POUR L'ERE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

L'ECOLE ACTIVE ET L'ESPRIT DE SERVICE

RAPPORTS DU IIme CONGRÈS INTERNATIONAL D'ÉDUCATION NOUVELLE

(Montreux, 2-15 Août 1923)

SOMMAIRE :

2me Année. OCTOBRE 1923 No 8.

Prix de ce Numéro : 2 fr. 50 suisses en tous Pays

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENÈVE

Pour l'Ere Nouvelle (Table des Matières de l'Année 1922)

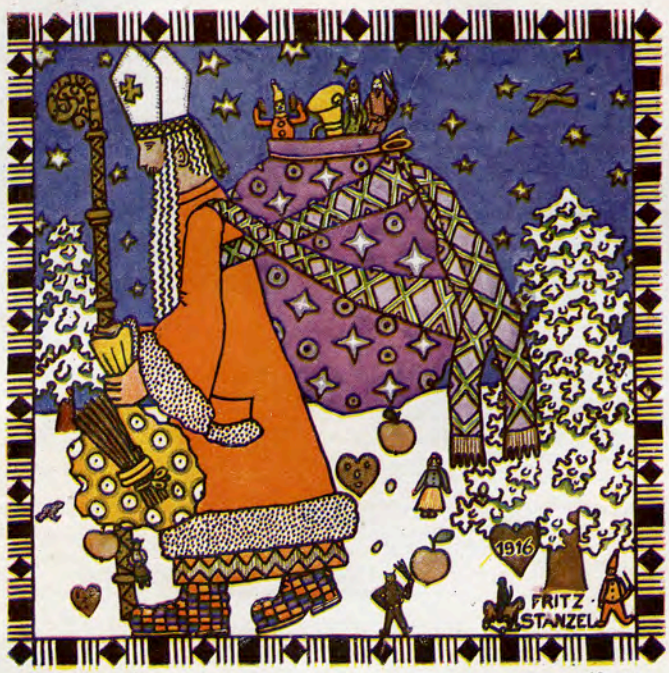
N° 1 JANVIER

N° 2 AVRIL

N° 3 JUILLET

N° 4 OCTOBRE

Prière instante aux amis de l'éducation nouvelle de faire connaître autour d'eux notre revue. Nous mettons à leur disposition des exemplaires de notre circulaire et en enverrons aux personnes dont ils voudront bien nous fournir l'adresse. Ceux qui recevront deux ou plusieurs exemplaires de cette circulaire sont priés de les passer à leurs amis et connaissances.



Fritz Stanzel. 10 ans.

PRODUCTIONS SPONTANÉES
DES ÉLÈVES DE LA CLASSE CIZEK, A VIENNE

Bella Vichon. 15 ans.

2me Année. — No 8. Octobre 1923.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE TRIMESTRIEL DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

The New Era
organe anglais de la Ligue
publié par
Mrs Beatrice Ensor
(11, Tavistock Square,
Londres W. C. 1.)

RÉDACTEUR : AD. FERRIÈRE
DOCTEUR EN SOCIOLOGIE
DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU (ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION) DE GENÈVE

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue
publié par
Mlle Dr. Elisabeth Rotten
(Behrenstrasse 26 a.
Berlin, W. 8.)

Abonnements : 6 fr. suisses (réduits à 5 fr. suisses pour les pays dont le change est tombé à moins de 50 % de la parité or). Abonnements postaux : 20 centimes en plus (sauf pour les pays à tarif réduit).

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60) en tous pays.

ADMINISTRATION : Pélisserie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse I. 184.

Pour la France : M. Henri Chappuis, éditeur, Annemasse. Chèque postal français Lyon No 101.31.

RAPPORTS DU IIme CONGRÈS INTERNATIONAL D'ÉDUCATION NOUVELLE

Réuni à Montreux (2-15 Août 1923)

sous les auspices de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle
New Education Fellowship
Internationaler Arbeitskreis für Erneuerung des Erziehung.

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ECOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899

I. PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

II. Buts de la Ligue

1. — D'une façon générale la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue " Pour l'Ere Nouvelle " implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

I. L'ÉCOLE ACTIVE ET L'ESPRIT DE SERVICE

Les initiateurs de ce Congrès ont pour but de chercher et de répandre les méthodes d'éducation les meilleures, convaincus que, ce faisant, ils aideront l'enfant à développer ses facultés propres et à leur conférer le plus haut degré possible d'efficacité. En outre, ils assureront ainsi de la façon la plus sûre la formation du meilleur type de citoyen : citoyen de son pays et citoyen du monde. Ces deux idées d'expression de soi et de civisme réunies forment le thème central du Congrès :

" L'ÉCOLE ACTIVE ET L'ESPRIT DE SERVICE "

De cet esprit dépend la prospérité de tout pays. On ne peut l'obtenir qu'en extirpant de notre cœur à tous les motifs de desharmonie internationale qui, à l'heure actuelle, divisent les citoyens en camps opposés, et en assurant à la jeunesse mondiale, avant qu'elle ait été ainsi déformée, un milieu où soit impossible la survivance de l'esprit de discorde. Les éducateurs de toutes les nations sont conviés à coopérer à cette action en orientant la jeunesse dont ils ont charge sur la voie la meilleure, et en suscitant chez elle un sentiment de saine camaraderie entre jeunes gens de tous les pays, sentiment assez fort pour assurer, à l'avenir, la paix du monde. (Extrait de la notice préliminaire du Congrès de Montreux).

Discours d'inauguration

par Ad. FERRIÈRE

Docteur en sociologie, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles.

Il y a deux ans, en 1921, un groupe de personnes, dont faisaient partie notre président, M. H. Baillie-Weaver LL. B., Mrs Beatrice Ensor, Mlle Dr Elisabeth Rotten et celui qui vous parle, a constitué à Calais la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Cette création devait-elle obtenir quelque succès? Les faits ont parlé: le succès fut inespéré. C'est donc que ce groupement répondait à un besoin.

Aujourd'hui, nous nous trouvons réunis pour la deuxième fois.

Ceux d'entre vous qui se trouvaient à Calais connaissent notre but. Aux autres, quelques mots d'explication seront utiles.

I. NOTRE LIGUE

L'esprit de la ligue internationale pour l'Education nouvelle est tout entier dans les deux mots de son nom — « éducation » — « nouvelle ».

« Education » — *ex ducere* — conduire l'enfant *hors* d'un état jugé inférieur vers un état jugé supérieur. Cela suppose une hiérarchie des valeurs spirituelles, un but, un idéal.

« Nouvelle ». — Vous entendez bien qu'il ne s'agit pas ici d'une nouveauté analogue à celle de la mode ou des magasins de nouveautés. Le *nouveau*, qui serait simplement *autre* sans être *meilleur*, n'est pas notre fait. Nouveau, pour nous, doit signifier *meilleur*.

D'où deux tendances :

Lutter *contre* ce qui est jugé mauvais dans l'Ecole actuelle.

Lutter *pour* ce qui doit être meilleur; mettre au point des techniques éducatives dont le rendement spirituel soit plus grand.

En un sens, c'est une lutte contre le passé, pour l'avenir.

Mais prenons garde de ne pas identifier ces termes : passé et mauvais ; nouveau et excellent.

Il y a des choses du passé qui sont incomparables, insurpassables ou, du moins, insurpassées à l'heure qu'il est. Nous savons tous que les grands prophètes, ceux de la religion, ceux de la philosophie, ceux de la pédagogie, nous ont fait apercevoir un idéal que nous n'avons pas encore atteint.

Et nous savons tous que les méthodes dites nouvelles, maniées par des maladroits ou des illuminés, donnent des résultats négatifs. Il y a un certain degré de nouveauté qui a la réputation d'être casse-cou, et pas toujours à tort !

Je rappelle le mot de Rabelais : Science sans conscience n'est que ruine de l'âme. Permettez-moi de le paraphraser en disant : Conscience sans science est cause aussi de la ruine de bien des âmes.

Soyons hardis, mais soyons prudents. Que la raison réfléchie éclaire et enrichisse nos intuitions spontanées ; alors l'intuition ailée, libérée des entraves de l'erreur, dépassera les bornes de la science actuelle ; elle créera la science de demain et la vie plus riche, plus plus pleine, plus féconde de demain.

* * *

Car, vous l'avez deviné, Mesdames et Messieurs, nous ne voulons pas être des dilettantes. Nous sommes et voulons être des travailleurs — travailleurs modestes, patients, acharnés, qui font peu parler d'eux et qui fuient la foire sur la place — travailleurs pourtant attelés à la poursuite de l'idéal le plus élevé : bonheur de l'individu, bonheur de la masse des hommes, libération spirituelle de l'enfance, libération spirituelle de l'humanité.

Hier, c'était la souffrance, la superstition, la routine, l'autoritarisme étroit, la coercition. Hier encore, l'école signifiait l'asservissement de l'esprit à l'intellect, de l'intellect à la mémorisation ; hier, c'était le triomphe du verbalisme ; hier, c'était le règne des programmes fixes, des méthodes rigides, des horaires *ne varietur*. Il y a cinquante ans, moins peut-être, des millions d'enfants ont souffert des insuffisances de l'école ; or, ces insuffisances ont fait le monde d'aujourd'hui, tel qu'il s'offre à nos yeux dans son douloureux spectacle.

Demain — le demain que nous rêvons et auquel nous travaillons — ce sera, dans le respect des traditions saines, la libération des traditions arbitraires, inutiles et nuisibles ; ce sera la joie dans le travail ; ce sera l'éclosion de la spontanéité : curiosité, intérêt, besoin d'agir, de créer, de produire ; ce sera l'élan vital cultivé, entretenu, encouragé comme une jeune plante qu'une mystérieuse puissance intérieure pousse à grandir et à s'épa-

nouir pour porter en son temps sa fleur et son fruit.

Le bien de l'enfant d'aujourd'hui, c'est le bien de l'humanité de demain. C'est donc pour l'humanité meilleure et plus heureuse de demain que nous travaillons.

Permettez-moi de concrétiser notre rôle dans une citation empruntée à Roger Martin du Gard dans son roman « Jean Barois ».

> Nous sommes, dit-il, l'une de ces générations auxquelles incombent le soin d'opérer l'évolution scientifique; nous sommes l'une des minutes tragiques de la douloureuse agonie du passé.
>
> Ah, mes amis, si l'on comprend quels abîmes d'angoisses représente chaque génération de consciences, écartelées comme sont tant des nôtres, entre ce qui a été et ce qui sera ; si l'on songe que notre option, plus ou moins vigoureuse, peut abréger ou prolonger la souffrance de ces milliers de sensibilités, quelle lourde responsabilité pèse sur nous.[1]

Ce que R. Martin du Gard dit ici de la science en général, nous pouvons le dire de la pédagogie. Tous les observateurs clairvoyants et impartiaux l'ont noté : nous sommes à un tournant de la pédagogie.

Je n'en citerai pour preuve que les quelque cent Ecoles nouvelles qui cherchent la voie de la santé physique et morale de l'enfant, Ecoles nouvelles dont j'ai centralisé les expériences, depuis vingt-quatre ans, dans mon Bureau international des Ecoles nouvelles — les *Experimental Schools* américaines dont s'occupe assidûment le *Bureau of educational experiments* de New-York ; — les Ecoles de plein air, qu'étudie M. J. Dupertuis, et son Bureau international des Ecoles Plein Air.

Mais qu'on ne croie pas que le mouvement se limite à des initiatives privées.

En nombre toujours croissant, des Ecoles publiques, sur l'impulsion d'autorités pédagogiques clairvoyantes, se sont lancées sur la voie de la transformation de l'Ecole. C'est, en Belgique, l'application toujours plus générale de la méthode Decroly, qui poursuit sa marche triomphante avec l'appui chaleureux des autorités scolaires; à Hambourg, les *Gemeinschaftsschulen*, dont nous entretiendra M. Petersen; à Vienne, les *Bundes Erziehungs Anstalten*, dont parlera le directeur de Breitensee, M. Otto Rommel, et sur lesquelles M. J. Dupertuis écrit en ce moment un livre captivant que j'espère pouvoir publier un jour, si je trouve les fonds pour cela; en France, la méthode Cousinet gagne du terrain dans les Ecoles d'Etat elles-mêmes, ainsi qu'en témoigne le rapport de la deuxième assemblée de la « Nouvelle Education », tenue à Paris du 20 au 22 mai 1923 ; enfin, en Suisse, grâce aux efforts de la Société pédagogique romande, de son président central, M. Emmanuel Duvillard, pour ne nommer que lui, et d'une pléiade d'instituteurs partisans de l'Ecole active, une transformation profonde est en voie de s'opérer selon les lignes de mon livre *Transformons l'Ecole*. Tout cela est profondément réjouissant pour celui qui vous parle et qui, depuis bientôt un quart de siècle, pousse à la roue qui doit conduire au bonheur de l'enfance et à sa libération des traditions périmées, inutiles et néfastes.

II. L'ÉCOLE ACTIVE

Je viens de prononcer le mot d'Ecole active.

Le moment est venu de porter notre attention sur ce terme et de nous rendre compte de ce qu'il signifie.

Car nombre de malendus se sont fait jour à son endroit.

Disons d'abord ce que l'*Ecole active* n'est *pas*.

1° Elle n'est pas l'école ancien modèle où l'enfant est actif, certes, mais d'une activité imposée par le maître — activité qui le talonne du dehors et fait accomplir sans broncher aux bons élèves neuf ou dix heures de mémorisation par jour.

Récemment, le Chef du Département de l'Instruction publique de l'un de nos cantons romands rendait compte en ces termes de l'œuvre d'un directeur de collège, qui se retirait après un tiers de siècle de labeur intègre:

> L'homme qui nous quitter et à qui va notre reconnaissance est un pédagogue dans toute l'acception du terme. Il est un « conducteur d'enfants », un éducateur.
>
> Dans son enseignement, il est exigeant pour lui-même et pour ses élèves. Dans ses leçons, il les tient en haleine, ne s'accordant à lui-même aucun répit. Il a réalisé l'école active bien avant que les revues pédagogiques aient cru inventer la chose et le nom.

L'Ecole active? Non. Une école excellente, je veux bien en convenir; mais pas l'Ecole active ; ne confondons pas les termes! L'Ecole active n'est pas l'école où un maître exigeant tient ses élèves en haleine !

2° L'Ecole active n'est pas non plus l'*Ecole du travail*. Ce terme a eu et a encore quelque fortune en Allemagne et en Russie. L'*Arbeitsschule* est l'école où le travail *manuel* est mis au service de l'enseignement. Ses représentants les plus illustres sont Kerschensteiner et Gaudig. En Russie, on prône (mais on ne réalise pas toujours) « l'Ecole productive du travail ». — Or, j'affirme ceci : chaque fois

[1] R. Martin du Gard, *Jean Barois*, p. 341.

qu'un travail manuel, même mis au service de l'enseignement, est imposé par le maître aux élèves, il ne s'agit pas d'Ecole active.

* * *

Qu'est-elle alors?

Je voudrais vous citer trois grands précurseurs de la pédagogie moderne : J.-J. Rousseau — Pestalozzi — Frœbel.

Voici quelques citations caractéristiques de l'auteur de « L'Emile » :

Sans contredit, on prend des notions bien plus claires et bien plus sûres des choses qu'on apprend soi-même que de celles qu'on tient des enseignements d'autrui; et, outre qu'on n'accoutume point sa raison à se soumettre servilement à l'autorité, l'on se rend plus ingénieux à trouver des rapports, à lier les idées, à inventer des instruments, que quand, adoptant tout cela tel qu'on nous le donne, nous laissons affaisser notre esprit dans la nonchalance... Parmi tant d'admirables méthodes pour abréger l'étude des sciences, nous aurions grand besoin que quelqu'un nous en donnât une pour les apprendre avec effort.[1]

L'avantage le plus sensible de ces lentes et laborieuses recherches est de maintenir, au milieu des études spéculatives, le corps dans son activité, les membres dans leur souplesse, et de former sans cesse les mains au travail et aux usages utiles à l'homme... Au lieu de coller un enfant sur des livres, si je l'occupe dans un atelier, ses mains travaillent au profit de son esprit; il croit n'être qu'un ouvrier, il devient philosophe.[2]

Que l'enfant ne fasse rien sur parole; rien n'est bien pour lui que ce qu'il sent être tel. En le jetant toujours en avant de ses lumières, vous croyez user de prévoyance, et vous en manquez. Pour l'armer de quelques vains instruments, dont il ne fera peut-être jamais d'usage, vous lui ôtez l'instrument le plus universel de l'homme, qui est le bon sens, vous l'accoutumez à se laisser toujours conduire, à n'être jamais qu'une machine entre les mains d'autrui. Vous voulez qu'il soit docile étant petit; c'est vouloir qu'il soit crédule et dupe étant grand.[3]

Tachez d'apprendre à l'enfant tout ce qui est utile à son âge, et vous verrez que tout son temps sera plus que rempli... Mais, direz-vous, sera-t-il temps d'apprendre ce qu'on doit savoir, quand le moment sera venu d'en faire usage? Je l'ignore; mais ce que je sais, c'est qu'il est impossible de l'apprendre plus tôt; car nos vrais maîtres sont l'expérience et le sentiment.[4]

Pestalozzi, qui ne fut pas un théoricien génial comme J.-J. Rousseau, mais un praticien intuitif très averti, nous fait entendre la même note :

Aucun être humain, déclare-t-il, ne peut recevoir son éducation d'un autre être.

Mais alors, quel sera le rôle de l'éducateur?

Laisser se développer librement les facultés ou dispositions primitives de chaque élève, qui revèlent et prononcent sa véritable nature. Chaque disposition manifestée dans l'enfant, fournit elle-même les indications nécessaires pour la bien diriger.... L'enfant s'élève et s'instruit, en quelque sorte, lui-même; l'instituteur n'est que le moyen extérieur du développement et de l'instruction.— Chaque instituteur, mis par les principes et les lois de la méthode dans la nécessité d'étudier, de reconnaître et de respecter dans ses élèves le caractère particulier de chacun d'eux, et l'expression librement prononcée de la nature qui lui est propre, ne se regarde pas comme appelé à influencer, mais à servir; s'il laisse les germes, qui existent dans chacun de ses élèves, se développer d'eux-mêmes, — (les germes sains, bien entendu!) — il se borne à suivre et à seconder leur marche, leurs progrès et leur action.[1]

Ces mots sont de Marc-Antoine Jullien, un disciple de Pestalozzi. Voici en quels termes il résume la méthode du Maître :

La méthode, selon M.-A. Jullien, « se fonde sur cette vérité fournie par l'expérience et confirmée par des observations variées: que la nature humaine, qui lui sert de base, est elle-même essentiellement *positive*, c'est-à-dire créatrice ou douée de la force de produire, ainsi que chacune des facultés primitives inhérentes à l'homme, et non pas *négative* ou seulement bornée à la capacité de recevoir des impressions.[2]

Enfin, Frœbel, l'auteur de « L'Education de l'Homme », si souvent méconnu et mal jugé, à cause du zèle intempestif de ses disciples qui ont oublié ses enseignements essentiels.

Tout progrès, dit Frœbel, doit venir d'une action volontaire de l'*enfant* lui-même.

Frœbel a souligné *enfant*. Nous soulignerions plutôt : action *volontaire* de l'enfant *lui-même*.

Nous voici en possession d'une définition de l'Ecole active.

C'est l'Ecole où l'activité *spontanée* de l'enfant est à la base de tout travail : *appétit* de savoir, *besoin* d'agir et de créer sont manifestes chez tout enfant sain.

