurs, M. Roger Cousinet et M. François Chatelain — le Père Chatelain O. P.<sup>1</sup>) —

<sup>1</sup>) Maintenant retiré pour cause de maladie.

que par sa revue et par la fondation de l'école de «La Source» à Meudon, ce mouvement éducatif est un de ceux qui, en dehors des expériences de l'Université, peut exercer et exerce l'action la plus efficace pour orienter parents et éducateurs, en commun, vers l'éducation de l'avenir.

M. Roger Cousinet est l'homme du «travail par équipes». Il y a trente ans déjà, alors qu'il était inspecteur de l'enseignement primaire à Sedan et dans les Ardennes, il nous avait fait visiter des classes où le travail par équipes jouait à merveille. Et le voici professeur au Collège de France et auteur de nombreux ouvrages dont celui intitulé précisément: «L'Education nouvelle» (1950) est un des plus marquants; il y en a également sur l'enseignement de l'histoire par la connaissance des «choses», sur le choix et la formation des maîtres, sur l'éducation des parents, sur l'étude sociale du milieu — et bien d'autres qui représentent à la fois un clair avertissement, dénonçant les erreurs du passé, et un ensemble de matériaux pour les constructions de l'avenir. Les exigences de perfection proposées par M. Cousinet sont sévères. Tient-il compte, suffisamment, des enfants à mi-chemin entre la santé et les anomalies du caractère, ceux que Grasset qualifiait de «mi-fous, mi raisonnables», et surtout des éducateurs eux-mêmes, ceux qui n'ont pas reçu le don de l'intuition, de l'à-propos et de l'autorité psychologique? Seul le maître parfait pourra suivre ses instructions. Il rencontrera alors un succès incontestable.

Le Père Chatelain, lui, a tracé une définition de l'Education nouvelle qui mérite d'être reproduite ici intégralement. Je l'emprunte au No 19, p. 36 de *l'Ecole nouvelle française* — périodique qui paraissait aux éditions d'Ile de France — et qui résume les dix principes développés dans le fascicule No 1 intitulé: «Les principes de l'Education nouvelle».

*Avoir une vision juste de l'enfant.*

*Mobiliser l'activité de l'enfant.*

*Etre un «entraîneur» et non un «enseigneur».*

*Partir des intérêts profonds de l'enfant.*

*Engager l'école en pleine vie.*

*Faire de la classe une vraie communauté enfantine.*

*Unir l'activité manuelle au travail de l'esprit.*

*Développer chez l'enfant les facultés créatrices.*

*Donner la discipline extérieure par une discipline intérieure librement consentie.*

Ces principes ne sont pas demeurés, à l'Ecole nouvelle française, sur le plan théorique. L'école de «La Source», dirigée par Mlle Jasson, les applique de façon magnifique. L'atmosphère de cette école

est toute d'harmonie, de bonne humeur, d'entrain, de création et d'effort intense. Les problèmes de la discipline ne s'y posent même pas ou sont résolus par la thérapeutique psychologique.

Comment s'en étonner? Le Père Chatelain précisément, dans le No 10 de sa revue, consacré à «La discipline dans l'éducation nouvelle» souligne le fait que l'ordre, au sein de la communauté scolaire, résulte d'une véritable éducation à la maîtrise de soi; la discipline active répond aux besoins mêmes de l'enfant: sécurité, équilibre, vie sociale, indépendance qui n'exclut pas la régularité. Sans doute exige-t-elle une organisation progressive et clairvoyante et aussi des contacts entre les parents et les éducateurs, des éducateurs qui doivent posséder ce double don: intuition et équilibre personnel.

\*

Faut-il à cette énumération (sans doute incomplète) d'actions pédagogiques, ajouter la mention de quelques livres récents? Les trois grandes personnalités auprès de qui j'ai retrouvé mes principes d'Ecole active formulés dès 1899, lors de la fondation du Bureau international des Ecoles nouvelles — repris en 1921 par la Ligue pour l'Education nouvelle et en 1925 par le Bureau international d'Education — à savoir John Dewey aux Etats-Unis, Mme Maria Montessori en Italie et le Dr. Ovide Decroly en Belgique, sont morts à l'heure qu'il est. Trois thèses de doctorat ont paru sur le premier. L'action bienfaisante de Mme Montessori ne cesse de se développer en Hollande, en Angleterre en France et ailleurs.

— Rappellerai-je ici que M. Mario Montessori, avec l'aide de Mme Georgette J. J. Bernard — directrice de l'école Montessori de la rue Flachat à Paris XVIIème — a réédité en 1952 chez Desclée de Brouwer: «Pédagogie scientifique». Ce livre avait déjà paru à Genève en 1913, traduit par Pierre Bovet et intitulé «Le Case dei Bambini».

Une disciple de Maria Montessori et de Lombardo-Radice, Mme Maria Boschetti-Alberti, a longtemps dirigé à Agno, au Tessin, une école modèle. Un petit livre posthume d'elle a paru récemment chez Delachaux et Niestlé à Neuchâtel: «L'Ecole Sereine». Il en émane une atmosphère de grâce et de bonne grâce.

— Le Dr. Decroly, lui aussi, reste présent en Belgique, plus de vingt ans après sa mort. Dans le No 7 (septembre 1953) de la *Revue pédagogique* de Bruxelles, Mlle Valérie Decordes rappelle la vie et l'oeuvre du pionnier. Collaboratrice du Dr. Decroly dans la section enfantine, Mlle Decordes a publié en outre une brochure pratique de première valeur.

Dans ce même fascicule de la *Revue pédagogique*, M. Pierre Bovet souligne l'importance de la méthode Decroly comme l'avait fait à Fribourg, en 1936, Mgr. Dévaud dans son ouvrage: «Le Système Decroly et la pédagogie chrétienne». Et le Dr. Auguste Ley y trace également de main de maître la base psychologique de ses principes. Par ailleurs, durant ces années d'après guerre, les nombreuses publications de M. Léon Jeunehomme, l'un des deux auteurs de la loi scolaire belge préparée dès 1932, poursuivent la diffusion des applications de la méthode Decroly dans les différentes branches de l'enseignement.

— En Suisse, une voie nouvelle a été ouverte à la psychologie scolaire par les recherches de M. Jean Piaget, directeur du Bureau international d'Education et professeur à la Faculté de Lettres de l'Université de Paris.

M. Hans Aebli a récemment montré comment il est possible de tirer parti de ses recherches scientifiques dans les cadres de l'enseignement primaire. Son livre: «Didactique psychologique» (Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1951) expose les exigences actuelles de la psychologie génétique — celle du développement naturel de l'enfant — et dénonce du même coup, de façon formelle, les erreurs du passé.

— Par ailleurs les psychologues et la psychiâtres viennent, de plus en plus et de mieux en mieux, en aide aux éducateurs.

Faut-il rappeler ici les oeuvres si suggestives: — de M. Maurice Debesse: «Les Etapes de l'Education» (Presses univ. de France, 1952) qui distingue cinq périodes dans la croissance de l'enfant et de l'adolescent, les âges de la nursery (de 0 à 3 ans), du «chèvre-pied» (de 3 à 7 ans), de l'écolier (de 6 à 13 ou 14 ans), de l'inquiétude pubertaire (de 12 à 16 ans) et de l'enthousiasme juvénile (de 16 à 20 ans);

— du Dr. René Zazzo — entre autre dans *Enfance* nov. — déc. 1952: «La Psychologie scolaire»;

— du Dr. Tramer: «Problèmes et détresses d'écoliers» où l'auteur dénonce les erreurs des institutions pédagogiques officielles;

— des Drs. Kohler, Thévenin, Lachanat et Péchoux: «Les problèmes neuropsychiatriques et médico-pédagogiques de l'enfant», ouvrage paru à Lyon dans la collection des Manuels de l'Éducateur spécialisé?

— et, plus près de nous, l'ouvrage de Robert Dottrens, de L. Weber et de W. Lustenberger: «Auf neuen Wegen»; on y tient compte des exigences des lois scolaires de notre pays.

Tous soulignent les méfaits qu'entraîne la méconnaissance de la psychologie infantine.