[1] J.-J. Rousseau, *L'Emile*, édition d'Amsterdam de 1762, pp. 42-43.
[2] *Op. cit.* pp. 43-44.
[3] *Op. cit.* pp. 48-49.
[4] *Op. cit.* p. 50.

[1] Marc-Antoine Jullien, *Esprit de la Méthode d'éducation de Pestalozzi* (Milan, Imprimerie royale, 1812), pp. 139-140.
[2] *Op. cit.* pp. 147-148.

LA PRATIQUE DE L'ÉCOLE ACTIVE

Quel sera donc le programme d'action de l'Ecole active?

Viser à la santé du corps par une hygiène stricte: eau, air, soleil, tel est le premier degré, la base indispensable.

Ajoutons-y une alimentation saine et simple, sans excitants — des vêtements souples et pratiques — un genre de vie dont soit exclu tout produit malsain de la civilisation moderne. L'enfant, ne l'oublions pas, est un primitif. Il a le droit de pouvoir vivre, si possible en pleine nature, la vie saine du primitif.

Autrefois, il suffisait de se laisser vivre pour vivre à peu près sainement. Au contraire, les mœurs actuelles nous poussent à une existence artificielle et antihygiénique avec tant d'insistance, travaillent au déséquilibre nerveux de nos enfants de façon si subtile et si insidieuse qu'il faut, non plus se laisser vivre, mais vouloir avec énergie et avec persévérance, vouloir systématiquement et obstinément ce qui conduit à la santé, au calme et à la maîtrise.

Mme Montessori déclare qu'il ne faut jamais permettre à un enfant ce qui nuit aux autres ou à lui-même. C'est bien, mais cela ne suffit pas. L'adulte doit vouloir pour l'enfant une vie hygiénique et l'obliger à s'y conformer.

L'hygiène, voilà le premier degré. Ensuite, l'énergétique : amener l'enfant à se discipliner lui-même, à se posséder, à se concentrer, à déployer efficacement son énergie, c'est là le second degré. Comme vous le voyez, nous sommes loin, ici, du laisser-aller et du caprice. Le caprice changeant est, chez le tout petit, le signe d'une incoordination des centres moteurs; chez l'enfant plus âgé, il est d'origine pathologique — le plus souvent psychopathologique : mauvaise hygiène, intervention trop fréquente et intempestive des adultes, méconnaissance par eux de l'évolution des instincts, ingérences excessives exercées du dehors.

John Dewey l'a montré : le véritable intérêt suscite l'effort spontané ; — l'effort efficace, qui a son origine dans un besoin d'action et un appétit de savoir, augmente à son tour l'intérêt. Mais l'un et l'autre, intérêt et effort, ne se manifestent que dans le calme, la sérénité. Ils naissent de la joie et suscitent la joie. L'expérience l'a mille fois prouvé.

Or, c'est là — troisième point — ce qui a donné lieu à la méthode dite des centres d'intérêts qui caractérise l'Ecole active. — Mais intérêts réellement éprouvés et non pas supposés par le maître comme devant exister et imposés par lui. Cela implique chez lui une grande souplesse : souplesse dans les programmes — souplesse dans les méthodes — souplesse dans les horaires.

Tout ce qui est rigide malmène la vie, la violente, la brutalise, ne tient pas compte des variations légitimes dans les besoins et de la variété des types.

Mais alors, dira-t-on, c'est de nouveau le règne du caprice? On ne sait ni d'où l'on vient ni où l'on va?

Non. Dans toute classe se forme une opinion. Il y a des chefs naturels, des meneurs. La masse suit, elle imite. Dès dix à douze ans, les enfants ont besoin d'une suite dans les idées, d'un programme. Voulût-on les en priver, ils le demanderaient. Qu'au lieu de leur en imposer un, on en fasse un en commun, qu'on reste souple dans les applications concrètes, mais qu'on soit ferme dans l'orientation de la pensée et du travail, voilà tout l'essentiel de l'Ecole active. Cette façon de procéder, je l'ai vue appliquer, je l'ai suivie moi-même. Je puis témoigner qu'elle est féconde ; elle apporte plus de satisfaction au maître, plus de joie à l'enfant. Pour tout dire en un mot, elle conduit à plus d'effets utiles, avec moins d'efforts inutiles. Est-ce un résultat qui soit négligeable?

III. L'ESPRIT DE SERVICE

J'en viens à la troisième et dernière partie de mon exposé, sur laquelle je m'étendrai un peu plus longuement.

J'ai montré que l'Ecole active a pour base l'hygiène : eau, air, soleil, vie simple. J'ai montré que le second degré, l'énergétique, consiste en une éducation systématique de l'intérêt et de l'effort propres de l'enfant. Que l'éducation intellectuelle, enfin, doit partir des intérêts spontanés pour s'élever aux intérêts réfléchis.

Ceci m'amène à parler de la vie morale et sociale dont un des aspects essentiels : *l'esprit de service* a été choisi comme thème de ce congrès.

Ici encore, l'Ecole active est caractérisée par l'appel à ce qu'il y a de meilleur chez l'enfant. Tout enfant a, comme l'a montré William James, un *higher self* et un *lower self*, une âme religieuse et une âme animale ; Pascal disait : un ange et une bête.

Les deux sont vivants : nier l'ange parce que la bête en fait des siennes serait marquer un pessimisme excessif ; s'imaginer que la bête disparaîtra toute seule à mesure que l'enfant grandira et qu'il deviendra nécessairement un ange, serait témoigner d'un optimisme dangereux. En effet, la bête et l'ange entrent en lutte, et cela déjà chez le tout petit.

Mais, déjà, le tout petit aime la règle qui

domine le *lower self*, car il sait — il sent — ou il pressent — que cela signifie la libération du *higher self :* plus de puissance spirituelle, plus de joie de vivre et d'agir, plus de bonheur.

* * *

Or, sur le terrain social, il en est de même. C'est vers sept ans que l'enfant sort de l'étape *sensorielle* pour aborder l'étape *imitative.* Il ressemble alors à ce qu'on rencontre chez l'adulte du type conventionnel : puissance de l'opinion, besoin d'une autorité qui le guide et le soutient, esprit familial ou esprit de tribu. Les *boy's gangs,* les bandes d'enfants ont été étudiées par les psychologues et témoignent nettement de ces besoins sociaux.

L'adolescent, lui, est un *individualiste* qui veut vivre sa vie. Il s'émancipe de l'autorité, surtout si celle-ci a été trop brutale. Mais, pour peu qu'il continue à évoluer, il ne tarde à sortir de cet état d'anarchie relative, pour s'élever à l'étape du *solidarisme,* qui est aussi celle de la liberté réfléchie. L'individu n'est pas une fin en lui-même, mais bien, comme Kant l'a dit, *l'Homme,* l'homme type, l'homme complet, l'homme parfait ; je ne crains pas de dire : Dieu dans l'homme. Or, la société est moyen pour ce but. On devient homme pour et par la société. Elle est la matrice de l'homme. Tant vaudra la société, tant vaudra l'homme qu'elle formera. Mais avant tout, tant valent les individus, tant vaut la société qu'ils constituent — au même titre que l'œuvre vaut ce que vaut l'ouvrier.

Le solidarisme, voilà le but social de l'activité morale de l'homme. Notre époque manque à tel point de cet esprit de solidarité, que ses souffrances mêmes sont la preuve *ab absurdum* de ce que j'avance ici. Or, qui dit solidarisme dit esprit de service. Et voilà mise en valeur l'immense importance — l'importance incomparable — de l'esprit de service à l'école. Cultiver cet esprit, l'entretenir, le réchauffer, le magnifier, tel est le devoir de l'école, le devoir de l'éducateur digne de ce nom.

COURANTS ACTUELS

Je ne m'étendrai pas sur les applications de ce principe.

D'autres orateurs en montreront les conditions et les moyens.

Mais je voudrais, pour terminer, vous esquisser le tableau de ce qui se prépare et se fait aujourd'hui en ce domaine. Ce ne sera qu'une vue panoramique comme celle que l'on a du haut des sommets de nos Alpes.

Pour cultiver l'esprit de service à l'Ecole active, il faut avant tout un milieu dont soit exclue la coercition arbitraire dans le domaine intellectuel et dans le domaine moral et social. Cela suppose, pour les études, l'Ecole active, basée sur les intérêts spontanés de l'enfance et de l'adolescence. Cela suppose, en outre, une communauté de travail qui ait pour base le self-government et l'entr'aide.

Dans mon livre *L'Ecole active,* j'ai montré comment cette éducation nouvelle gagne du terrain partout en France comme en Allemagne, en Angleterre, aux Etats-Unis, en Suisse.

Dans mon livre *L'Autonomie des Ecoliers,* j'ai montré également à quels résultats merveilleux on est parvenu dans ces pays, lorsqu'on a fait reposer le soin de la discipline sur la communauté elle-même, sur les petits citoyens qui la composent. Mais il faut, pour réussir, que l'esprit de discipline librement consentie ait été cultivée dès le début, chez les petits de sept à douze ans — ou soit introduit progressivement, *organiquement,* chaque liberté nouvelle étant conquise et méritée.

* * *

Toutefois, l'ordre, la règle, la discipline, la constitution de la petite république scolaire ne sont pas tout. La loi est la condition de l'amour. Elle en est le cadre. Elle ne le constitue pas. C'est l'amour, l'action altruiste qui remplit le cadre. Il faut donc un apprentissage direct à l'entr'aide — je dirai plutôt : des occasions quotidiennes d'entr'aide. Cela est essentiel, car l'habitude naît de l'action. L'altruisme actif ne devient une seconde nature que si la pratique en a fait la chair de notre chair et le sang de notre sang.

Ici aussi, des exemples magnifiques s'offrent à nos yeux. Je pense aux Eclaireurs, aux Croix-Rouges de la Jeunesse, au Mouvement international de la Jeunesse au secours de l'Enfance.

Permettez-moi d'évoquer devant vous un souvenir personnel.

L'an passé, à pareille époque, se terminait, à Genève, le IIIme Congrès international d'Education morale que j'ai eu l'honneur de présider.

L'un des deux thèmes à l'ordre du jour fut précisément *L'Esprit de service.*

Parmi les orateurs qui nous honorèrent de leur présence, je citerai Sir Robert Baden Powell, le fondateur des Boy Scouts et chef des Eclaireurs du monde entier — M. Henry Nobel Mac Cracken qui fut l'initiateur des *Junior Red Cross* américaines. En deux ans, on enrôla dix millions d'enfants américains qui réunirent onze millions de dollars, soit environ cinquante-cinq millions de francs suisses. Cette somme servit à venir au secours

des enfants d'Europe et, dans le pays même, à édifier et à entretenir des cliniques pour les enfants pauvres.

Dans le même ordre d'idées, Miss Eglantyne Jebb, créatrice du *Save the Children Fund*, nous parla, en termes élevés, d'entr'aide et de sacrifice de soi.

Mlle Hamaïde, la collaboratrice du Dr Decroly, montra, par des exemples concrets, comment on peut introduire la solidarité à l'Ecole active.

M. Paul Cuminal, de Lyon, prôna la coopération à l'Ecole — et l'on sait avec quel brio M. Profit, inspecteur de l'enseignement primaire à St-Jean d'Angély, en France, a mis ces principes en pratique.

M. H. Tobler a montré comment les Ecoles nouvelles peuvent cultiver l'esprit de service ; des équipes de jeunes travailleurs rayonnent autour de Hof-Oberkirch pour rendre service aux paysans des environs.

Mme Pieczynska envoya un magnifique rapport sur « l'Education sociale de l'instinct maternel ». Il ne suffit pas, dit-elle, que la jeune fille apprenne la cuisine et la tenue du ménage — il ne suffit pas non plus qu'elle ait des notions et la pratique de la puériculture — il faut qu'il y ait dans les écoles un enseignement *théorique* et *pratique* de la psychologie de l'enfance et de l'éducation. Voilà, n'est-il pas vrai, qui transformerait le monde en une génération, si cela pouvait être appliqué ? Benjamin Kidd, dans sa *Science of Power*, a bien montré quel pouvoir immense réside, de ce fait, entre les mains de la femme !

Et d'autres orateurs, qui n'ont pu venir, nous ont envoyé sur le sujet passionnant de *l'Esprit de service* des rapports que l'on peut lire dans le volume publié par le Congrès international d'Education morale : *La Solidarité et l'Education :*[1]

Ce furent Angelo Patri, le génial et simple maître d'école de New-York ;

Alfred Loisy, qui montre que la morale de l'humanité est la solidarité active ;

Mrs Wintringham, membre du Parlement britannique, qui traita de *l'Esprit de service*.

Si j'en avais le temps, je vous citerais des pages et des pages de ces rapports. La théorie y tient peu de place. C'est de la pratique, de la pratique vivante, palpitante. Elle seule est riche de valeur. Elle seule est éloquente. Elle seule convainc et entraîne.

RÉALISATIONS

Former l'esprit d'entr'aide à l'école : entre-aide entre camarade, travail des grands pour les petits, système des petits papas et des petites mamans que Robin avait introduit à Cempuis, c'est la première étape.

Pour les adolescents : équipes de service social, comme nous en avons, par exemple, à Genève. Pratique des *neighborhood guilds*, ou « ligues de voisinage » des Eglises éthiciennes américaines et anglaises : aide compétente et efficace apportée aux pauvres du quartier ou du village. Cela se fait déjà en beaucoup d'endroits : je pense à l'œuvre dite du Moulin Vert, à Paris ; aux équipes sociales d'étudiants catholiques de Robert Garric, également à Paris ; au Vassar College, aux Etats-Unis ; à tant d'autres activités dont la base est l'altruisme actif !

Entr'aide à l'école même, c'est la première étape.

Pitié, charité active autour de l'école, c'est la deuxième étape.

La troisième étape est la formation, dans les Ecoles de service social (comme il en existe en Belgique, en Suisse, à Paris), de *volontaires sociaux* au courant des œuvres dans les prisons et dans les hôpitaux, des œuvres de relèvement, d'assistance, de prévoyance — puisque prévenir vaut mieux que guérir ; — au courant de la juridiction sociale, des colonies agricoles et cités-jardins, des asiles, des orphelinats, des œuvres de récréation du monde ouvrier, etc.

Ces connaissances et ces activités généralisées aboutiront-elles un jour à un service civil qui fasse pendant au service militaire en attendant de le remplacer ? Beaucoup de bons esprits le pensent : en Suisse, le conseiller national Waldvogel l'a proposé aux Chambres fédérales. — En Bulgarie, on a organisé une semaine de travail manuel obligatoire dans les écoles et un véritable service social chez les jeunes gens et les jeunes filles. Il y a peut-être quelque chose à retenir de ces tentatives. Pour ma part, je crois que l'effort volontaire sera toujours infiniment supérieur au travail imposé. Or, c'est précisément à l'effort volontaire et joyeux que prépare l'Ecole active.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Jean Barois a raison : nous sommes à un tournant de l'histoire. A la suite de la grande guerre, le monde actuel offre un spectacle profondément navrant pour tout homme et toute femme de cœur.

Dans la grande lutte séculaire entre les forces bonnes et les forces mauvaises, il semble que, momentanément, celles-ci l'emportent. Trop souvent, les forces bonnes, qui voudraient être constructives et travailler pour une ère nouvelle, sont paralysées faute

[1] Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1922.

de fonds. Toutes les nations d'Europe se débattent dans des difficultés financières. Beaucoup de gens, qui étaient riches avant la guerre, sont pauvres ; ce sont souvent les meilleurs. Les appels adressés aux Etat-Unis d'Amérique restent sans réponse. Certes, les Etats-Unis ont fait beaucoup pour nourrir les enfants affamés et pour répandre les notions d'hygiène et de puériculture. Mais cela suffit-il ? C'est du travail en quantité et non en qualité. Le travail en qualité consisterait à appuyer, à soutenir, à encourager les forces bonnes qui, en Europe, ont la volonté de préparer un avenir meilleur. Or, ce n'est pas le cas. Les Etats-Unis se désintéressent de l'Europe. Ce désintéressement est coupable ; il tend à la ruine morale de l'Europe et du monde entier ; il se retournera donc, finalement, contre eux aussi.

En Europe même, les forces bonnes sont trop souvent paralysées par les préjugés nationalistes étroits...

Mais n'insistons pas sur ces constatations douloureuses.

Il est, en effet, un spectacle réconfortant qui est propre à nous consoler de ces luttes épuisantes, un spectacle qui nous montre que, malgré tout, le monde marche. *E pur si muove.* C'est la tendance incoercible qui porte partout les éducateurs à appliquer de plus en plus le régime de l'Ecole active et à y cultiver l'esprit de service. L'instinct sain est dans tout enfant. Tout enfant, bien qu'il soit un égoïste à ses heures, est, ou peut devenir un altruiste actif. Cultiver cet instinct sain, faire de tout enfant un solidariste actif, voilà la voie qui peut sauver le monde, peut-être la seule.

Trop longtemps, le mot d'ordre a été : *dominer*.

Au monde nouveau, il faut un nouvel idéal. Ce nouvel idéal sera : *rendre service.*

Ad. Ferrière.

CHRONIQUE DU CONGRÈS

Le IIe Congrès international d'Education nouvelle a eu lieu, du 2 au 15 août 1923, à l'Aula du Collège de Montreux, sous la présidence de M. H. Baillie-Weaver, LL. B. — Le discours d'inauguration (dont nous donnons une version à peu près intégrale, puisqu'il sert de commentaire au thème du Congrès lui-même) a été prononcé le 2, à 20 h. 30, après quelques mots aimables de M. Alexis Chessex, municipal, au nom des autorités, et des remerciements de M. H. Baillie-Weaver. L'ordre chronologique des discours fut le suivant : 3 août, 10 h., M. H. Tobler ; 17 h., M. E. Jaques Dalcroze, accompagné de six gracieuses rythmiciennes. — 4 août, 9 h., M. Edgar J. Burton : « Respiration rythmée et détente musculaire » (omise dans ce volume) ; 10 h., Dr O. Rommel ; 20 h., M. Roger Cousinet. — 6 août : 10 h., M. Henry Wilson ; 17 h. 30, M. O. Cizek, avec 120 projections de dessins de ses élèves. — 7 août : 10 h.. M. E. Coué ; 17 h. 30, M. Ch. L. Baudouin. — 8 août : 10 h., Miss Elsa G. Benedict, Mr. Howard H. Barton et Mr. Lyman Bryson ; 15 h. 30, MM. Glœckel et Fadrus ; 20 h., M. O. Cizek, avec 60 projections sur le futurisme en art. — 10 août : 10 h , Mmes H. Rauchberg, Elsa Kœhler et Dr M. Streicher ; 20 h., Mlle Ravet (rapport de M. G. Bertier, absent), MM. P. Petersen, Stanwood Cobb, Mlle Vovra, etc. — 11 août : 10 h., Dr O. Decroly ; 17 h., Mme H. Scheu-Riesz. — 12 août : 20 h., Mme Guieysse-Bréal (sur les métiers Le Gall, dont *Pour l'Ère Nouvelle* a parlé : n° 6, p. 27) ; Mrs. B. Ensor (projections sur l'école de Letchworth). — 14 août : 10 h. et 20 h., Dr C. G. Jung. — 15 août : 10 h., Mr. John Eades ; 15 h., Mrs. B. Ensor.

Comme l'ordre chronologique, dû aux contingences, ne présente plus aucun intérêt, nous avons adopté, dans ce fascicule destiné aux rapports du Congrès de Montreux, un ordre logique : I. « L'Ecole active et l'esprit de service ». — II. « Ecoles officielles rénovées ». — III. « Le point de vue des psychologues ». — IV. « Questions connexes ». — V. « Coup d'œil d'ensemble ».