— Sur les travaux manuels, sur les arts, sur les jeux dramatiques dans l'éducation — où Léon Chancerel s'est fait un nom de premier plan — sur les enfants anormaux et les jeunes délinquants, d'autres ouvrages de valeur attirent notre attention. Sur ce dernier point, je mentionnerai seulement les écrits remarquables de M. Chazal en France, de Mme Kate Friedlander aux Etats-Unis et de M. André Rey à Genève.

— Mais c'est de la formation des maîtres et de l'éducation des parents que l'on se préoccupe le plus à l'heure actuelle. Et avec raison.

Le Dr. W. D. Wall, directeur du Département de l'Education à l'Unesco, M. Robert Dottrens, lors de l'Assemblée de 1953 du Bureau international d'Education à Genève, M. Roger Cousinet et bien d'autres se sont occupés de la sélection et de la formation des maîtres. Mais il faut préciser que, sans une réforme profonde des lois scolaires et aussi, ajouterai-je, un sort matériel mieux assuré aux maîtres d'école, aucun travail vraiment efficace ne pourra être accompli dans le domaine de l'instruction publique.

Quant à l'éducation des parents, Mme Suzanne Isaacs, «Parents et Enfants» (1952), le Dr. Maurice Percheron, «Mon fils, ma fille et moi» (1952), le Dr. Edmond Laisné et Mme Suz. Herbinière-Lebert, «Petit guide des parents» (1953), Pierre Dufoyer, «L'âme infantine expliquée aux mamans» (1953) et d'autres s'y sont attachés pour le mieux. Mais il existe des milliers de types de parents, des centaines de causes d'ignorance ou de conflits familiaux, des enfants de tempéraments sains ou déséquilibrés de toute sorte! ce problème est et restera un tonneau de Danaïdes! L'Ecole des Parents que dirige à Paris M. Isambert, accomplit à cet égard une oeuvre magnifique qui mérite d'être connue.

\*

Parlons maintenant de l'avenir.

Quelques penseurs ont cru pouvoir définir ou préciser ce qu'est ou doit être l'éducation nouvelle.

M. M.-A. Bloch, par son ouvrage «Philosophie de l'Education nouvelle» (Presse univ. de France, 1948), peut-être trop absolu à bien des égards, s'est attiré, dans la *Revue de Métaphysique et de Morale* (1949, pp. 83 et 171) les critiques à mon sens légitimes de M. L. Husson, directeur de l'Ecole Pratique de Psychologie et de Pédagogie de l'Université de Lyon.

De même il serait possible, dans le petit livre de M. Guy Palmade: «Les Méthodes en pédagogie» (Coll. (Que sais-je?), 572, des Presses univ. de



France), bien qu'orienté sérieusement sur les voies de John Dewey, Maria Montessori et Ovide Decroly, de relever bien des erreurs de détails. Mais ceci nous entraînerait trop loin.

Plus graves nous semblent les interprétations de l'éducation nouvelle que donnent M. Viatte et ses quatre collaborateurs dans leur ouvrage intitulé: «Progrès et incertitudes de l'éducation nouvelle» (diff. P. U. F., 1953). Nous pensons, avec M. F. Chatelain, que si M. Viatte connaissait mieux les fondements de l'École active, il se rendrait compte qu'aucune école actuelle — disons: presque aucune — n'est en mesure d'en réaliser les principes. Quelques écoles s'en rapprochent. Les circonstances — avant tout la formation actuelle des maîtres — y font obstacle. Ce n'est pas en utilisant les «méthodes actives» (au service des lois scolaires et des programmes et examens actuels) que l'on atteindra ne fût-ce que le seuil de l'«école active», telle que pourraient tenter de la réaliser des institutions vraiment libres, comme le fut, de 1906 à 1933 l'école de l'Odenwald.

Nous pourrions adresser les mêmes critiques à l'ouvrage de Mme Suzanne-Marie Durand: «Pour ou contre l'Éducation nouvelle» (Desclée de Brouwer, 1951). Combattre les erreurs et les exagérations de certains maîtres, ce n'est pas viser l'École active bien comprise.