La plupart des rapports sont résumés. Ceux qui sont signés ont été faits par les orateurs eux-mêmes ou donnent des extraits textuels du rapport qu'ils ont présenté. *(Réd.)*

Ecole du livre ou Ecole de l'entr'aide ?

par M. Hermann Tobler

Directeur de l'Ecole nouvelle de Hof-Oberkirch (St-Gall, Suisse.)

(Résumé)

La pédagogie, comme les autres sciences, passe depuis la guerre par une crise.

Aux yeux de l'observateur, l'état actuel de la réforme scolaire, dans les différents pays civilisés, n'offre pas d'unité, mais présente une foule de tendances éducatives qui sont comme les pulsations d'une nouvelle vie pédagogique.

Jusqu'à présent, la réforme dans nos pays a porté principalement, d'une part, sur la culture de l'intellect, d'autre part, sur les soins corporels. Et ces deux parties de la réforme scolaire ont été discutées partout, dans les cercles intéressés comme parmi les autorités scolaires.

On s'occupe en Suisse de réviser les examens de maturité ; cette question doit attirer toute notre attention, car elle est en relation étroite avec une foule d'autres réformes à introduire. Malheureusement, on a chez nous la tendance à assurer aux écoles d'Etat un monopole; on semble craindre la concurrence des écoles privées. Ce n'est pas le savoir qui manque dans notre monde actuel, mais l'enfant doit passer avant la science.

Le matérialisme didactique semble indéracinable et son influence dans le domaine moral est très grande. Ici l'on peut à peine parler de réforme. On parle beaucoup du Bien au lieu de le pratiquer. Si la pédagogie moderne demande le principe de l'Ecole active dans le domaine de la connaissance, là où elle a affaire au besoin naturel de savoir que possède l'enfant, elle doit d'autant plus demander que l'exemple et l'exercice constants soient mis à contribution dans un domaine où l'on ne s'appuie pas sur la nature spontanée, mais sur la culture superposée. Sublimer les instincts, c'est, et ce sera un problème d'éducation pour chacun, mais qui ne pourra jamais être résolu que d'une façon individuelle et non générale. Savoir c'est pouvoir, dit-on, mais cette puissance peut être bonne ou mauvaise, suivant que celui qui la détient désire le bien ou le mal. En tout cas, c'est une puissance toujours disponible.

Si mon savoir m'abandonne, je puis avoir recours au dictionnaire. Mais comment puis-je m'aider, si ma force morale me fait défaut? Je dois l'acquérir moi-même durant ma jeunesse. C'est une force que l'on ne trouve ni dans un livre, ni dans une expérience, mais qui vit en moi, que je développe plus ou moins. Sa raison d'être est de servir aux autres et sa genèse comporte, comme nous le savons tous, une longue suite de tâtonnements et de petits progrès. Cette force a besoin d'encouragement et d'appui de la part de ceux qui l'ont déjà un peu pratiquée : les parents et les éducateurs.

Notre tâche principale est de préparer les enfants à la vie et non pas seulement de leur enseigner des connaissances ; celles-ci ne sont qu'un des moyens de préparation. Trop souvent, nous avons séparé la vie scolaire de la vie privée, en expliquant qu'elles n'avaient rien à faire l'une avec l'autre. Aussi, la jeunesse ne s'attache guère à son école, et ne peut reconnaître une autorité morale à l'éducateur qu'elle considère trop souvent uniquement comme un spécialiste. A quoi sert-il à la jeunesse de posséder la science infuse, si elle perd son âme ? Il faut une réforme.

La guerre nous a montré un nouvel idéal : celui de la *communauté.* Nous avons tous expérimenté, sous la pression des circonstances, combien nous dépendions étroitement les uns des autres.

Les « communautés scolaires » font déjà parler d'elles, et quoique ces communautés ne soient pas encore parfaites, nous reconnaissons en elles quelque chose de nouveau. Il ne s'agit pas d'une démocratie, d'un égalitarisme superficiel ; il s'agit d'une vie et d'une expérience en commun de personnalités libres. L'essentiel pour l'école est de devenir une communauté où jeunes et vieux s'entr'aident intellectuellement et matériellement ; où tel que l'on est, on cherche à se comprendre; où, non seulement l'intelligence, mais le cœur sont actifs. De cette façon, les connaissances morales et sociales sont élargies, l'égoïsme vaincu.

Qu'on se représente quelle dose d'égoïsme il y a dans l'école où l'entr'aide mutuelle est interdite ; où l'enfant apprend beaucoup pour lui-même, ne doit rien prêter, n'aider son camarade en aucune manière, afin que le maître puisse constater chaque jour ses progrès individuels. L'enfant modèle est l'en-

fant égoïste, car l'école veut, dans un temps donné, faire apprendre le plus de connaissances possibles au plus grand nombre d'enfants. Nous ne pouvons nous empêcher de sourire en songeant que cette méthode est suivie même dans les leçons de religion. «Application: 2.—Capacité: 1 à 2.—N'apprend pas suffisamment, pourrait être plus attentif...»

Les jeunes eux-mêmes ont protesté contre cet état de choses.

Déjà Herbart a insisté pour que l'enseignement soit autre chose qu'une « représentation de connaissances ». Le mot a pris la place de l'action ; l'idée de la vie, la place de la vie. On parle systématiquement du bien en croyant qu'il en découlera naturellement une action correspondante. Bien penser, est-ce déjà bien faire?

La nouvelle psychologie ne peut pas partager ce point de vue. Elle ne croit pas à la force animatrice de la pensée pure. Elle croit que dans l'homme les instincts parlent d'abord : instincts de conservation de l'individu et de l'espèce ; elle montre que ces instincts sont plus ou moins forts suivant les individus ; que, consciemment ou inconsciemment, ils cherchent à être libérés ; une partie de ces instincts doit être assouvie directement si notre être physique et moral ne veut pas souffrir ; une autre partie doit être diminuée, mais non refoulée et enfin une troisième partie peut être spiritualisée, sublimée, c'est-à-dire transformée en actions sociales utiles. Il est de toute importance pour la pédagogie de reconnaître la signification de l'élément passionnel et sa capacité de sublimation. Elle connaît ainsi les possibilités et les limites de l'éducation, et elle sait ce que signifie l'enfance pour le développement du caractère.

On ne peut pas éduquer les sentiments affectifs de l'enfant par des discours, par des lectures ou par le verbiage. Dans le cas le plus favorable, le récit agira comme une préparation, un complément ou un encouragement à l'action morale. Ce qui importe pour chacun, c'est son action personnelle.

L'école doit créer des occasions d'agir, la main doit faire ce que dit la bouche. Traduit en langage pédagogique, cela signifie que dans le domaine de l'éducation morale, nous devons reconnaître aussi le principe de l'Ecole active.

Si l'école est organisée en communauté, les occasions ne manquent pas de se comprendre et de s'aider. L'esprit de service sera encouragé par l'esprit de la classe et surtout par l'exemple du maître. Plus celui-ci sentira et agira comme un père, plus l'action sera profonde.

Mais la communauté scolaire doit agir aussi en dehors d'elle-même, *elle doit prendre part à la vie sociale, non seulement recevoir d'elle comme jusqu'ici, mais aussi lui donner le meilleur d'elle-même.* Et elle le peut. La guerre l'a montré. Les jeunes se sont mis à toute sorte de travaux pratiques, utiles à la communauté. La jeunesse a ainsi fait preuve d'activités sociales qui n'attendent que d'être organisées. Surtout l'introduction du travail manuel suscitera un progrès au point de vue social et hygiénique. Dans cette activité multiple, la jeunesse trouvera à employer une partie de ses besoins d'agir, d'aimer et d'être aimée, mieux qu'elle ne pouvait le faire dans l'étude. Il y a là une occasion nouvelle d'enseigner à conduire les autres et à se conduire soi-même. Ainsi de l'école livresque sort l'école de l'entr'aide.

Le Christ a montré que le vrai bonheur réside dans la charité. L'Ecole active arrivera à obtenir l'adhésion de tous. Le principe qui est à la base du Christianisme a été reconnu par la nouvelle psychologie comme une nécessité biologique; il ne s'agit de rien moins que de la santé morale de la jeunesse. C'est une ancienne vérité sous une forme nouvelle.

La liberté, que la Réformation et la Révolution française ont proposée à l'humanité, a ses limites. Le bien de la communauté doit être placé plus haut que le bien de l'individu. Seule l'action organisée peut venir à bout de la misère; d'ailleurs elle le fait déjà dans une grande mesure. L'école de l'entr'aide correspond ainsi à l'esprit de notre temps. Elle est donc une nécessité religieuse, sociale, psychologique et historique. Qu'on me comprenne bien : il s'agit, pour la jeunesse, non d'une façon de regarder la vie ou d'une philosophie abstraite, mais, au plein sens du terme, de la *conduite* de la vie.

H. Tobler.

L'Enfant devant la Nature

par Mme Alice Jouenne

Directrice de la première Ecole Municipale de Plein Air, de Paris

S'il est une chose dont on ne parle point dans les programmes officiels, c'est bien du sentiment de la nature. Les nouveaux programmes du 23 février 1923 disent bien « *Leçons de choses en classe et en promenade* » dans la section préparatoire 6 à 7 ans ; ils parlent bien « *d'observation directe* », de dessins « *empruntés aux règnes végétal et animal* », mais ce ne sont en réalité que des incitations sèches pour acquérir des connaissances non moins sèches et arides. Et les éducateurs qui s'en vont demander la connaissance au sein même de la nature ne sont encore aujourd'hui que des exceptions, bien que ce mot de nature soit d'un usage familier et courant dans la bouche de tous les éducateurs. Les causes ? La routine, l'habitude de l'immobilité, de la régularité machinale qui empêchent même la promenade mensuelle.

L'Enfant aime-t-il la nature ?

C'est une question qu'il est presqu'inutile de poser. Tous les enfants sains et bien portants, même les malades, aiment les fleurs, la verdure, l'espace, l'eau, le soleil, les insectes. Ils admirent l'arc-en-ciel, les herbes agitées par le vent, les beaux matins et les beaux soirs.

D'instinct, l'enfant n'aime point les lieux clos où l'espace lui est mesuré, où des murs gris rétrécissent son horizon et arrêtent pour lui la vie universelle.

L'école buissonnière a toujours un charme magique que ne possédera jamais l'école prisonnière.

Attitude des enfants qui arrivent à l'Ecole de Plein Air

C'est une règle presque générale : lorsque de nouveaux enfants arrivent à notre école située dans un grand jardin avec des talus gazonnés, des fleurs, des légumes et de la verdure, il y a d'abord, avec la nature, un premier contact presque brutal. Ce fruit défendu pour eux jusqu'à présent et maintenant à leur portée leur donne une joie violente. Ils se roulent dans l'herbe, la piétinent et ravagent tout ce qui est à la portée de leur main au grand scandale des élèves de l'école et même du personnel de service.

Mais vient un deuxième mouvement, une salutaire réaction. Ils se familiarisent avec cette nature, ils cherchent à la connaître, ils l'aiment bientôt et ils la respectent. Ils deviennent ses défenseurs, ses amis, ses serviteurs. Peu à peu s'établit une mystérieuse sympathie entre l'enfant et toute parcelle de l'univers. Il perd le vernis de sauvagerie que lui donnaient la civilisation et les usages d'une savante discipline, pour acquérir cette profonde distinction faite de bonté, de sérénité et de véritable intelligence que donne la nature à tous ceux qui savent l'aimer et collaborer avec elle.

Sentiments de l'enfant en face de la nature

La Joie. Le premier sentiment exprimé par l'enfant devant la nature est la joie, une joie vivante, spontanée, entière qui épanouit et fait rayonner tout son être.

Les enfants disent avec simplicité: « Je suis content, les oiseaux chantent » ou bien « Je vais bien travailler, le ciel est bleu » ou encore « On est mieux disposé, voilà des fleurs, du soleil ».

La Beauté. Les enfants sentent tout de suite la beauté qui est exprimée dans toute manifestation de la nature. Nous avons remarqué qu'ils avaient même le sens plus profond de cette beauté que les adultes, ils sont plus près de la nature, ils communient mieux avec son esprit, bien qu'ils ne puissent toujours exprimer ce qu'ils ressentent. Ils ont cependant un sens assez précis de la beauté des couleurs, des formes. Ils comprennent quelquefois le charme d'une attitude, d'un mouvement.

Essayons de préciser d'une manière probante et par des exemples frappants l'impression causée sur l'enfant par les couleurs. Le sens de la vue subit directement les impressions les plus multiples et les plus spontanées, surtout chez l'enfant dont l'intellectualité ne déforme pas encore les sensations naturelles.

Il faut que je vous avoue que moi-même je subis avec intensité le charme des couleurs. C'est pour moi un charme inexprimable et parfois je fais le rêve de percevoir d'autres couleurs plus riches encore que celles que nos yeux perçoivent. Je crois qu'une éducation bien comprise de la perception des couleurs créerait en nous de la beauté, plus d'harmo-

nie, du calme et je sais quels sens nouveaux ou tout au moins plus affinés qui feraient de nous des êtres meilleurs, plus délicats, plus artistes, plus désintéressés et plus spirituels. Mais cette éducation-là ne peut se faire que par une haute compréhension de la nature.

Or, tous les enfants sont frappés par les couleurs. Il nous a paru que le vert et le rouge les frappaient surtout, ce qui n'est pas étonnant, le vert étant toujours sous leurs yeux et les fleurs rouges tranchant davantage dans le vert. Mais ils aiment surtout le mélange des couleurs et savent distinguer les nuances.

Beaucoup aiment le jaune parce que c'est la couleur du soleil et le soleil est une divinité pour les élèves de l'Ecole de Plein Air.

Il figure dans tous les croquis, si sommaires soient-ils. Le moindre insecte, la fleur, même isolée, un enfant, même un objet inanimé sont toujours unis à un soleil d'un jaune éclatant. Parfois, lorsque nous relevons les cahiers, un tout petit s'écrie, navré : « Oh ! madame, mon soleil n'est pas fait ! »

Après le soleil, l'autre divinité en couleurs, c'est l'arc-en-ciel. Les enfants voient partout des arcs-en-ciel, dans le jet d'eau du tuyau d'arrosage, dans la vitre, dans le verre d'eau, dans l'essence répandue sur le chemin et même sur les escargots ! Tout objet, même le plus déshérité, est revêtu par eux d'un voile merveilleux. Puis viennent les splendides couleurs des nuages et des soleils couchants. Les enfants y sont très sensibles.

Dans la vie pratique ils aimeront retrouver ces tons harmonieux. Un jour un petit très misérable vint me dire : « Je vous aime mieux avec votre robe bleue. Mettez-la toujours. »

Mais l'enfant aperçoit aussi les formes. Au contact de la nature il prend l'habitude des contours harmonieux qui limitent de belles formes. Tout de suite il compare la forme des plantes notamment aux formes qu'il trouve dans la vie quotidienne. Ainsi la forme d'un liseron est d'abord pour eux un beau calice où l'on mettrait de la belle eau claire pour la boire, puis elle devient un cornet de phonographe, un abat-jour, un chapeau de chinois, un cornet acoustique, etc. Si le liseron s'enroule autour d'une tige d'herbe il y voit un serpent fleuri.

Les formes des pierres et des cailloux impressionnent les enfants plus que n'importe quelles autres formes, ainsi que celles des nuages. Alors, pour exprimer ce qu'ils *voient* (car ils le voient) ils emploient des comparaisons variées à l'infini et toujours justes. Ainsi, pour eux, les cailloux sont des poissons, des nids d'oiseaux, des souliers, etc. Les nuages ont des têtes de chiens, de crocodiles, de chevaux. Ce sont des montagnes, des volcans. On y voit des hommes à genoux, des hommes qui labourent, d'autres qui sont agenouillés. On y voit même les trois rois mages. Les millefeuilles sont de petits sapins, ou des champignons quand ils sont bien fleuris ; les roses sont comme des lanternes dans la nuit, les boutons de liserons sont pareils à des grains de blé mur ; les feuilles qui tombent sont des papillons ; les roses trémières se balancent comme des enfants ; les fleurs des campanules sont des vases.

La beauté et la poésie qui se dégagent de ces comparaisons n'échapperont à personne. Mais que de vérités nous y trouverions si nous nous donnions la peine de sonder à la fois et l'âme enfantine, et notre propre cœur !

Le sens du goût et celui de l'odorat sont des indicateurs, des avertisseurs mystérieux de certains facteurs à la fois charmants et dangereux pour l'homme. La parole de Bossuet a une grande part de vérité : « La perte de plus d'une âme a commencé par la respiration sensuelle d'une fleur ». Nous n'avons jamais, jusqu'à présent, remarqué aucune sensualité dans le goût de l'enfant. Ce sens du goût est même très sain chez lui. Il remarquera, par exemple, certaines corrélations : que les fleurs sentent le miel ; que les trèfles sont des fleurs de sucre. La douceur le frappe davantage et lui plaît mieux que l'amertune. Les senteurs âcres et fortes ne l'attirent point.

Les enfants sont aussi très sensibles aux voix de la nature. Ils aiment le chant des oiseaux, le murmure du vent dans les feuilles, le bruit charmant de l'eau, « le petit bruit d'un ruiseau clair », comme dit un petit. Un élève remarque qu'un bruit de voix lointain est comme un son argentin. Ils cherchent parfois à distinguer la chanson du vent qui diffère selon les feuillages ; et les nuances des chants d'oiseaux. Un enfant fit le mois dernier cette jolie remarque : « Dans le vent, les mélisses en fleurs sont comme des cloches qui sonnent ».

Nous avons remarqué que la sieste en plein air se faisait mieux par un vent léger qui berçait l'oreille par des sons multiples et variés. Les enfants se rendent compte des alternances de bruit et de silence dans la nature.

A notre avis, le sens des sons demande une grande et profonde éducation et l'habitude de l'observation intérieure. Cette éducation ne peut être possible qu'au sein de la nature.

Autres sentiments de l'enfant en face de la nature.

Nous nous sommes longuement étendus sur la joie et la beauté parce que ces deux sentiments sont à la base de toute vie natu-

relle. Mais l'enfant devant la nature acquiert aussi la sérénité, faite de calme et de joie. A quoi bon l'agitation quand, autour de nous, tout se meut d'après un rythme et des lois immuables ? Des maîtres nous envoient souvent des enfants qui troublent leur classe et se débarrassent ainsi d'élèves instables, retardés et même anormaux. Pour ces petites âmes en déséquilibre, la nature est le calmant suprême et infaillible et c'est notre meilleure collaboratrice. Avec le calme, l'enfant acquiert le sens de l'ordre, du goût, de l'harmonie, de la bonté, de la patience, de la lutte sans défaillance. Il faudrait un livre tout entier pour expliquer la genèse et l'évolution de tous ces sentiments.

Pour l'enfant (qui « est sans pitié » quand il a subi, même à son insu, l'influence de la mauvaise et courante éducation des hommes), la pitié est un sentiment naturel. Il plaint le cheval blessé, la fleur fanée, la fleur qui s'effeuille au souffle « du méchant vent qui tue les belles roses ». Il aime le *bon* soleil qui fait pousser la plante. Il éprouve un malaise devant la neige qui tombe, un papillon mort, un ciel noir ou gris, une souris grise, de l'herbe sèche, un vieux livre, un animal qui en dévore un autre, un nid tombé. En pleine nature *l'éducation de la bonté est plus facile.* Elle est réelle.

Nos enfants blâment avec énergie ceux qui font souffrir les animaux. Ils ne touchent jamais aux nids. Ils acquièrent une sorte de fraternité avec la nature qu'ils personnifient. Pour eux, la plante qui germe est un bébé nourri comme eux par sa maman. Une mauve est une jolie petite fille qui a une belle robe et qui est la cousine de la rose trémière. Un petit garçon dit couramment : « Voilà *mon* abeille, *ma* coccinelle, *mon* petit moineau ». Ils voient de la vie partout comme en eux-mêmes et un petit de neuf ans voyait dernièrement les fleurs des roses trémières comme des lampes électriques avec des « figures qui éclairent ». Un caillou, c'est une « dame couchée ». Un oiseau qui sautille, saute à la corde. C'est justement cette personnification de toute manifestation qui crée en quelque sorte des sentiments chez l'enfant.

Beaucoup de gens ne sentent point la *vie* et ignorent son chant de gloire et son rythme harmonieux. Ce sens s'acquiert encore dans l'éducation en plein air. L'enfant anime tout, même quand il est isolé. Mais quand il est en contact avec la nature, toutes les formes de vie exaltent son activité. Il voit d'abord les couleurs, les formes, mais il les anime toujours. Dans ses observations, il remarque avec une certaine attention la bataille livrée pour vivre. Ce fait exerce sur lui une sorte d'attraction. Les araignées captant les mouches les intéressent mais, en règle générale, ils ont toujours une répulsion pour les animaux qui tuent ; toutefois il est nécessaire, pour obtenir une répulsion salutaire, qu'ils observent attentivement. Alors, après une observation profonde et silencieuse, ils vous disent : « Je ne veux plus tuer les mouches. Je n'enfermerai plus les sauterelles dans une boîte. C'est méchant de tuer. Je serai meilleur que les animaux qui tuent. » (Ici, ils ont d'instinct un certain sens de l'évolution.) Alors ils voient la nature dans sa loi de beauté et de progrès universel et ils prennent une conscience obscure de leur place, de leur stade évolutif dans l'univers, mais sans s'en rendre compte. Cela n'a aucune importance. Cette conscience leur viendra un jour ; nous en avons la certitude.

Le sentiment de la vie leur apparaît aussi d'une manière saisissante au printemps dans l'éveil de la nature. La germination les attire. Cette graine qui paraît inanimée et qui germe les surprend toujours. Je me rappelle leur étonnement lorsqu'ils me virent un jour soulever une grosse masse d'ouate humide dans laquelle avait germé un grain d'avoine. Je tenais la plantule frêle entre le pouce et l'index et la minuscule racine enchevêtrée dans l'ouate amena 450 gr. de cette ouate. Cette force surprit les enfants et ils comprirent un peu la puissance de cette énergie mystérieuse qu'est la vie. Un petit s'écria : « Je dirai cela à mon père, car je suis sûr qu'il ne sait pas encore comprendre ce que c'est que la vie ! » Tout ce qui pousse a un attrait pour eux. Ils suivent le développement du bourgeon de la feuille, de la fleur et du fruit avec une sorte d'anxiété.

Les enfants expriment leurs sentiments avec un charme naïf et une logique frappante. L'enveloppe vernissée qui protège le bourgeon est « un petit imperméable » qui le protège de l'humidité et de la pluie. L'escargot qui s'allonge « fait de la gymnastique ». Dans un arbre, ils voient quelque chose « comme l'entrée d'une forêt ».

Leurs dessins paraissent parfois absurdes alors qu'ils sont d'une rigoureuse logique.

Observations scientifiques.

L'observation continuelle et libre en plein air amène l'enfant à des études d'un véritable caractère scientifique. Voici quelques questions — parmi tant d'autres — faites par les enfants spontanément et qui prouvent ce que nous affirmons.

« La sauterelle grimpe à la tige des herbes et ne bouge plus. Alors on croit qu'elle est

comme une tige et elle a la même couleur (mimétisme). Dans les pierres, il y a des nids à coquillages (fossiles, époques géologiques). Puisque le soleil brûle depuis des millions d'années, qu'est-ce qui alimente sa flamme depuis si longtemps ? (cosmographie). Avec quoi est fait le vent ? et la lumière ? »

Nous allons plus loin. Lorsque l'enfant a d'abord observé par lui-même, l'éducateur est guidé en quelque sorte par la logique des enfants et si, de son côté, il a bien pensé à la leçon qu'il doit faire, cette leçon, élaborée à la fois par le maître et l'élève, devient un modèle, une manifestation d'activité merveilleuse.

C'est ainsi que l'enfant éprouve le besoin de la connaissance et c'est une *joie*, pour lui, de travailler à le satisfaire. Un enfant arriva un matin tout heureux : « Madame, je suis content. En passant dans le square, j'ai vu des belles fleurs et j'ai demandé leur nom au jardinier. Il me l'a même écrit sur un papier. Lisez, elles s'appellent *lobelia cardinalice.* » Un autre enfant — et beaucoup feront comme lui — fait un herbier et vient nous poser une foule de questions.

Enfin l'enfant essaie de réaliser dans la vie pratique un peu de la beauté et de la bonté qu'il voit autour de lui. Un jour, devant une crucifère en graine, un enfant remarque qu'en l'imitant, un artiste fabriquerait un joli porte-lumières. Un beau vase aurait la forme d'une fleur de campanule ; une jolie coupe ressemblerait à la fleur de la rose trémière ou du liseron ; une maison est plus charmante avec un rosier qui grimpe au mur. Et viennent des conclusions pratiques : mettre des fleurs pour orner les tables du réfectoire, faire une frise au mur, décorer le papier qui recouvre le livre ou le cahier, éviter les couleurs qui se choquent.

*

Nous voulons arrêter là nos observations et donner nos conclusions, bien que nous eussions encore beaucoup à dire sur l'attitude de l'enfant qui s'épanouit en pleine liberté dans la nature. Nous n'avons cherché aucun système d'éducation, nous avons simplement regardé l'enfant et nous avons compris que la nature nous donnait de grandes et profondes leçons sur l'éducation et qu'il ne fallait point les négliger. Elle préconise par dessus tout l'éducation joyeuse, vivante et belle.

Nous prendrons donc pour base de l'enseignement ce sentiment riche et magnifique : *la joie*, « ce passage de l'homme à une plus grande perfection », ainsi que la définit Spinoza. Toute création se fait dans la joie. L'enfant joyeux est donc dans une atmosphère favorable à la création. La joie augmente son activité. Et puisque la joie est contagieuse, si le maître la possède il la communiquera à l'élève. La joie est faite d'équilibre physique, d'optimisme, de confiance. Elle est multiple et variée comme la vie et multiplie l'activité à l'infini. Elle demande de la lumière en nous comme autour de nous et le devoir du maître qui veut enseigner dans la joie est de donner des enseignements pleins de clarté et de précision. La joie est une grande dame qui aime la beauté ; aussi l'enseignement donné dans la joie exige-t-il une certaine harmonie que réalise justement le cadre de la nature avec les fleurs, la verdure, la gaîté d'un jardin. La joie veut la vie saine, le vêtement propre, la nourriture pure, le logis riant. C'est pourquoi l'Ecole de plein air exige, pour compléter son action, un service d'aide sociale qui continuera au logis familial l'œuvre entreprise à l'école.

Nous allons plus loin encore et nous pensons que l'amour de la nature peut donner une base solide à la morale individuelle et sociale. L'enfant qui aime la beauté des soleils couchants aura la répugnance des images laides et des taudis. L'attrait des arbres et des jardins l'éloignera des « marchands de folie » qui vendent l'alcool dégradant et destructeur de toute dignité et la contemplation des spectacles de la nature lui fera mépriser l'immoralité de certains spectacles qui avilissent les êtres humains. Nous en concluons qu'on ne peut négliger cet élément dans l'éducation de l'enfant car, plus que tout autre, il est une force de progrès et de vitalité supérieure.

Alice Jouenne.

L'auto-éducation et le travail collectif

par M. Roger Cousinet

Inspecteur de l'Enseignement primaire, secrétaire de la « Nouvelle Education ».

La pratique du travail collectif est aujourd'hui assez répandue, au moins dans les écoles nouvelles, pour qu'il soit inutile dans ce congrès d'en retracer l'histoire et d'en faire voir les avantages. C'est sans doute à John Dewey qu'il faut la faire remonter, comme aussi bien la plupart des principes qui dirigent aujourd'hui toute la pédagogie. C'est lui qui le premier a montré les inconvénients d'ordre moral qu'offrait le travail strictement individuel de la classe, d'où est bannie l'entr'aide si recommandée aux enfants en dehors de la classe, et le profit intellectuel qu'ils pourraient tirer d'un travail par lequel tous ou quelques-uns seraient associés.

C'est lui aussi qui a fait voir comment l'école pourrait acquérir ainsi une ressemblance plus exacte avec la vie, qui exige de chacun de nous une coopération continue avec les autres membres de la société, à la fois pour notre tâche et pour la leur, une entente, une collaboration, à quoi jusqu'ici l'école n'avait jamais préparé et est bien loin de préparer encore.

En introduisant dans quelques écoles le travail par groupes, substitué au travail individuel, je n'ai donc fait que reprendre au maître de la pédagogie moderne une de ses idées les plus fécondes dont s'étaient inspirés aussi, avant moi ou en même temps que moi, plusieurs pédagogues et praticiens de différents pays d'Europe.

Je dois dire néanmoins, pour préciser dans quelles conditions cette forme de travail a été expérimentée, que c'est surtout à l'imitation des jeux des enfants que j'ai tenu à organiser le travail. C'est devenu aujourd'hui un lieu commun de la pédagogie que d'affirmer que la séparation que maintient rigidement l'école entre le jeu et le travail est artificielle et que cette séparation n'existe pas dans l'âge pré-scolaire où l'enfant agit conformément à ses instincts sans qu'on puisse démêler dans la plupart des cas s'il joue ou s'il travaille (à plus forte raison si l'on tient compte à la fois de ses activités consciente et inconsciente). Il est donc nécessaire, si nous voulons rétablir la continuité de la vie enfantine, que l'école soit aussi organisée de telle façon que l'enfant y puisse poursuivre ce mode d'activité mi-jeu mi-travail qui, jusque-là, a été la sienne. Et comme, au moins dans l'âge scolaire, l'enfant ne joue pas seul, mais avec d'autres enfants, il semble aussi qu'on doive, dans la classe, lui permettre de travailler, non seul, mais avec d'autres enfants. Et cela, dans la mesure même où il le fait hors de la classe, dans la rue ou dans la cour de récréation. Là, personne ne lui impose le choix de ses compagnons de jeu ; il s'agrège à ceux qui lui plaisent, pour des raisons que ce n'est pas le lieu ici de démêler, mais où les affinités naturelles, au moins de 8 à 12 ans, ont généralement plus de part que toute autre considération utilitaire. C'est pourquoi, dans la classe aussi, j'ai voulu que les enfants se groupent comme il leur plaisait, exactement comme ils font dans leurs jeux, et que, comme dans leurs jeux aussi, ils puissent changer de groupe toutes les fois qu'ils le voudraient.

D'autre part, pour vérifier une hypothèse qui ne m'est pas absolument personnelle, et pour mesurer d'une façon aussi exacte que possible le résultat de ces expériences, j'ai tenu à ce que le travail ainsi organisé ressemblât parfaitement au jeu. Les maîtres ne l'ont pas dirigé, ni conseillé. Les enfants ont travaillé *librement*, en choisissant les sujets d'études qui leur plaisaient, et en se conformant, pour les traiter, à des règles que j'ai exposées ailleurs [1], tout à fait comme dans leurs jeux, ils obéissent aux règles des jeux. Le choix des sujets d'études et des matériaux de travail est resté aussi libre que le choix de leur jeux et de l'activité qu'ils y déploient.

Les résultats scolaires ou intellectuels de ces expériences ont été exposés, au congrès des *New Ideals in education* en 1921 et aux deux congrès de *La Nouvelle Education* (1922 et 1923). Je n'y reviendrai pas pour cette raison, et aussi parce qu'il me semble plus conforme au programme de ce congrès de montrer quelle influence a pu avoir, au point de vue du développement social et moral de l'enfant, le travail organisé par groupes, agissant par sa seule vertu, sans intervention des éducateurs, sans aucune tentative de leur part pour ajouter à cette vertu un effort éducatif ou un enseignement moralisateur.

Jusqu'ici les maîtres ont dénoncé les inconvénients de la libre activité de la vie extra-scolaire. Jusqu'ici ils ont essayé de remédier aux maux qu'ils signalaient par une lutte

[1] Voir ma brochure : *Principes et technique du travail collectif.*

Irene Probst. 14 ans.

PRODUCTIONS SPONTANÉES
DES ÉLÈVES
DE LA CLASSE CIZEK, A VIENNE

Herta Zuckermann. 14 ans.

de tous les instants contre ces maux, sous la forme d'exhortations (éducation morale et enseignement moral ou de contrainte (discipline). Et il faut bien dire que leurs efforts ont souvent été inutiles et qu'ils voient sans cesse renaître les maux dont ils se plaignent, J'ai voulu voir s'ils ne se trompaient point. si ces maux n'étaient pas dûs, non à l'excès de cette libre activité extra-scolaire, mais au contraire au fait que cette activité était interrompue pendant la classe, et si par une sorte d'homéopathie pédagogique, les maux causés par la liberté ne seraient pas guéris par une liberté plus grande.

C'est précisément ce que mes expériences me semblent avoir prouvé, au moins sur les points suivants.

1. L'entente entre les enfants est devenue plus facile, leurs disputes sont moins fréquentes, leur capacité de se faire de petits sacrifices mutuels est plus grande. Les filles, dont le sens social est noté par tous les psychologues (Rouma, Stanley Hall et ses élèves, Varendonck, Cousinet) comme moins développé que celui des garçons, ont témoigné de plus d'entente dans leurs jeux, et d'une plus grande fixité dans la constitution de leurs groupes de travail (quelques-uns de ces groupes ont duré pendant toute une année scolaire).

La division du travail, qui joue dans les sociétés d'adultes et dans les groupements enfantins un si grand rôle, s'est manifestée plus tôt que d'ordinaire. Dans les jeux (barres, balle au camp, foot-ball, etc.), c'est pour les garçons vers 13 ou 14 ans au plus qu'apparaît la division du travail et que chaque enfant comprend la nécessité de se confiner au rôle qui lui convient le mieux et qui par suite est susceptible d'assurer la victoire à son camp. Avec le travail collectif libre, la division du travail apparaît beaucoup plus tôt. Dès l'âge de 10 à 11 ans, les enfants se montrent capables de se répartir les tâches et, dans un très grand nombre de groupes, par exemple, un ou deux des travailleurs se chargent de la correction ou de la révision orthographique des travaux écrits (scientifiques, historiques, littéraires), exécutés par le groupe.

2. Le problème du *leadership* a reçu dans la plupart des cas une solution heureuse. On sait que les psychologues américains qui l'ont surtout étudié désignent sous ce nom le fait que certains enfants (*leaders*, meneurs), doués d'une autorité plus grande, arrivent à devenir les chefs de leurs camarades et à les conduire où ils veulent, plus souvent vers le mal que vers le bien. On sait aussi que ces leaders sont souvent dans les écoles une cause de troubles et de difficultés et que les maîtres sont obligés de lutter contre eux, trop souvent sans succès. Là encore l'homéopathie pédagogique a eu d'heureux effets. Ces leaders, qui ne doivent le plus souvent leur autorité qu'à une force physique plus grande, ou à quelque ingéniosité perverse, ou à la faconder ont vu cette autorité disparaître, quelquefois subitement, quand il s'est agi de travailler, et que ceux qui s'étaient montrés capables de conduire un groupe de joueurs ou de garnements, ont été incapables de diriger un groupe de travailleurs. Et cet effet s'est produit sans enseignement moral du maître, sans même qu'il ait été besoin d'aucune intervention de sa part. Remis dans la nature, les enfants ont défait les maux de la société. Avec ce leadership de mauvais aloi, ont disparu aussi toutes ces manifestations d'égoïsme que les Américains ont décrites sous le nom de *teasing* et de *bullying*, tous ces actes de brutalité dont on rencontre tant d'exemples dans les écoles, commis par des enfants plus forts ou plus audacieux sur d'autres plus faibles ou plus timides. Les premiers, détrônés, ont vu leur audace disparaître avec leur autorité; les derniers, occupant dans le groupe des travailleurs une place qui leur avait toujours été refusée dans le groupe des joueurs, ont vu leur courage augmenter avec les services qu'ils rendaient et le besoin qu'ils sentaient qu'on avait d'eux.

3. Car ceci est encore une conséquence du travail collectif libre, qu'il permet à la personnalité des enfants de s'affirmer et de se développer. Il n'en pourrait être ainsi en dehors de la classe où l'autorité, toujours excessive, du leader impose à chacun sa tâche et maintient chacun à une place toujours la même. Le jeu y gagne sans doute, mais le grand inconvénient des jeux, à ce point de vue, c'est qu'ils sont toujours identiques à eux-mêmes, qu'ils exercent seulement une forme d'activité et qu'il ne s'y présente, au moins dans les jeux scolaires ordinaires, que d'une façon tout à fait exceptionnelle des cas imprévus où un membre d'un groupe peut faire preuve d'initiative ou d'ingéniosité. Encore quand ces cas se présentent, l'initiative de tel joueur laissé dans l'ombre est-elle trop peu manifeste pour que tous s'en rendent compte. Le plaisir du jeu est assez grand pour que les imperfections n'en soient pas ressenties, ou que les améliorations de détail n'en soient pas aperçues. Il n'en peut être ainsi dans le travail collectif libre (non plus, disons-le, que dans les modes d'activité ludiques autres que les jeux traditionnels : jeux libres, dramatisations, imitations d'activités sérieuses, etc.). Les travaux ne peuvent être accomplis qu'avec l'aide de chacun. Il n'y a plus de leader qui impose à chacun sa tâche,

parce que le leader ne saurait pas quelle tâche imposer. Le plus timide prend courage quand sa proposition est acceptée par un groupe dans l'embarras ; s'il est une première fois repoussé, parce que d'ordinaire il était un membre peu coopérateur du groupe ludique, il ne l'est pas une seconde fois ou une troisième, et celui qui, comme joueur, n'avait été qu'un fonctionnaire, devient dans l'équipe du travail un réel collaborateur. Il prend confiance en lui, il voit qu'il est capable de quelque chose, il apprend à savoir de quoi il est capable.

Des circonstances, malheureuses pour les enfants, heureuses pour les expérimentateurs (il en est parfois ainsi), m'ont permis de compléter les observations précédentes. Des petites filles de 9 à 10 ans, ayant travaillé pendant une année de la manière qui vient d'être dite, ont dû passer dans une classe supérieure où, pour différentes raisons (en particulier la préparation à un examen), on a dû revenir au travail individuel traditionnel. Il était intéressant de savoir si, au bout d'un an, les enfants avaient gardé quelque chose des résultats moraux et sociaux obtenus dans la classe précédente. Les observations seront d'autant plus significatives que, non seulement, comme dans l'année précédente, il n'y a ici aucune intervention de l'institutrice, mais que celle-ci exerce plutôt une influence contraire, insistant à nouveau sur la stricte observance des habitudes d'isolement traditionnelles et de non-entraide à l'intérieur de la classe.

Or, dans les quelques circonstances où les enfants ont eu à nouveau l'autorisation de travailler librement (exercices de dessin et de travail manuel qui sont libres dans toutes les classes de l'école, exécution de divers travaux ou corvées, organisation et installation de l'exposition annuelle à la fin de l'année scolaire), les constatations suivantes ont pu être faites.