Deux voies vers l'avenir semblent désormais bloquées: celle des «Écoles nouvelles» privées qui furent, il y a cinquante ans, des écoles d'avant-garde — coût augmenté de toutes choses et de tous salaires, à moins de subsides de l'État, que celui-ci ne peut plus accorder — et le projet de réforme scolaire qu'avait préparé la commission de MM. Langevin et Wallon, l'ancien et l'actuel présidents du Groupe français d'Éducation nouvelle. Pour remédier aux errements du passé, l'Éducation nationale française a ouvert dès 1945 une voie qui peut être féconde: celle des classes nouvelles, devenues en 1952 les «classes pilotes». M. P.-H. Pol-Simon, ancien directeur du lycée expérimental de Marseillevy, actuellement co-directeur de l'École internationale que j'ai fondée à Genève en 1924, l'a clairement noté dans un article de la revue *Avenirs*:

«Une modification profonde, dit-il, s'effectue dans les méthodes de production, de répartition, de transports, de communications, de diffusion de la pensée.» L'école ne peut plus, ne doit plus s'en tenir aux méthodes intellectualistes du XIX<sup>e</sup> siècle. L'éducation dite nouvelle — et qui fut, de tout temps, celle des bons éducateurs — montre la voie à suivre: «travail qui part du document, de l'observation, de l'action; contacts humains avec les élèves;

contacts vivants des élèves entre eux, en classe et hors de classe; travail donné à chacun selon ses goûts, ses aptitudes et ses forces; travail d'étude et de recherche fait hors des murs de la classe; travail par équipes.» Les classes nouvelles, lancées par M. Gustave Monod, Directeur général de l'Enseignement du Second Degré, M. Charles Brunold, qui lui a succédé depuis peu, et Mme Hatinguais qui organisa à Sèvres, avec le concours des CEMEA un Centre international d'Études pédagogiques, en furent les brillants initiateurs.

Au début, des volontaires se présentèrent pour un cours de perfectionnement de six mois. On dota les classes nouvelles dont les effectifs se limitaient à vingt-cinq élèves, d'heures de «travail dirigé», comprenant douze élèves. Dès 1952, M. Brunold, pour motifs d'économie, réduisit les activités «libres», porta le nombre des élèves à trente, mais étendit à toutes les classes de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> de l'enseignement du second degré quelques pratiques des défuntés «classes nouvelles»: conseil de classe, travail dirigé, étude du milieu. Les trois principes caractéristiques de l'enfance: besoin de créer, besoin d'équilibrer corps et esprit dans des contacts avec la nature, et orientation — qui comporte un système ingénieux d'options — seront respectés à l'avenir. Les centres pédagogiques régionaux — groupés autour des Officiers d'Académie — ont un beau travail devant eux.

\*

L'obstacle de lois scolaires surannées, encore engagées dans les sillons du XIX<sup>e</sup> siècle, existe également en Suisse. Mais ici il s'agit de lois cantonales, ce qui permet de modifier progressivement, ici ou là, l'état des choses et d'instituer également des classes expérimentales, telles La Maison des Petits et l'école du Mail à Genève. Rappelons ici que R. Dottrens est l'auteur de «Un laboratoire de pédagogie expérimentale». Mais les expériences dont il est question se situent dans le cadre des lois scolaires, tandis que l'École active vise précisément à orienter le législateur dans le but de transformer ces lois.

Après l'Institut Rousseau, l'École normale de Neuchâtel, sous la direction de MM. Laurent Pauli et Adolphe Ischer, est devenue l'un des centres les plus novateurs et les plus efficaces de l'Europe. D'autre part les Écoles normales du Jura bernois les suivent sur la voie du progrès. Témoin le livre de M. E. Guénat, directeur de l'École normale de Porrentruy, et G. Cramatte: «Applications des méthodes nouvelles à l'École primaire jurassienne», un simple rapport de congrès pédagogique qui en est, chose rare, à sa seconde édition.

Il faut mentionner également ici l'activité très remarquable de M. Louis Meylan, professeur à l'Université de Lausanne. Il a publié récemment dans *L'Ecole bernoise* une étude lumineuse sur les *buts* et les *moyens* dans le domaine de l'éducation et a écrit une belle préface de 50 pages à la 2ème édition de «L'Ecole sur Mesure» d'Edouard Claparède (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1953). M. Meylan fut appelé plus d'une fois à diriger des cours de l'Unesco et occupa longtemps le poste de secrétaire de l'assemblée annuelle des chefs de l'Instruction publique des cantons suisses.