1. L'habitude du travail commun est restée, même dans le travail artistique, qui passe pourtant à l'ordinaire pour le travail le plus naturellement individuel. Les enfants se sont groupés spontanément à deux ou trois pour exécuter un dessin ou une construction artistique. Même quelques-uns de ces groupes avaient pris l'habitude de garder l'anonymat et signaient leurs œuvres d'un signe convenu qui était la signature du groupe.

2. L'amour-propre et l'esprit de compétition, qui tiennent une si grande place dans l'esprit de l'enfant et qui sont démésurément développés par les pratiques scolaires traditionnelles, avaient fortement diminué, et les notes et les classements laissaient les élèves assez indifférentes, sans que leur ardeur au travail en fût en rien affaiblie.

3. Au cours de ces travaux ou occupations libres, les enfants se trouvant en compagnie de camarades nouvelles (élèves d'une autre classe, ou élèves ne faisant pas partie de leurs groupes de joueuses), ont montré une très grande aptitude, et cela très rapidement, à trouver celles de leurs camarades qui seraient le plus capables de les aider à exécuter le travail particulier qu'elles entreprenaient.

4. Parallèlement, les enfants, mis en présence d'une tâche nouvelle assez complexe (l'installation de l'exposition par exemple), ont manifesté une très grande aptitude à trouver chacune ce qu'elle était capable de faire. C'est spontanément et très rapidement que chaque enfant a choisi dans la besogne générale la tâche qui lui convenait et dont elle s'acquitterait le mieux.

Cette aptitude à savoir ce dont on est capable (ce premier rudiment spontané d'orientation professionnelle) et à trouver ses compagnons de travail me paraît être un des meilleurs résultats de mes expériences, un des plus importants que les enfants puissent conserver au sortir de leur vie scolaire.

Je m'en tiens à ces observations. J'espère en faire d'autres du même ordre au fur et à mesure que les expériences se poursuivront. Je tiens seulement à insister une fois de plus sur ce point que les résultats obtenus là sont en dehors de toute action proprement éducatrice de la part des maîtres et que le seul fait d'avoir placé les enfants dans des situations qui sont, précisément, des situations naturelles, a produit ces heureux effets. On n'a point instruit les enfants, on ne les a pas éduqués, on les a laissés vivre sans gêner en rien leur activité naturelle : le *travail collectif libre* a permis leur *auto-éducation*. Il me semble, en effet, qu'on ne saurait trop le redire. L'œuvre importante et si nécessaire qu'a entreprise ce congrès, comme le précédent : réformer l'esprit de l'éducation et former les éducateurs, quelle qu'en soit la valeur, si grand qu'en soit le besoin, ne peut constituer, à elle seule, toute notre tâche. Il s'y joint une œuvre parallèle qui est la constitution de la pédagogie scientifique : l'organisation d'une série d'expériences entreprises avec une telle rigueur qu'on en puisse mesurer la valeur exacte et le rendement, abstraction totale faite de ceux qui les ont faites, et la constitution de méthodes si parfaites que, mises en contact avec les enfants, elles produisent les réactions nécessaires, et permettent ce progrès de la pédagogie que tous souhaitent et qui n'est possible que si les savants prennent le pas sur les praticiens. Roger Cousinet.

Le Système Dalton dans les Ecoles primaires

par M. John Eades

Directeur de l'Ecole d'application de l'Ecole normale de Kirkstall Road, Leeds

(Résumé)

M. Eades met en évidence la connexion étroite qui existe d'une part entre les crises et réformes nationales et internationales, et, d'autre part, le développement de systèmes et de méthodes pédagogiques.

De nouvelles méthodes pratiques d'éducation ont été discutées depuis nombre d'années, ce qui implique le discrédit de quelques-unes des anciennes méthodes. Certaines personnes s'attachent à tout ce qui est nouveau, mais en général ces personnes-là ne sont pas des instituteurs. Dans l'ensemble, le corps enseignant est très conservateur ; beaucoup de ses membres sont tout à fait opposés aux changements ; toute nouvelle idée leur est suspecte; ils ne voient pas la raison d'être de la nouvelle psychologie ou de la nouvelle pédagogie ; ce qui suffisait à leurs pères leur suffit. Mais il est naturel que les membres d'un congrès comme celui-ci n'appartiennent pas à cette catégorie.

Si nous voulons réussir dans notre tâche d'aider chaque enfant à développer son âme, nous devons considérer de nouvelles idées et de nouvelles méthodes ; nous devons être prêts à les essayer et à adopter celles que nous trouvons être bonnes dans leur application. Il est aussi important pour l'instituteur de se tenir au courant des derniers développements de la science et de la pratique pédagogiques, qu'il est important pour le médecin de se tenir au courant des derniers développements de la science médicale et chirurgicale ; c'est ainsi seulement que nous rendons notre travail digne de porter le nom de « profession ».

M. Eades déclare que le système qu'il veut expliquer et qui est maintenant connu sous le nom de « Dalton Plan », est un heureux compromis entre la vieille méthode où les enfants apprennent leurs leçons dans des manuels et celle où l'on sert toutes les leçons « en gentils morceaux », comme on le ferait à une classe d'élève de mentalité faible. Le système, tel qu'il l'a conçu et établi, est fondé sur des principes pédagogiques sains et est une combinaison raisonnable de l'enseignement individuel et de l'enseignement collectif.

M. Eades explique ensuite comment il fut conduit à adopter, il y a quinze ans, un système de division du travail entre les maîtres à l'école de Kirkstall Road à Leeds. A entendre tant de leçons dans les différentes branches scolaires, il se convainquit qu'il est impossible pour un instituteur d'être enthousiaste, bien informé et expert dans toutes les branches du programme. Les instituteurs obtiennent toujours de meilleurs résultats et laissent des impressions plus agréables et plus durables quand ils enseignent les branches qui les intéressent le plus. Cette méthode de spécialisation a été continuée dans cette école jusqu'aujourd'hui et donne des résultats de plus en plus satisfaisant.

Mais M. Eades s'est rendu compte peu à peu que la spécialisation des maîtres n'élimine pas tous les points faibles du travail scolaire, et qu'elle ne supprime pas non plus beaucoup de pertes de temps qu'il faudrait faire disparaître. Des observations approfondies lui ont montré que la faute en est dans ce qu'il appelle « la sotte méthode de conduire une classe d'enfants », comme s'ils avaient tous des capacités mentales et des tempéraments semblables, alors qu'ils sont aussi dissemblables par leurs forces mentales et leurs émotions qu'ils le sont par leurs physionomies. Il constata dès lors que c'était une ironie de l'enseignement que d'essayer de faire marcher au même pas, dans toutes les branches, une classe d'enfants différents. Cette conviction fut pour lui l'acheminement vers l'enseignement par sections, puis vers l'enseignement individuel.

En 1918, on supprima l'horaire ordinaire dans la classe supérieure de l'école comprenant des enfants de 13 à 14 ans ; on leur fournit des livres de textes et de références et un plan hebdomadaire de travail. Ceci conduisit à des succès si marqués que ce système fut étendu aux enfants de 10 ans, et plus tard à ceux de 9 ans.

M. Eades explique comment ce système est appliqué dans son école. Les branches scolaires ordinaires peuvent être groupées en deux sections : 1. celles qui sont le mieux enseignées individuellement ; 2. celles qui le sont mieux par classes formées d'après l'âge des enfants. Les premières comprennent les branches scolaires ordinaires et sont enseignées individuellement durant la matinée par des spécialistes

ayant chacun leur salle et où l'on travaille avec un horaire libre. Les secondes sont enseignées l'après-midi par classes d'âge, également par des spécialistes; ce sont les branches telles que l'éducation physique, la musique, etc., qui ont un caractère plutôt social et émotif qu'intellectuel. L'orateur montre les avantages de cette division en deux sections, présente aux auditeurs un modèle de l'horaire adopté, explique la technique des plans de travail mensuels, en donne plusieurs exemples et lit des rapports de maîtres et d'enfants. Il conclut en mettant en évidence les nombreux bénéfices dus à l'adoption de ce plan de travail :

1. Les élèves sont traités individuellement d'après leurs capacités et leur tempérament. 2. Ils sont libres d'étudier n'importe quelle branche au moment qu'ils préfèrent et d'y progresser à leur pas. 3. L'obligation d'interrompre l'étude d'une branche à laquelle on s'intéresse ou de continuer à travailler dans une branche qui ennuie n'existe plus. 4. Les enfants gagnent de l'expérience, plutôt en agissant qu'en écoutant. 5. La faculté d'organiser leur travail se trouve développée chez les enfants, ainsi que l'habitude de fournir un travail continu. 6. Des relations plus étroites s'établissent entre maîtres et élèves. 7. Il n'y a pas, à la fin de la scolarité, arrêt brusque dans la manière d'étudier. Celle-ci sera continuée après la vie scolaire.

(Résumé par l'auteur).

Le Travail et l'Education dans leurs rapports avec la Société des Nations

par M. Henry Wilson

(Résumé)

Les politiciens nous enseignent que le devoir présent de l'humanité est de trouver un *modus vivendi*. Cette façon de penser, aije besoin de le dire, n'est pas tout à fait juste. Notre devoir est de trouver un *modus operandi*. Toute l'histoire du travail industriel, dans les temps modernes, est une histoire écrite avec des larmes et du sang, où des générations et des générations d'enfants ont été déformées moralement et défigurées physiquement par la machine. Pourtant, nous ne pouvons pas et nous n'avons pas le droit de blâmer les capitalistes pour cet état de choses, parcequ'on est arrivé graduellement à la situation actuelle par une fausse éducation dans tous les domaines. Et l'on mesure l'étendue de cette faillite universelle dans le fait que, maintenant, encore après des années de luttes sanglantes, de destruction, de désolation et de misère, les hommes parlent de la guerre comme de la solution des difficultés présentes ou comme d'une chose inévitable. On nous dit que la guerre est chose naturelle. Mais cela n'est vrai que de ce point de vue : c'est que la vie est une lutte contre la destruction. Les violences et les cataclysmes de la nature sont choses rares. La nature agit habituellement lentement et patiemment. L'amour est une force qui construit, une force d'attraction ; la haine et la violence détruisent et dispersent.

Les arts obéissent à la nature, mais combien cela se passe différemment dans le système moderne d'éducation ! Là, l'enfer de l'Eglise, l'épée de la loi, la verge du maître d'école sont des emblèmes de la méthode fausse avec laquelle on traite l'être humain.

L'école sert mal la jeunesse, l'industrie la maltraite et, dans le plupart des cas, on empêche les individus de réaliser les talents qu'ils ont apportés en naissant. La Société des Nations a pour tâche de trouver un chemin conduisant à la paix ; mais ce sont les racines du mal qui doivent être extirpées et celles-ci sont principalement une fausse éducation, une fausse économie publique et un régime industriel faux. De sorte que, pour être effective, la Société des Nations doit devenir une autorité en matière d'éducation, un nouveau conseil économique, une nouvelle fraternité industrielle. Dans ces conseils doivent être appelés les meilleurs artistes, les meilleurs poètes et les meilleurs philosophes.

Créer, c'est vivre et vivre, c'est créer. Le fait que nous souffrons est bien le signe que nous traversons des temps troublés ; et nous souffrons moins du désordre provoqué par la guerre actuelle, quoiqu'il soit général, que de la cessation momentanée de l'activité créatrice, cessation due principalement à une éducation erronée et à de faux idéals soit

dans la vie, soit dans l'industrie ; elle n'est qu'en second lieu due à la guerre.

Le travail créateur est le remède à tous nos maux et ceux-ci disparaîtront quand nous serons capables de libérer les facultés créatrices de chacun. Mais ceci n'arrivera que lorsque l'industrie et l'éducation seront en harmonie, travaillant toutes deux pour le bien de la nation entière et pour celui de chaque individu.

C'est auprès des poètes et des artistes que nous devons chercher des solutions à nos difficultés. Un atelier bien compris est une véritable université qui apporte à toute la nation la santé, le bonheur et la culture. Malgré ses défauts, la civilisation égyptienne a produit de la beauté ; notre civilisation, malgré ses qualités, produit de la laideur et des crimes.

Le mouvement des arts et métiers est d'une grande importance. Le secret de ce mouvement ne réside pas seulement dans le fait qu'il constitue une révolte contre la tyrannie malpropre de l'industrialisme, mais plutôt parce qu'il est une réalisation de ce fait psychologique, que le mouvement de la pensée et le mouvement des muscles sont en relations étroites, et que le métier créateur est le chemin le plus sûr qui conduise à la véritable culture et à la réelle connaissance. En d'autres termes, le mouvement des arts et métiers est un pas en avant vers la religion de l'évolution créatrice. Une grande responsabilité pèse sur les partisans de ce mouvement. Leur devoir n'est pas de penser à eux-mêmes et à leurs travaux, mais de se transformer en une véritable force éducative.

En Allemagne, en Italie et en France, nous assistons à une renaissance de ce mouvement. Aux Indes, Gandhi, disciple et traducteur de Ruskin, a souligné la valeur éducative et sociale profonde du travail manuel. Je crois qu'il est exact de dire que ce qui a été fait pour faire revivre le travail manuel en Angleterre est moins un effort collectif que le résultat des travaux des artisans. Ce n'est pas ainsi qu'il devrait en être. La patrie de Morris et de Ruskin doit se trouver à l'avant-garde et non suivre à la remorque. Mais rien ne changera si nous ne transformons pas nos ateliers en classes. L'Angleterre est pleine d'une jeunesse affamée de connaissances réelles. Nous devons pénétrer le monde des éducateurs pour préparer l'avenir et laisser l'industrialisme à son sort. La seule chose dont il faut se souvenir est celle-ci : ce n'est que par l'idéal de production créatrice de l'artisan qu'une nation saine et heureuse peut exister.

A la suite de la conférence de M. Henry Wilson, et considérant l'importance des rapports à établir entre la Société des Nations, la plus haute institution politique et sociale du monde. et le corps enseignant de tous les pays, en particulier les psychologues de l'enfance, qui constituent la plus haute instance scientifique et pédagogique du monde, le Congrès de Montreux a décidé à l'unanimité d'adresser à M. Henri Bergson et à la Commission de Coopération intellectuelle de la Société des Nations, réunie à Genève, le télégramme suivant :

Le IIe Congrès international d'Education nouvelle, réuni à Montreux, félicite la Commission de Coopération intellectuelle et son président, M. Henri Bergson, du travail accompli par elle et la prie instamment de recommander l'établissement à Genève d'un Bureau international d'Education, bureau d'informations et d'études scientifiques dont le besoin se fait universellement sentir.

Rappelons à ce propos le projet, très complet et très sérieusement étudié, de M. le Dr F. Zollinger, le vénéré secrétaire du Département de l'Education publique de Zurich, présenté au IIIe Congrès international d'Education morale de Genève, en 1922, et publié dans le volume *L'Esprit international et l'Enseignement de l'Histoire* (Neuchâtel, Delachaux & Nieslé). L'auteur préconise une sorte de fédération, avec division du travail, entre les diverses institutions internationales déjà existantes : *International Educational Bureau* de Washington, Bureau international d'Education morale de La Haye, Institut J. J. Rousseau de Genève, Bureau internatiotional des Ecoles nouvelles, etc. Sans toucher le moins du monde à l'autonomie d'aucune nation, en matière scolaire, un Bureau international ainsi conçu pourrait rendre à toutes nations les services les plus signalés. Le domaine des informations et celui des faits scientifiques, c'est-à-dire de la vérité expérimentale universelle, ne peut porter atteinte qu'à l'ignorance et au parti pris. Tous les hommes qui aspirent au progrès sont depuis longtemps convaincus de l'importance d'une centralisation logique des documents scientifiques (même si la division du travail appelle une décentralisation spaciale). Elle s'établira de toute façon tôt ou tard. Le plus tôt ce sera, le mieux cela vaudra.

L'Influence de l'Education civique sur l'Evolution morale de l'Etat

par Mme Hélène Rauchberg

Professeur à la *Bundeserziehungsanstalt für Frauengewerbe* de Vienne et membre de la section autrichienne de la Ligue de femmes pour la Paix et la Liberté

(Résumé)

L'éducation d'autrefois nous a conduits à la guerre. La paix ne peut naître que d'un esprit nouveau. C'est dans cet esprit, essentiellement contraire à l'ancien esprit autoritariste, que je m'efforce de travailler. L'école où j'exerce mon activité est une école industrielle pour jeunes filles de 14 à 16 ans, à laquelle se trouve rattachée une école normale pour institutrices ; les élèves y sont admises dès l'âge de 19 ans.

Les élèves de l'école industrielle reçoivent une heure par semaine d'instruction morale dans la première classe et d'instruction civique dans la seconde.

Durant les vingt-cinq années de mon expérience pédagogique, j'ai compris de plus en plus que notre devoir est de transformer l'Etat par le moyen de l'école. Chaque école devrait faire quelque chose pour contribuer à construire ce nouvel édifice qu'est l'Etat moral. L'instruction morale de la 1re classe tend à préparer l'intelligence, le sentiment et la volonté des élèves, de telle manière que l'instruction civique de seconde année puisse leur présenter la législation, la juridiction et l'administration comme des formes, des moules, qu'il faudra remplir par un esprit nouveau. La chose essentielle est l'activité des élèves, activité qui doit se manifester dans l'enseignement et par le self-government. Toute morale doit se déduire de l'expérience. J'ai donc coutume d'annoncer d'avance quel sera le sujet de la ou des leçons suivantes, pour inviter les élèves à y ajouter leur concours en citant les expériences qu'elles ont faites à ce sujet. La maîtresse ne fait pas de conférence, son activité se borne à diriger la discussion.

En dehors de l'activité des élèves pendant les leçons, il y a la pratique de la communauté scolaire. Notre premier principe est le respect de la dignité humaine chez nos élèves et le second, la règle d'or : « Faites à autrui ce que vous voulez qu'on vous fasse. » Des écoles qui veulent préparer leurs élèves à la démocratie devraient toujours être des foyers de liberté. Nous faisons continuellement appel à l'honneur des élèves, nous leur demandons de se rendre dignes de confiance et de respecter l'opinion d'autrui ; et c'est ainsi que nos élèves vivent spontanément une vie moralement supérieure à celle des jeunes filles élevées d'après l'ancien système de contrainte.

Nos élèves se gardent soigneusement de tricher à l'école; elle viennent en aide à toutes celles qui, par suite de maladie, ont manqué les classes ; en cas de nécessité, elles travaillent consciencieusement sans surveillance. Elles évitent surtout les cancans, considérant qu'il est de notre devoir de garder l'honneur de notre prochain tout aussi immaculé que nous voudrions que fût le nôtre. De cette manière, l'instruction civique trouvera un écho chez les élèves en montrant l'Etat veillant à l'honneur des citoyens. Lors des fêtes ou à d'autres occasions, les élèves prouvent que, comme membres d'une classe, elles se rendent compte de leur honneur collectif. Tel est l'esprit que nous cherchons à éveiller dans toute la nation. En évitant toute calomnie entre particuliers, nous espérons faire tarir la source la plus dangereuse des guerres, la calomnie entre nations. Nous considérons notre travail professionnel comme un devoir social, un anneau reliant deux chaînes : le travail de nos ancêtres et celui de nos contemporains. Chaque individu a besoin du travail des autres ; il a donc le devoir d'y contribuer.