Les Bibliothèques enfantines — dont la première, en Suisse, basée sur les principes de libre choix des enfants, fut fondée par moi en 1938 à Lausanne — rentrent dans le cadre des activités de loisirs qui, du fait de la diminution du nombre d'heures de travail des adultes, sont au premier rang des préoccupations des psychologues sociaux, à l'heure actuelle. Avec leurs annexes: théâtre, guignols, bricolage, elles jouent un rôle qui se relève comme indispensable.

\*

Que nous réserve l'avenir? Sera-ce l'introduction généralisée de la radio et du cinéma (voire de la télévision) à l'école publique? Sera-ce la sélection des élèves en groupes d'après leurs types et tempéraments, comme certains disciples du Dr. C. G. Jung ou de feu René Le Senne, professeur à la Sorbonne, seraient tentés de la proposer? Sera-ce une double

extension des activités scolaires du côté de la culture corporelle et du côté de l'éducation spirituelle — tout au moins dans les régions du monde où la religion joue encore un rôle? — M. Louis Guitard, dans son livre «L'éducation religieuse des adolescents» (Ed. Spes, 1952) montre l'attitude de cinq types d'adolescents en face de la religion, et les crises par lesquelles plusieurs doivent passer en suite de conceptions religieuses non conformes à leur type psychologique. Il y a là bien des enseignements utiles à retenir.

M. I. L. Kandel, de l'Unesco, a raison de dire, dans une étude de 1951 sur «La Prolongation de la Scolarité», que le problème de l'avenir consiste à envisager d'une manière différente l'organisation tout entière de l'enseignement.

Déclarons une fois de plus: Les enfants d'aujourd'hui, seront, avant la fin de ce siècle, les organisateurs et les responsables d'un monde singulièrement complexe qui, avec l'aviation, la radio et les forces que va généraliser la fission de l'atome, n'est pas loin de devenir une seule et unique agglomération humaine où le pire et le meilleur s'affronteront!

Parler d'éducation, ce n'est plus un jeu réservé aux amateurs de dissertations académiques; c'est tenter d'ouvrir une voie nouvelle et meilleure à l'une des activités les plus urgentes de l'heure actuelle. Jamais l'alternative: être ou ne pas être, n'a atteint un degré pareil d'importance.

*Ad. Ferrière*

## schreiben wir im nächsten jahr alles klein?

Von Ludwig Reiners

Im vorigen November hat in Schaffhausen eine Tagung der Arbeitsgemeinschaft für deutsche Sprache stattgefunden, bei der Vertreter Deutschlands, Österreichs und der Schweiz die Frage der Rechtschreib-Reform geprüft haben. Der Generalsekretär des Instituts für Auslandsbeziehungen, Dr. Franz Thierfelder, teilte über diese Tagung folgendes mit: «man sei auf der tagung der arbeitsgemeinschaft der ansicht gewesen, daß die hohen anforderungen, die heute an den unterricht in den volkschulen und den höheren bildungsanstalten gestellt werden, keinen raum mehr für spitzfindigkeiten lassen, die keinen bildungswert besitzen. die vereinfachung der deutschen rechtschreibung sei auch notwendig, damit die deutsche sprache ihre aufgaben im zwischenstaatlichen verkehr noch besser erfüllen könne als bisher. . . die arbeitsgemeinschaft,

an der vertreter aus der bundesrepublik und der sowjetzone beteiligt sind, wird auf der letzten tagung im frühsummer endgültige empfehlungen zur rechtschreibungsreform aufstellen, über die dann die zuständigen behörden und fachverbände deutschland, österreichs und der schweiz auf einer großen konferenz beraten.»

Es gibt viele Menschen, welche aufs Gründlichste verärgert werden, wenn sie das Wort «Rechtschreib-Reform» hören oder gar einen Text lesen müssen, bei dem alle Anfangsbuchstaben klein geschrieben sind. Sie stellen die Kleinschreibung etwa in eine Linie mit der gegenstandslosen Malerei und atonalen Musik und betrachten alle drei Phänomene als neumodische Ausgeburten der Hölle. Sie beherrschen die gegenwärtig geltenden Rechtschreib-Regeln oder glauben wenigstens, sie zu