Nos élèves, ayant reconnu cette vérité, ont formé des groupes de secours mutuels ayant pour but d'aider celles qui ont manqué des leçons par suite de maladie, ainsi que celles qui sont faibles dans une branche ou dans une autre. C'est ainsi que l'éducation en vue du travail se confond avec le service créateur. Ceci est d'une importance primordiale lorsqu'il s'agit d'une faute commise. Nous nous abstenons de juger, mais nous nous efforçons de connaître les causes de l'erreur et nous ne donnons notre avis que pour éviter que la faute ne soit commise une autre fois. Nous pensons qu'un cas particulier n'est pas seulement l'affaire d'un seul, mais un événement social dont nous sommes tous responsables.

Par des considérations de ce genre et par

une pratique conforme, nous espérons améliorer la juridiction de l'Etat dans un sens vraiment humain.

Dans chaque classe il y a certains caractères spécialement doués pour être ce que nous appelons *leadership*. Chaque fois qu'ils se manifestent, nous procédons à l'organisation de la classe. On délibère pour savoir quels seront les devoirs qu'on imposera aux représentants de la classe, quels seront les droits qu'on leur accordera et pour quelle durée. C'est alors seulement qu'on procède aux élections. A la fin de l'année scolaire, les élèves mettent par écrit ce qui a été fait durant l'année ; ceci constitue le Réglement de la Classe, respecté par tout le monde. Dans les rares cas de transgressions, on y renvoie la coupable. Tels sont les éléments essentiels du système représentatif et du self-government.

En deuxième classe nous complétons la pratique de la communauté scolaire par un enseignement théorique. Le but de cette instruction civique est, à mon avis, de pénétrer les élèves de l'idée que l'Etat, tel qu'il existe à présent, loin d'être parfait n'est pas une chose immuable, et qu'elles-mêmes devront contribuer à créer de nouvelles relations civiques, tâche qui demandera toute leur énergie. Les trois domaines : législation, juridiction et administration, envisagés au point de vue psychologique et moral, sont pour nous : le respect de la dignité humaine, la tendance à remplacer la force par le droit, et la «règle d'or» mise en pratique. Or, cela ne veut pas dire que toutes les législations respectent en fait la dignité humaine ; mais une législation vraiment démocratique doit être digne de l'homme. La chose principale pourtant, c'est de faire comprendre aux élèves que les droits du citoyen sont une garantie de respect de l'Etat et de protection de la dignité humaine. La juridiction prouve par le fait même de son existence, qu'il y a une évolution allant de la force au droit, de la vengeance au jugement équitable. Espérons qu'à l'avenir les querelles entre nations seront de même jugées par un Tribunal des Nations. Il faut que nos élèves comprennent qu'il est de leur devoir de travailler à ce développement.

Des élèves avancées comprennent aussi que toute législation sociale protège la dignité humaine, que le Code Pénal tend de plus en plus à remplacer l'idée de châtiment des temps primitifs (châtiment-vengeance) par celle du relèvement moral. Ces faits éveillent au plus haut degré l'intérêt des élèves, dès qu'elles comprennent qu'il leur est possible d'exercer une influence sur cette évolution. Quant à l'administration, nous l'expliquons aussi au point de vue moral ; c'est le commandement : servez-vous les uns les autres. Il va sans dire qu'une classe pratiquant le secours mutuel dans la communauté scolaire et sentant la responsabilité que tous ont envers tous, comprendra aisément ce que c'est que l'administration. Si les élèves comprennent que l'Etat, lui aussi, demande des sacrifices personnels pour le bien de tous, elles arriveront d'autant plus vite à voir que la force est superflue et à faire de l'Etat dont elles sont les citoyennes un foyer de vraie liberté.

Le développement de la Croix-Rouge de la Jeunesse aux Etats-Unis dans ses rapports avec le programme scolaire

par Miss Elsa G. Benedict

Directrice de la section américaine des Croix-Rouges de la Jeunesse auprès de la Ligue des Croix-Rouges

(Résumé)

Le mouvement de la Croix-Rouge de la Jeunesse a été, pour les enfants, une nouvelle forme d'expression de l'esprit de camaraderie qui existe toujours parmi eux, et que la guerre a ranimé. Ce désir des écoliers de se rendre utiles s'est manifesté tout d'abord dans les pays occidentaux. Aux Etats-Unis, les enfants, dirigés par leurs maîtres, ont formé à l'école, pendant les années de guerre et sous le patronage de la Croix-Rouge, des groupes destinés à secourir en nature et en espèces les enfants européens des régions dévastées. Je n'ai pas besoin d'insister ici sur le fait que l'essentiel n'est pas l'aide effective

apportée aux enfants européens, mais l'action éducatrice exercée ainsi sur ceux qui rendent service aux autres. C'est ce qui a incité un certain nombre d'éducateurs à s'intéresser à la Croix-Rouge de la Jeunesse. Les enfants suivaient en pensée, à travers océans et continents, les objets qu'ils avaient confectionnés eux-mêmes : bandages, vêtements, etc... ; leur imagination était ainsi tenue en éveil et leur esprit s'ouvrait à une nouvelle influence éducative.

Après la guerre, on utilisa dans les écoles cette force collective, sous ses aspects philantropiques et éducatifs, et c'est de là que date le réel essor de la Croix-Rouge américaine de la Jeunesse. Deux importants changements ont été faits concernant le recrutement: 1. Les enfants sont membres individuellement et volontairement (au lieu de n'être qu'un élément d'une collectivité : la classe) ; 2. On leur demande non de l'argent, mais un *service*.

L'organisation de ce mouvement de jeunes s'est faite sous les auspices des autorités scolaires, avec l'appui cordial et la collaboration du Bureau d'Education des Etats-Unis. Notre gouvernement a fait donner, dans les six degrés élémentaires des écoles citadines, une série de leçons sur la Croix-Rouge de la Jeunesse, leçons dont la valeur est pratique aussi bien que théorique. Quoique la surveillance de la part des adultes soit naturellement nécessaire, la valeur unique de ce mouvement réside néanmoins dans son «self-government». Autant que possible, c'est un mouvement spontané des *enfants eux-mêmes*, organisé comme suit :

L'enfant est membre individuellement et la classe forme l'unité de travail ou groupe qui élit ses propres officiers. Dans les grandes écoles, les classes s'unissent en un comité d'école, et ces comités sont membres d'un comité scolaire de la ville qui décide de l'activité commune à ces différents groupements.

Outre leur journal et différentes publications, les Jeunes ont un calendrier illustré dont le but est de leur suggérer des activités, de leur indiquer ce qu'ils peuvent faire dans les différentes saisons pour rendre service ; ce qu'ils doivent être pour devenir aptes au service, savoir : propres dans leurs corps et dans leurs pensées ; et de quelle manière ils peuvent aider les personnes âgées, malades, ainsi que leurs parents, leurs voisins et leurs maîtres. Ils peuvent aussi rendre service à leur école par des améliorations apportées au matériel et à la communauté, organiser des camps pour les enfants pauvres, protéger les fleurs et les oiseaux, etc..., enfin rendre service à l'humanité en récoltant, par différents moyens, de l'argent pour les enfants victimes de désastres nationaux ou mondiaux.

Une activité importante de la Croix-Rouge de la Jeunesse est la correspondance entre les écoles des Etats-Unis et celles d'Europe. Cette correspondance a commencé par de simples petites lettres de remerciements adressées aux enfants américains par les enfants européens. Ces derniers, lorsque leurs conditions de vie sont redevenues un peu plus normales, ont envoyé aux Etat-Unis toutes sortes d'objets qu'ils avaient fabriqués eux-mêmes. Ce matériel forma de petites expositions itinérantes d'école à école qui stimulèrent l'activité pratique des enfants dans chaque branche du programme scolaire.

Il y a dans les Etats de l'ouest des localités si isolées que les représentants de la Croix-Rouge ne peuvent s'y rendre qu'une fois tous les trois ans. Toutefois même les écoles de ces pays reculés ne restent pas en arrière. C'est ainsi que dans une école ne comptant que dix-huit élèves, les écoliers, en se groupant en mouvement de la Croix-Rouge de la Jeunesse, ont réussi en rendant divers services à gagner suffisamment d'argent pour avoir un médecin scolaire.

D'une façon générale on peut dire que c'est le maître qui fait la valeur de ce mouvement et, heureusement, la plupart accueillent joyeusement la Croix-Rouge de la Jeunesse comme un moyen d'ouvrir les cœurs et les intelligences. Si ce travail est fait sans exagération, naturellement et simplement, il est capable, l'expérience l'a prouvé, de donner de la vie au programme scolaire tout entier. Je prends comme exemple le cas d'une jeune maîtresse d'école en Californie. Ses élèves, inspirés de l'esprit de la Croix-Rouge, désiraient aider une pauvre femme et son enfant dans la misère. Sur son conseil, ils apportèrent chacun deux légumes seulement, ce qui était peu pour chaque enfant ; mais tous ces légumes réunis ont prouvé d'une façon tangible les effets de la coopération. Ces végétaux servirent aussi à illustrer toutes sortes de leçons : valeur nutritive et économique, etc. Après l'école, les écoliers portèrent les légumes à la pauvre femme dont l'étonnement fut grand et s'accrut encore lorsqu'elle vit deux jeunes filles de la classe d'économie ménagère cuire les légumes et les lui servir, et puis convoquer une réunion du groupe des jeunes pour organiser un service semblable chaque jour. En outre, les écoliers, ayant fait connaissance de son enfant, ont eu l'idée de donner une série de représentations qui rapportèrent suffisamment d'argent pour permettre de lui envoyer des vêtements et éventuellement de pourvoir à son éducation.

Ces exemples sont très simples et ces faits se passent aussi ailleurs, mais ce qui est nouveau, c'est qu'ils sont considérés comme faisant partie du programme scolaire et reconnus comme éléments constituants de la pédagogie.

Disons quelques mots maintenant de l'action extérieure de la Croix-Rouge Américaine de la Jeunesse, dans son rapport avec la fraternité internationale. Nos meilleurs éducateurs ont courageusement combattu pour empêcher les fâcheux résultats de notre situation géographique isolée, dans l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'art, etc. ; mais les résultats n'ont pas été encourageants. Dans ce mouvement des Jeunes ils ont trouvé ce qu'ils cherchaient. La correspondance inter-scolaire apportait à leurs élèves des albums, photographies, broderies, dessins enfantins, ouvrages sur bois, découpages, récits et chansons accompagnés de danses, autant de preuves de ce qu'ils avaient enseigné et de ce que contiennent les livres. Mais plus important encore que ces objets est l'esprit de la Croix-Rouge, esprit de camaraderie auquel les enfants trouvent leur plaisir... si nous voulons bien le leur laisser ! C'est ainsi que le programme d'action extérieur de la Croix-Rouge de la Jeunesse permet à nos enfants de pénétrer la mentalité des autres peuples.

Le *National Children's Fund* a reçu après l'armistice beaucoup d'argent. Nous sommes là en présence d'un grave problème pour ceux d'entre nous qui, inspirés par une vision splendide, ont reconnu les grands dangers qu'il pouvait y avoir à donner et à recevoir beaucoup selon la manière habituelle des œuvres de secours. Si nos enfants américains se considèrent seulement comme de petits anges, donnant à de pauvres petits misérables qui ne peuvent s'aider eux-mêmes, ils blasphèment contre l'Esprit invisible qui vit en chacun d'eux et cette conception fausse ne peut que nuire à ceux qui donnent comme à ceux qui reçoivent. Aussi dès que cela a été possible, la manière de donner du *National Children's Fund* de la Croix-Rouge de la Jeunesse a été modifiée. Pendant ces deux dernières années, les enfants de certaines contrées européennes ont eu leur propre Société de la Croix-Rouge et leurs propres activités ; ils ont été rendus capables ainsi d'être utiles à eux-mêmes et aux autres. Sur cette base, les enfants ne considèrent plus que donner et recevoir soient des fonctions séparées, mais ils les envisagent comme parties constituantes d'une seule et même idée de justice.

Quel sera le résultat de l'immense effort accompli ? L'avenir le dira. Si peu qu'il contribue à panser les plaies du monde, il n'aura pas été vain. Mais, pour atteindre ce résultat, il faut qu'il soit l'œuvre, non d'une nation, mais du monde entier, chaque nation et chaque individu travaillant selon ses moyens et selon les besoins.

Un jour un homme passait auprès de trois ouvriers qui taillaient des pierres. « Camarades, leur demanda-t-il, pour quel but pensez-vous que vous travaillez ? » L'un dit en maugréant : « Pour finir cette journée et la moitié d'une autre qu'il me faudra encore. » Un autre dit : « Pour tailler le bougre de bloc de rocher que voici ». Le dernier bondit sur ses pieds, s'écriant : « Pour quel but ? Ne le voyez vous pas ? *Nous construisons une cathédrale !* »

*

Après la conférence de Miss Elsa G. Benedict, M. Howard H. Barton, directeur de la section française des Croix-Rouges de la Jeunesse, a parlé de la *Diffusion de la Croix-Rouge de la Jeunesse en Europe et de l'organisation scolaire.*

L'action extérieure de la Croix-Rouge américaine de la Jeunesse, a-t-il dit, s'est manifestée d'abord sous forme de secours apportés aux enfants des contrées dévastées, et cette activité a été un stimulant qui a beaucoup contribué à répandre les principes de la Croix-Rouge de la Jeunesse dans plusieurs contrées de l'Europe : Pologne et Hongrie (1920), Tchécoslovaquie et Yougoslavie (1921), etc.

Au secrétariat de la Ligue des Croix-Rouges s'est joint, en septembre 1920, une division de la Croix-Rouge de la Jeunesse. Des sections de jeunes existent maintenant dans quatorze pays d'Europe.

Au point de vue éducatif, l'importance de ce mouvement a été explicitement reconnue au congrès du conseil général de la Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge, qui s'est tenu à Genève en mars 1922. Les statuts de la Croix-Rouge de la Jeunesse contiennent les principes suivants : « Le but de ce mouvement est d'inculquer aux enfants de chaque pays un idéal de paix et de service, en relation avec le soin de leur santé et de celle des autres, avec la compréhension et l'acceptation d'une responsabilité civique et humaine, avec le développement d'un esprit d'entr'aide amicale parmi les enfants de tous les pays. »

L'idée de former des citoyens est naturellement aussi ancienne que l'humanité, mais dans plusieurs pays les maîtres ont senti le besoin de former le futur citoyen, non seulement physiquement et techniquement, mais aussi pratiquement, en recourant à un genre d'activité qui s'adresse à l'enfant comme tel. C'est ce que peut faire la Croix-Rouge de la Jeunesse et c'est peut-être là la raison principale de son succès et de son développement.

A l'instigation du programme de la Ligue des Croix-Rouges, les sections de jeunes se sont attachées surtout aux questions d'hygiène. Avec l'appui du maître, elles font désormais partie intégrante des programmes scolaires.

A Vienne, dans un cours d'hygiène destiné aux maîtres, le Dr Pirquet a consacré dix leçons à la Croix-Rouge de la Jeunesse.

Par ces questions d'hygiène et leur application à lui-même et aux autres, l'enfant est amené naturellement à s'intéresser à la seconde partie du programme de la Croix-Rouge de la Jeunesse : développer chez les jeunes le sens de la responsabilité du citoyen. Cet enseignement a une base non seulement locale et nationale, mais internationale.

Des maîtres australiens ont fait allusion en ces termes à l'activité de la Croix-Rouge de la Jeunesse : « Sa valeur éducative est de plus en plus généralement reconnue, surtout dans les pays où elle existe depuis longtemps. Elle donne de la vie aux études civiques en fournissant l'occasion de mettre les principes en action. Elle encourage le développement du service social organisé à l'instar d'une coutume nationale, aussi bien dans l'intérêt immédiat de l'enfant, que pour apporter un soulagement aux enfants du pays et de l'étranger qui se trouvent dans des conditions de vie défectueuses ; elle stimule enfin au sacrifice personnel et à la connaissance des besoins de l'humanité, ce qui accroît les intérêts et favorise le développement du vrai citoyen. »

*

Pour terminer, M. Lyman Bryson, ancien directeur de la Croix-Rouge de la Jeunesse, a ajouté quelques mots pour caractériser le *Développement mondial du mouvement de la jeunesse.*

Une des premières questions que l'on se pose, a-t-il déclaré, est celle-ci : « Qu'est-ce que la Croix-Rouge de la Jeunesse a apporté de nouveau dans le domaine de l'éducation ? » Il faut chercher la réponse dans l'organisation même de ce mouvement qui a élargi les buts de la Croix-Rouge, dépassant les secours aux blessés pour s'élever jusqu'au service de l'humanité.

Une autre question se pose : « Quels rapports y-a-t-il entre la Croix-Rouge de la Jeunesse et le mouvement des Eclaireurs ? » Le but de ce mouvement est d'éduquer les enfants à différents points de vue pendant les heures libres en dehors de l'école ; tandis que le but du mouvement qui nous occupe est d'être le point de départ d'une activité à l'école même et avec l'appui du maître.

Ces deux mouvements ne sont pas en conflit ; ils ont souvent pour champions les mêmes hommes. Le « groupe » a plus d'importance dans la Croix-Rouge de la Jeunesse que chez les Eclaireurs.

Une objection parfois formulée a été celle-ci : « La *Junior Red Cross* est admirable pour d'autres pays, mais elle ne convient pas au mien. » C'est une erreur. L'activité altruiste, si elle est adaptée au tempérament de chaque nation, n'est impossible nulle part. En fait, le travail de service collectif, fût-ce sous une autre étiquette, se rencontre partout.

L'immense avantage du mouvement est d'inculquer le sentiment de la solidarité mondiale et celui de l'émulation. Il enseigne la vie morale, non par la théorie, mais par la pratique au sein d'une petite communauté mise au service de la grande communauté humaine. Il constitue ainsi une vaste organisation en faveur de l'esprit de service.

II. ÉCOLES PUBLIQUES RÉNOVÉES

L'Utilité de l'Ecole Nouvelle pour l'Ecole Publique

par M. G. Bertier

Directeur de l'Ecole des Roches et Président des Eclaireurs de France

L'Ecole publique considère, la plupart du temps, toute Ecole nouvelle comme un être d'exception qui ne ressemble en rien à ses congénères et peut être assez justement qualifié d'anormal. Sa naissance, sa vie, sa croissance, ses principes, ses conclusions, sont utiles à connaître pour d'autres écoles nouvelles et pour des parents originaux, mais non point pour l'éducateur chargé d'élever la grande masse d'une nation. Et nous voyons même ceux que nous sommes en droit de considérer comme nos meilleurs amis chanter à l'unisson le même refrain : tel M. le Doyen Chabot dans son dernier livre des *Droits de l'enfant.*

D'un autre côté, nos amis de l'Education nouvelle jugent trop souvent l'école officielle comme une majestueuse personne au corps usé et aux idées vieillottes, lente à comprendre et à se mouvoir, autoritaire et revêche, toute bardée de citations grecques et latines, armée d'une règle et d'un fouet, gardant sévèrement dans une geôle toute une jeunesse captive. Rien à lui emprunter, rien à lui donner ; elle est d'un autre âge, d'une autre nature, d'un autre idéal ; gardons-nous comme d'un sacrilège de tout contact avec elle.

Il y a le plus grand danger à laisser se perpétuer ce malentendu. L'École nouvelle doit se considérer et être considérée par l'école officielle comme une école expérimentale, comme chargée de tenter une épreuve, ou plus exactement de faire la preuve d'un certain nombre de principes et d'applications qui peuvent, qui doivent devenir un jour, s'ils sont démontrés valables, les principes et les règles de l'école officielle. Nous devons nous considérer — et tâcher d'être considérés — comme les pionniers de l'Ecole d'Etat, chargés d'une tâche qu'elle ne peut faire, mais dont les fruits doivent un jour lui revenir.

Ne lui reprochons pas sa lenteur, sa prudence, et quelques défauts dus à l'âge comme, par exemple, une légère dureté d'oreille, et une myopie, d'ailleurs curable; qu'elle veuille bien, de son côté, ne pas nous reprocher ce qui fait notre raison d'être et notre gloire, l'audace, la hâte de réaliser, la soif de liberté, la passion du progrès, la haine du préjugé et de la routine, l'amour enthousiaste de l'enfant.

Si, de part et d'autre, nous voulons bien faire cet effort d'impartialité et d'équité, si nous voulons bien accepter ce point de vue que tous les éducateurs du monde sont au service de l'enfant, les uns chargés d'expérimenter et d'aller aussi loin que possible sur la voie du progrès, les autres appelés à suivre les premiers dès que la route est démontrée sûre et viable pour tous, nous nous considérerons dès lors comme solidaires les uns les autres, nous aimerons à nous passer les uns aux autres le flambeau de vérité, quel que soit celui qui passe, quel que soit celui qui reçoit.

Comme chacun des pionniers de l'éducation croit de toutes ses forces à ce qu'il fait, il est convaincu sans doute que l'école publique devrait dès aujourd'hui adopter tous les principes et toutes les méthodes de l'école nouvelle.

N'allons pas si vite, sous peine de tout perdre, et demandons nous, en nous plaçant au point de vue même de nos collègues de l'Etat, ce qu'ils pourraient adopter de nos expériences sans bouleverser l'énorme machine et sans faire appel à la caisse publique, vide un peu partout comme chacun sait.

*

Ne pourrait-il pas être entendu, d'abord, que toutes les fois qu'une école publique se construit ou se reconstruit, elle se donne le maximum d'espace, d'air et de lumière ? L'exemple du lycée de Reims, détruit par la guerre et réédifié récemment, réédifiée sur les fondations mêmes de l'ancien lycée, rebâti sur les plans mêmes de l'Ecole des Jésuites du XVIIe siècle, nous montre très clairement ce qu'il ne faut pas faire, ce qui ne peut plus être fait sans être dénoncé comme un crime contre la santé de l'enfant et une offense à la plus éclatante vérité.

Qu'il soit bien entendu que l'école publique a, comme l'école nouvelle, mission de sauvegarder le corps de l'enfant et qu'elle doit peu à peu, mais constamment, et avec bonne volonté, veiller à l'hygiène et au développement du corps et ne cesser d'y penser dans ses constructions, dans ses horaires, dans ses programmes, dans ses examens. Que chaque

enfant ait un carnet de santé tenu par le maître sous la direction du médecin, qu'il puisse, chaque jour, faire les mouvements essentiels de la gymnastique individuelle, particulièrement de la gymnastique respiratoire, qu'il ait le temps et les moyens de jouer deux fois par semaine dans des jeux d'équipe aussi essentiels à la formation de son caractère qu'au développement de ses poumons et de ses muscles.

Que les travaux manuels ne soient plus considérés comme un luxe ou comme une jolie chose à mettre sous vitrine le jour d'une fête d'école, mais qu'ils soient compris comme aussi utiles à la formation de l'homme que les plus utiles des exercices de classe. Le jour où un ministre vigoureux le voudra, on trouvera de par le monde des millers d'industriels prêts à ouvrir tous grands leurs ateliers à toute la jeunesse de nos écoles.

Une réforme immédiate s'impose qui ne coûterait pas un centime à l'Etat et apporterait des trésors de santé et de joie, d'incalculables progrès de travail et de succès aux maîtres et aux élèves. C'est celle de l'horaire. Mettre toutes les classes le matin et libérer de travail scolaire toutes les après-midi de 2 à 4 pour les consacrer aux jeux et aux travaux manuels, devient un devoir pour l'école publique, à présent qu'il est démontré que cette réforme est possible, bienfaisante et se fait sans aucun dommage pour les études, bien au contraire.

Il nous faut loyalement et joyeusement reconnaître que la plupart des pays civilisés accueillent avec plus de faveur qu'autrefois l'éducation des sens et le développement de l'esprit d'observation. Pour les tout petits, la cause est gagnée, en bonne partie grâce aux efforts magnifiques de l'éducatrice de génie qu'est Mme Montessori. Il y a bien un recul dans l'éducation française de la classe moyenne, mais que nos amis se rassurent : la bataille n'est pas définitivement perdue et nous ne nous résoudrons pas à laisser dessécher et mettre dans un herbier gréco-latin la saine plante vivace qu'est la jeunesse de France. Nos écoles enfantines s'ouvrent toutes, nos écoles primaires s'ouvrent souvent aux principes d'une éducation intellectuelle faite pour rendre les enfants plus intelligents, pour apprendre aux yeux à voir, aux oreilles à entendre, à la main à dessiner, à la voix à chanter les merveilles du monde, à l'intelligence à s'élever du concret à l'abstrait, des choses aux idées mais en partant des choses. Il y a eu, ces années dernières, dans nos écoles primaires de France, des efforts presque unanimes et profondément touchants pour rapprocher l'enfant du vrai et du réel ; cet esprit gagnera les lycées et collèges, il ne peut pas ne pas y pénétrer, que ce soit demain ou après-demain.

De même nos écoles s'efforcent de plus en plus de donner à l'enfant une méthode de travail et les moyens de chercher et de trouver lui-même la vérité, au lieu d'enrichir sa mémoire en enregistrant passivement les découvertes des autres. L'éducation intellectuelle est de plus en plus une collaboration, elle laisse de plus en plus d'initiative à l'enfant et c'est le ministre le plus féru du passé qui a dû interdire les cours dictés dans toutes les écoles de France.

Ce que je comprend mal, c'est qu'une des créations les plus utiles de nos écoles nouvelles, la classe mobile, n'ait pas encore été essayée par l'Université. On a ridiculisé l'enseignement des langues tel qu'il se donne dans nos lycées et collèges, alors que nos professeurs sont excellents, nos livres fort bien faits, les principes essentiels trouvés, aimés et pratiqués.

Mais, comment faire marcher du même pas des élèves qui sont allés en Angleterre, parlent couramment anglais et ceux qui, à dix, douze, quinze ans, n'ont jamais dépassé ni de corps ni d'esprit la limite de leur province et qui écorchent à qui mieux mieux les mots les plus usuels de la langue sportive ? La réforme serait si simple : conjuguer, dans un grand lycée, plusieurs classes de même programme général, les trois ou quatre cours de 4°, par exemple, dans un petit lycée ou un collège, deux ou trois classes qui se suivent, 4° et 3°, briser leurs cadres habituels et les réformer à nouveau en groupant dans chacun des 2 ou 3 *cours* (et non plus classes) de langues vivantes les élèves de même force, ceux qui parlent couramment, ceux qui parlent à demi, ceux qui ne parlent pas du tout.

Des langues vivantes la réforme pourrait s'étendre assez vite aux autres disciplines.

De même que, pour l'enseignement des langues, l'Ecole d'Etat n'a pas vu la cause de son malaise et n'en a pas emprunté le remède à son laboratoire d'expérience : l'école nouvelle, — de même, celle-ci n'a pas vu le remède de la crise du français et, d'une manière générale, de la désaffection vis-à-vis de l'histoire, des belles-lettres, de la beauté de la forme artistique et littéraire Une des principales causes est la multiplication à l'infini des spécialistes, l'absence du professeur principal, le manque de tout lien entre les diverses branches de l'enseignement des lettres. Plusieurs écoles nouvelles les ont depuis longtemps nouées solidement les unes aux autres en groupant dans une même année et dans les mains d'un même maître l'étude d'un pays, de son histoire,

de sa littérature, les principales œuvres françaises inspirées par ses hauts faits ou ses grands hommes. Ainsi pour la Grèce. Ainsi pour Rome. Et cela est infiniment plus formateur pour l'enfant que d'ânonner les *b a ba* du grec et du latin.

Une autre réforme s'est introduite dans l'école publique un peu malgré tout le monde, pendant la guerre d'abord et, depuis la guerre, par la mort de milliers de maîtres, c'est la présence de la femme, présence si importante pour la délicatesse des manières de l'enfant et surtout pour la délicatesse de son âme. Ainsi s'est posé pour l'éducation d'Etat le problème qui se pose depuis toujours pour l'éducation nouvelle: celui de la formation du cœur. Là encore, notre expérience rendra service à nos collègues, de même que dans le problème si délicat et si souvent incompris de l'éducation de la pureté.

J'ai été joyeusement surpris de trouver, dans une circulaire toute récente de notre Grand Maître, M. Léon Bérard, un autre appel aux principes et aux innovations de l'Ecole nouvelle. Le ministre engage les maîtres à chercher toutes les occasions de donner à leurs élèves une initiative, un rôle à jouer dans la vie de la classe. Voilà introduit officiellement le principe de l'éducation de la liberté, de l'éducation par la liberté. De nos murs le mot passe dans nos mœurs et, chose inouïe, dans les mœurs de nos écoles. Dans beaucoup de classes déjà, il y a eu des enfants chargés de l'ordre matériel et de la propreté de la classe, des instruments de travail ; il y a eu des comités chargés de l'ornementation ; dans quelques-unes d'entre elles, il y a eu des élèves chargés de veiller à l'exactitude, à la propreté de leurs camarades, au silence et à la bonne tenue. Voici venir l'ère des capitaines.

L'école publique en a ri autrefois, des capitaines de l'école nouvelle ; elle a levé les épaules quand on lui parlait de ces chefs et de ces apôtres de dix-huit ans. Et puis ils se sont imposés par leur conscience, leur activité, leur autorité : on les a regardés avec sympathie, on les a loués, on va les imiter. Leur cause est gagnée.

Si tous les maîtres de l'école publique veulent bien comprendre la portée de cette réforme et se demander quels dangers il faut éviter et quelle méthode suivre pour en tirer le meilleur profit, il y aura un progrès considérable dans l'éducation morale des petits Français.

La cause de la formation des maîtres n'est pas encore gagnée. Alors qu'elle est le souci constant de tous les directeurs d'écoles nouvelles, qui tous organisent ou des *Probestunden* (classes-épreuves devant les collègues) comme le très regretté Lietz, ou des stages à l'étranger, ou des réunions de professeurs d'une même discipline, ou des conférences aux maîtres, ou tout cela à la fois, il n'y a presque rien de fait dans l'Université pour la préparation des professeurs. Le métier le plus difficile manque d'apprentissage.

Et l'on sent bien que si les maîtres étaient mieux adaptés à leur sublime vocation, mieux armés pour agir sur l'enfant avec bonté et compétence, ils acquerraient une dignité plus grande encore et un tout autre pouvoir.

*

Nous nous rendons bien compte que nous nous sommes maintenus sur le terre-à-terre des détails, dont l'énumération paraîtra peut être à certains fastidieuse.

Notre but était de prouver que, dès maintenant, sans proclamer aucune révolution, l'école publique pouvait emprunter mainte utile leçon aux expériences de l'éducation nouvelle.

Mais nous avons bien sous-entendu qu'un peu de l'esprit de l'école nouvelle entrerait dans l'école publique avec chacun de ces détails.

Car c'est l'esprit qui importe et qui sauve. Ecole nouvelle et école publique ne seront en plein accord, en pleine harmonie que le jour où elles se seront mises d'accord sur l'esprit.

Il faut qu'elles aient l'une et l'autre un même idéal de l'homme et qu'elles adoptent, dans les jugements qu'elles portent sur l'homme, la même hiérarchie des valeurs. Que toutes deux mettent au premier plan le caractère, les qualités de la volonté et du cœur, et poursuivent le développement harmonieux de tout l'être humain, corps et âme, abandonnant définitivement la culture isolée de l'intelligence et de l'intelligence livresque.

Il faut que toutes deux se mettent d'accord sur l'idéal de l'enfant et partent de la même vérité, à savoir que l'enfant n'est pas un homme en miniature, mais un être très différent de l'homme, qui exige une toute autre nourriture que l'homme pour son corps, son esprit et son cœur. Cet enfant, il faut l'aimer pour lui-même, l'élever pour lui et non pour nous, en respecter la dignité, la grandeur, la liberté. Il faut développer toutes les possibilités qui sont en lui en respectant ses lois internes et le sens de son évolution ; il faut développer toutes ses qualités et ses richesses et surtout éviter de lui imposer les défauts et les vices des hommes. Le jour où l'école publique voudra bien reconnaître la loyauté de l'enfant et renoncer au postulat de l'élève menteur, il y aura un beau rayon de lumière dans nos classes. Comme l'école nouvelle, elle devra

mettre au premier plan la recherche et l'épanouissement des qualités actives : l'énergie, l'enthousiasme, la libre recherche, la volonté, l'allant, l'amour-propre et donner moins d'estime à l'obéissance passive, à l'inertie, à la « sagesse » délicieusement calme, mais souvent parfaitement stupide.

Le jour viendra, nous l'espérons fermement, où l'école publique sera pleinement d'accord avec l'école nouvelle pour ne pas considérer l'éducation comme un combat mais comme une amitié.

Et le fait que tous nos espoirs ne sont pas des nuées et des rêves, c'est que l'école publique donne un cordial appui au scoutisme, à cette incomparable adaptation de l'éducation nouvelle aux enfants de tous les milieux, de tous les âges, de tous les pays.

Le scoutisme est déjà un excellent terrain d'entente entre l'esprit nouveau et la tradition ; les deux écoles, celle d'hier et celle de demain saluent dans son fondateur le premier éducateur de notre temps.

Georges BERTIER.

Les Instituts d'Education de la Confédération autrichienne (Bundes Erziehungs Anstalten)

Rapport sur une tentative d'appliquer les principes des Ecoles nouvelles dans un établissement d'éducation officiel comptant un grand nombre d'élèves, par le

Dr Otto Rommel

Directeur de la Bundes Erziehungs Anstalt de Breitensee (Wien XIII)

(Résumé)

Mon rapport concerne quatre années d'histoire des *Bundes Erziehungs Anstalten* (B.E.A.) autrichiennes. Je crains qu'après les exposés d'ensemble de MM. Ad. Ferrière et H. Tobler, ma conférence ne vous paraisse traiter un sujet bien spécial. Mais M. Ferrière lui-même n'a pas craint, dans *Transformons l'Ecole* de désigner les « Foyers d'Education à la campagne » *(Land Erziehungs Heime)* comme des modèles et leurs fondateurs comme des précurseurs travaillant à la diffusion universelle de la notion d'humanité. Il est légitime que l'Etat lui-même soit gagné à cette cause et combatte en faveur de cet idéal. C'est là la raison d'être des B. E. A.

On pourrait aussi me reprocher de plaider en faveur d'une cause personnelle. On voudra bien toutefois considérer cet exposé comme étant plutôt un exemple d'application des grands principes posés par MM. Ferrière et Tobler.

Il faut mentionner encore le reproche que les réformateurs scolaires intransigeants adressent à l'école d'Etat : elle émanerait d'une conception mécaniste de la vie spirituelle ; elle ne saurait donc être qu'une institution destinée à répandre des connaissances intellectuelles, en partant du postulat que l'esprit de l'enfant est une page blanche où l'Etat se propose d'inscrire ce qui lui paraît bon ; l'école officielle ne pourrait donc que fausser la croissance naturelle de l'enfant et entraîner, pour sa vie entière, une revanche des instincts refoulés et déformés par l'éducation qu'elle donne.

A considérer les choses de façon stricte, l'éducation individualisée exigerait sans doute un maître pour chaque enfant. Entre cet idéal et l'état présent de notre système scolaire, on peut envisager toute une série de réalisations possibles. Les *Land-Erziehungsheime* (L.E.H.) en représentent une. Quel est le secret du succès des L. E. H. ? C'est qu'ils font sortir l'enfant de l'abstraction que représente la classe et l'introduisent dans la vie même, avec ses mille possibilités. Sans doute des écoles de ce genre nécessitent une dépense plus grande que les écoles ordinaires, tant au point de vue matériel qu'au point de vue de l'effort spirituel à accomplir. C'est bien pourquoi les L.E.H. ne sont accessibles qu'à des enfants de parents aisés, bien qu'ils ne soient en aucune façon des entreprises lucratives. A cet égard les B.E.A. sont mieux partagées. Il n'existe aucune condition d'admission, à part un examen des capacités. Si les parents en ont les moyens, ils payent un écolage ; sinon c'est l'Etat — par conséquent la Société — qui s'en charge, puisqu'en dernière analyse ces écoles lui procurent des membres de valeur plus grande. Il en résulte

malheureusement que les contribuables réclament des comptes et formulent des exigences qui conduisent à des limitations et à des restrictions. L'Etat aura toujours la tendance de formuler des buts éducatifs qui puissent être mesurés par le moyen d'examens. Il faut que l'éducateur s'oppose résolument à ces exigences, car aucun programme ne doit être imposé du dehors à l'enfant.

D'autre part, l'Etat fait obstacle à l'échange des élèves d'une école à l'autre. Enfin, par motif d'économie, il est attaché au système des classes.

Toutefois ces limitations ne sont pas telles qu'elles rendent aux B. E. A. la tâche impossible. La question d'argent est le moindre des inconvénients. Si l'on sait intéresser les parents, ils contribuent volontiers à la vie de l'école, sinon financièrement, du moins par leur concours pratique. Une difficulté plus grande réside dans le fait que, par suite du caractère officiel de l'école, les maîtres se transforment en fonctionnaires. C'est très judicieusement que M. Ferrière a mis en tête de son projet de réforme des Ecoles publiques de la Suisse la question de la formation des maîtres.

*

Au point de vue extérieur, les B. E. A. doivent leur création à un «hasard» — Hegel aurait dit : à une «ruse de l'Idée». — Elles sont les héritières des écoles de cadets de l'ancienne Autriche. Lorsque la suppression de ces dernières fut décidée, en 1918, M. Gloeckel, alors ministre de l'Instruction publique, reconnut la valeur de ces institutions quant à leur situation et à leur aménagement. Il en réclama six pour y établir les Ecoles nouvelles qu'il se proposait de créer. Des motifs humanitaires militaient en faveur de cette transformation. Il n'était pas possible de mettre les cadets à la rue, quoique le but pour lequel on les avait placés dans ces écoles eût cessé d'exister. Il en était de même de deux écoles destinées aux filles d'officiers. On créa donc six Ecoles nouvelles, quatre pour jeunes gens, deux pour jeunes filles. On y garda les élèves qui désiraient y rester et on admit ceux dont les parents approuvaient les idées nouvelles.

*

Le mouvement en faveur de la transformation de l'école date, en Autriche, de 1908 environ. Le besoin d'une transformation en ce domaine s'y faisait sentir encore plus qu'en Allemagne, peut-être même qu'en Suisse. Le motif central en était la surcharge des programmes, surtout dans les Ecoles secondaires. Et les universitaires ne s'en plaignaient pas moins de la préparation insuffisante des bacheliers [1]. La jeunesse elle-même se révoltait contre tout le système d'éducation qui l'opprimait. On procéda à des suppressions au programme des études : vains palliatifs qui s'en prenaient aux symptômes du mal, au lieu de s'en prendre à la maladie elle-même.

Une des erreurs principales était la spécialisation prématurée dans les études secondaires ; fausse sélection des enfants par différenciation exercée trop tôt et leur introduction coercitive dans des cadres scolaires déterminés. A dix ans, ils étaient désignés pour la culture réale, classique ou autre, et par là le cours de leur existence se trouvait arrêté à l'avance.

La réforme scolaire autrichienne reporta cette sélection de 10 à 12 ans. Après leurs quatre années d'école primaire, les élèves restent encore ensemble durant deux ans à l'école secondaire, sans étude d'aucune langue étrangère. Ce n'est qu'à l'expiration de ces deux ans que les parents, d'accord avec les maîtres, décident quelle langue étudieront les enfants : latin ou français. Toutes les autres branches continuent à être étudiées en commun par tous les élèves. D'où trois groupes de classes : sans aucune langue étrangère — avec latin — et avec français.

Jusqu'à l'âge de 14 ans les enfants sont donc instruits ensemble pour la presque totalité des branches. A ce moment-là, nouvelle différenciation : aux langues étudiées jusque là s'ajoutent le grec ou l'anglais. En outre, séparation : d'une part les élèves bien doués pour les langues ; de l'autre, ceux doués pour les sciences naturelles, les études techniques et les mathématiques. D'où les sections suivantes : écoles secondaires supérieures pour les humanités classiques, pour les humanités modernes, pour les études mathématiques et techniques avec laboratoires, et enfin pour les études allemandes. Cette dernière section est destinée aux élèves qui, sans présenter d'aptitudes pour les langues étrangères, sont cependant plus aptes pour les études scientifiques, philosophiques et historiques que pour les activités manuelles ou techniques.

*

Tel est le cadre extérieur des B. E. A. Ajoutons que ces institutions n'ont pas pour but principal de transmettre des connaissances ; leur tâche est avant tout éducative. A cet égard, elles ont rencontré des difficultés

[1] Insuffisance due sans doute non pas au fait que les programmes n'étaient pas assez chargés, mais au fait qu'ils l'étaient trop ! (*Réd.*).

très grandes dans l'aménagement des bâtiments mis à leur disposition, aménagement qui s'inspirait de l'ancien esprit militaire de l'institution : rien que de vastes salles et quelques bureaux minuscules. On a pourtant réussi à transformer quelques-unes de ces grandes pièces en locaux d'habitation de moyenne grandeur.

Il fut plus difficile de bannir l'esprit d'obéissance servile de l'ancienne école. Toutes les dispositions prises antérieurement tendaient à ce but: contrôle incessant et rapports réglés de supérieurs à inférieurs. En l'absence des officiers, le rôle de supérieurs était dévolu à des camarades plus âgés, investis de l'autorité. Les élèves avaient pour principes une obéissance extérieure irréprochable et, par devers eux, la règle du bon plaisir de chacun.

On commença par rompre entièrement avec ces pratiques. On établit des liens d'amitié entre adultes et enfants. On adopta le tutoiement entre maîtres et élèves. On n'accepta d'autre autorité que l'autorité intérieure. Pour commencer, on ne trouva pas d'éducateurs capables de se conformer à ces nouveaux principes d'action ; mais bientôt des jeunes gens enthousiastes se présentèrent et surent jouer le rôle nouveau qu'on attendait d'eux. Au début, on maintint la distinction entre professeurs et éducateurs, car les professeurs de l'Etat ne sont astreints qu'à dix-sept ou vingt heures de service par semaine. Mais bientôt plusieurs maîtres renoncèrent de plein gré à ce privilège et mirent leur vie tout entière au service de la vie collective de l'école.

Dans les B. E. A., on attache une grande importance à l'éducation corporelle et à l'hygiène. Le sport ne suffit pas. On s'abstient d'alcool et de nicotine. On s'y voue à un travail sain et poursuivant des fins utiles. Quatre mille mètres carrés de terrain ont été rendus propres à la culture. On a abattu des arbres et accompli d'autres travaux de même genre. Les cadets opposèrent d'abord une résistance: on les avait habitués à mépriser le travail manuel; très tôt ils furent entraînés par le zèle des autres élèves. On établit des ateliers. Plusieurs parents contribuèrent à cet établissement par de l'argent, du matériel ou du travail. Il y a entre autres un atelier de reliure ; tous les livres d'école et ceux de la bibliothèque ont été reliés par les élèves eux-mêmes. On fait des travaux en bois, des cadres ; on orne soi-même les chambres que l'on occupe ; on grave des images, on fait de la gravure sur bois. Les enfants témoignent d'un bel esprit d'invention. Au début, les maîtres, pour une bonne part, assistaient à ce déploiement d'activité sans intervenir eux-mêmes. Mais ils reconnurent bientôt les possibilités didactiques qui découlent de l'activité spontanée des enfants.

On associe l'enseignement de la physique au travail dans les ateliers ; celui de la botanique à la construction, par les élèves, d'une serre. Tout cela porte un cachet artistique, trait particulier au caractère autrichien.

Or il importe maintenant que toutes ces réformes soient appliquées, le plus tôt possible, aux grandes masses, à la population entière des écoles publiques. C'est pourquoi des essais comme ceux des B.E.A. sont utiles à la rénovation future de l'école. Le caractère d'internats qu'ont aujourd'hui ces institutions ne sera pas, espérons-le, la forme scolaire de l'avenir, car on peut escompter que la famille, incapable d'assumer aujourd'hui les responsabilités qui lui incombent, sera de nouveau capable, dans un avenir prochain, de jouer son rôle éducatif. A l'internat, nous préférerions, dans ces conditions, des écoles hors des grandes villes, faciles à atteindre par des trains express, et où les enfants passeraient leurs journées, occupés aux études, aux ateliers et au jardinage. Ils rentreraient le soir dans leur famille.

Les frais d'établissement de ces écoles ne seraient pas exagérés ; il y faudrait un nombre de maîtres un peu plus élevé que dans les écoles ordinaires ; la cuisine collective couvrirait elle-même ses frais.

A d'autres, les principes posés par M. Ferrière dans *Transformons l'Ecole* ont pu paraître des utopies. Nous en avons fait des réalités. Il reste sans doute une mise au point à établir, surtout en ce qui concerne la formation des éducateurs, Mais, tels quels, les résultats auxquels nous sommes parvenus sont probants. Ils seront féconds dans la mesure où l'on pourra perfectionner les méthodes nouvelles, les faire connaître et les répandre dans toutes les écoles publiques.

Otto Rommel.

A la suite de cet exposé, M. Ad. Ferrière a annoncé que l'une des B.E.A. et quelques autres écoles rénovées de Vienne sont actuellement menacées dans leur existence par la Commission des Economies de la Société des Nations. Il a rappelé qu'une première fois déjà, il avait été question, à Vienne, de supprimer les B.E.A. L'article de M. Georges Walz, publié dans le N° 5 de la revue « Pour l'Ere nouvelle» (p. 7) et largement répandu, avait contribué à conjurer le péril. Une lettre de Mgr. Seipel, au directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles était venue confirmer ces dispositions rassurantes. Mais une nouvelle menace a suscité en juin 1923 un nouveau cri d'alarme venu des cercles pédagogiques novateurs de l'Autriche. En juillet M. Ad. Ferrière a adressé à M. Zimmermann, chargé par la Société des Nations de veiller aux économies en Autriche, une lettre où il lui marque la surprise qu'éprouveraient les psychologues de l'enfance, tant à l'Institut J.J. Rousseau à Genève que dans le reste du monde, ainsi que les milieux éclairés se rattachant, à Genève, à la Société des Nations, si, au nom de cette institution suprême, on portait atteinte à l'intégrité des établissements scolaires rénovés de la république d'Autriche. L'économie matérielle serait minime; le tort moral porté au pays et à la cause même de l'éducation de l'avenir dans le monde entier serait incommensurable.

A la suite de ces déclarations, l'Assemblée unanime à décidé d'adresser à son Excellence M. Zimmermann à Vienne le télégramme suivant :

Le IIe Congrès international d'Education nouvelle réuni à Montreux et comptant deux-cent cinquante participants, prie respectueusement mais instamment la Commission des économies de la Société des Nations de faire tout son possible pour sauvegarder l'existence des Bundes Erziehungs Anstalten dans l'intérêt même de la réforme universelle de l'éducation.

*

A la même occasion, M. Ad. Ferrière a présenté à l'Assemblée le sommaire du livre que prépare M. Jean Dupertuis sur les B.E.A.: *L'éducation nouvelle publique*, Réforme scolaire et Etablissements d'Education de l'Etat dans la République d'Autriche.

Cet ouvrage ne sera publié que si le Bureau international des Ecoles nouvelles peut réunir, en dons ou en prêts la somme de mille francs suisses nécessaire pour l'imprimer. Nous rappelons à nos membres et à nos amis cette souscription et la leur mettons à cœur. Il y a là un service à rendre non seulement à nos confrères d'Autriche, mais aussi, comme le dit le télégramme à M. Zimmermann, à la cause même de l'éducation dans le monde. La publication de ce livre aurait en effet un retentissement considérable dans les milieux politiques d'Autriche où l'on ne se rend pas assez compte que l'élite du monde pédagogique a les yeux tournés vers ces écoles, foyers d'expériences pédagogiques de la plus haute valeur. « Toute personne qui a pu payer le voyage et le séjour à Montreux, les excursions aux Rochers de Naye, à Genève et au Grand Saint-Bernard est priée discrètement de vouloir bien verser cinquante francs aux Editions du Bureau international des Ecoles Nouvelles», dit non sans une pointe de malicieuse ironie, la boîte où sont déposés les formulaires d'inscription en faveur du livre de M. Jean Dupertuis. Jusqu'ici, octobre 1923, la souscription n'a pas conduit au résultat désiré; mais nous savons que plusieurs personnes ont cherché sans les trouver les bulletins déposés sur la table de l'exposition particulière des B. E. A. Que tous nos lecteurs qui en ont le moyen veuillent bien envoyer par mandat leur quote-part à l'Administration de cette Revue (chèque postal suisse : Genève I. 184, ou chèque postal français: Chappuis Lyon N° 101.31), avec leur nom et leur adresse et la mention précise : « LIVRE DUPERTUIS. »

L'éducation à la fois scientifique et pratique dont nous voulons être les champions ne peut progresser que par la propagande. Or la propagande par les petits livres du Bureau international des Ecoles nouvelles est la plus appréciée et la plus efficace. Il faut lui venir en aide.

La réforme scolaire en Autriche

par M. Otto Glöckel

Ancien Ministre de l'Instruction publique, Président du Conseil scolaire de Vienne.

(Résumé)

Au moment où la jeune République d'Autriche s'est vue maîtresse de son sort, elle s'est rendu compte que son relèvement dépendait en première ligne de l'éducation de la jeunesse et n'a pas tardé à se mettre au travail. La besogne était dure : les enfants souffraient de la faim, la guerre les avait fait tomber dans le dénuement intellectuel et moral; il s'agissait de relever l'état physique et l'état mental de toute cette jeunesse. Celle-ci est décimée depuis la guerre : il y a, à Vienne, en ce moment, 85,000 écoliers de moins qu'en 1914; les classes sont donc peu nombreuses (19 à 33 élèves en moyenne), ce qui profite à l'instruction. L'œuvre du relèvement de la nation, dont il vient d'être question, ne peut se faire que si toutes les forces encore latentes sont mises à contribution. L'Autriche demandera donc à chacun de ses citoyens le maximum de travail qu'il peut fournir.

L'enfant autrichien a des réserves de forces

créatrices que nous ignorons peut-être encore; il s'agit de leur donner libre cours. Il s'agira avant tout de laisser tous les enfants de la nation participer aux bienfaits de l'éducation.

Donc: abolition du *privilège* de l'éducation, organisation d'une instruction et d'une éducation accessibles à tous, dans l'esprit de la science moderne et conformes aux besoins pratiques de la nation.

La première mesure à prendre a été d'éliminer des ministères, du moins des postes de chefs, les anciens hommes de droite et de supprimer l'ancienne bureaucratie, ennemie de tout libre développement.

La rénovation de l'éducation ne peut se faire que par ceux qui y sont naturellement appelés: les parents et les maîtres. Désormais, ce sont eux qui auront leur mot à dire.

La découverte ou la « redécouverte » de l'*enfant*, celle du *maître* et celle des *parents* : voilà ce qui caractérise en ce moment l'évolution pédagogique en Autriche.

Laissant à M. Fadrus le soin de vous parler du mouvement pédagogique proprement dit, je me bornerai à dire quelques mots sur l'organisation des réformes pour autant qu'elles concernent la coordination des énergies.

La réforme a débuté par une réorganisation de la hiérarchie scolaire. Ne peuvent désormais être agents d'inspection que ceux qui sont eux-mêmes experts et qui ont fait partie du corps enseignant. Les questions intéressant directement le mouvement nouveau se traiteront librement ; chaque intéressé devant avoir accès au ministère, on a créé un bureau de Réforme *(Reformabteilung)* occupé uniquement à établir ce contact et à étudier les méthodes nouvelles. Une revue bimensuelle, la *Volkserziehung*, contenant les instructions ministérielles et des articles pédagogiques fut créée à l'usage des maîtres qui sont ainsi renseignés immédiatement sur l'état présent de la Réforme.

Afin de préparer au travail commun les trois catégories de maîtres : instituteurs, professeurs de l'enseignement secondaire et professeurs d'Universités, on a créé des syndicats ou chambres *(Lehrerkammern)* où chacune de ces catégories est représentée et où se traitent les questions communes.

La question la plus importante — celle de la préparation des maîtres au travail qui leur incombe — a été traitée avec le plus grand sérieux possible.

Au début, il fallait gagner les timides, ceux qui hésitaient ou qui, par esprit conservateur, s'opposaient aux idées nouvelles. Le ministre a entrepris dans ce but de nombreux voyages où les questions de l'enseignement ont été discutées librement. La création d'associations spéciales de travail en a été la conséquence immédiate. Aujourd'hui 1600 associations travaillent à la Réforme; ces associations sont des groupements volontaires ; quelques-unes ont publié déjà de précieux ouvrages sur toutes sortes de matières.

Des cours de vacances sont organisés chaque année pour les maîtres désireux de prendre contact avec les idées nouvelles ; une série de publications didactiques *(Lehrerbücherei)* vient chaque année accroître la littérature pédagogique du pays; deux revues mensuelles (*Schulreform* et *Quelle)*, ayant chacune 6000 abonnés et recrutant leurs collaborateurs parmi les instituteurs mêmes, ont pris à tâche de rallier ceux qui font des expériences dans ce domaine et désirent se les communiquer.

Enfin, il a été fondé, en janvier 1923, un Institut Pédagogique, à Vienne, sous la direction du professeur Bühler ; 45 professeurs y ont fait des cours au semestre passé.

L'année prochaine sera marquée par la fondation d'une bibliothèque pédagogique à l'usage des maîtres. Ainsi, le problème de l'éducation nouvelle intéresse la plus grande partie de ceux qui sont appelés à enseigner et nous sommes heureux de constater que des hommes de tous les partis politiques se retrouvent dans cet intérêt commun.

Une question non moins importante dont il a fallu s'occuper est celle des syndicats de parents. Il n'y avait autrefois aucun lien entre l'école et la famille ; au contraire, les parents se montraient souvent hostiles ou du moins indifférents à l'égard de l'école. Il s'agit maintenant de gagner la famille, afin de mettre à contribution les forces qu'elle tient en réserve. Nous y avons réussi : chaque école a son conseil de parents. Aujourd'hui on compte à Vienne 250,000 pères et mères ainsi organisés. On leur fait des conférences où sont traitées des questions d'instruction et d'éducation ; les maîtres les initient à leurs méthodes et à leur travail et s'assurent ainsi de leur intérêt et de leur collaboration. Les parents ont bien vite compris leur rôle; ils ont donné déjà maintes fois des preuves de dévouement à l'école où vont leurs enfants. Qu'ils s'agisse de quêtes ou de contributions pour l'augmentation du matériel scolaire, pour l'organisation d'excursions, l'achat d'un piano ou d'un microscope, etc., ils sont toujours prêts à des sacrifices et l'on a vu ceux qui ne pouvaient payer offrir le travail de leurs mains pour l'intérêt commun.

Vienne est aujourd'hui le centre de cette réforme scolaire. La municipalité elle-même y prête son concours; elle fournit gratuitement à chaque enfant les livres et tout ce dont il a besoin pour son travail ; elle prévoit

dans son budget la fondation de maisons nouvelles et de bibliothèques ; elle a formé enfin le conseil scolaire de la ville de Vienne, qui représente l'administration scolaire elle-même. Ce conseil se compose de 109 membres dont 70 sont maîtres de l'école primaire ou professeurs de l'enseignement secondaire. Il administre toutes les écoles à l'exception de l'Université — soit 250,000 élèves et 10,000 maîtres.

Si l'on peut dire que la Réforme de l'instruction primaire est achevée, il n'en est pas de même de l'enseignement secondaire. Là, les mesures à prendre sont encore en pleine discussion. La question de la Réforme des Ecoles Normales demandera aussi quelques années de travail.

Mais, telle qu'elle est à l'heure actuelle, la Réforme scolaire en Autriche est caractérisée par le zèle et l'ardeur de tous ses collaborateurs.

Nous sentons tous que le pays ne se relèvera que si nous réussissons à réveiller toutes les forces latentes de notre peuple.

L'esprit nouveau dans l'éducation en Autriche

par Victor Fadrus

Membre du Bureau de Réforme et rédacteur de la revue *Schulreform*, Conseiller au Ministère de l'Instruction publique de la République d'Autriche.

(Résumé)

Chaque époque a son esprit à elle et cet esprit donne son empreinte à l'éducation du temps. Vers 1850 où, dans les pays de langue allemande, dominait le « libéralisme », l'éducation fut tout d'abord intellectuelle. Une réaction se produisit à l'époque suivante, fortement imprégnée de nationalisme ; on préféra l'éducation artistique, l'expression, le style. Puis, au temps de l'impérialisme, sous l'influence du volontarisme de Wundt, un mouvement nouveau se prépare, celui qui aboutit à l'Ecole active dite *Arbeitsschule*. C'étaient là trois conceptions spéciales, mais étroites ; l'une exaltant l'intellect, l'autre le sentiment, la troisième la volonté. Chacune d'elles était plus ou moins l'expression de l'individualisme. Ce qu'il nous faut aujourd'hui, c'est l'éducation de l'individu pour la communauté. De là découlent des devoirs nouveaux. Comment trouver la synthèse du savoir, du sentiment artistique, du travail, pour en faire un moyen d'éducation sociale ? On n'y réussira qu'en consultant pour le choix des matières et les méthodes à suivre, non les livres, mais la vie elle-même ; en mettant les enfants autant que possible en contact, avec la vie ambiante. Cela implique un changement total des mœurs scolaires. Les leçons en plein air, les excursions instructives, les voyages d'élèves remplaceront les leçons sédentaires d'autrefois. Chaque école de Vienne trace un plan d'excursions et de voyages, variant suivant sa situation topographique. La municipalité (administration des tramways) accorde quatre courses gratuites par an pour chaque classe. Les anciens programmes d'études, visant à la connaissance de certaines matières d'enseignement, ont été remplacés par d'autres qui ont pour but le développement intégral de l'élève, développement conforme à son âge. La nouvelle école unique, en Autriche, comprend une école élémentaire et une école moyenne embrassant chacune quatre années scolaires. Une école supérieure remplacera l'ancien enseignement secondaire supérieur.

Les nouveaux programmes ont été élaborés par des experts, discutés par tous les instituteurs ; puis mis à l'épreuve pour une période de quatre ans. Ces programmes, dus à la coopération de tous les intéressés, ne sont que des cadres à l'intérieur desquels la plus grande latitude est laissée quant à l'application de leur contenu.

L'école élémentaire ne connaît pas d'horaire ; on y pratique l'enseignement dit « collectif » (*Gesammtunterricht*) qui répond à la méthode des « centres d'intérêts ».

Les élèves d'une classe auront fait, par exemple, une promenade à la gare. Rentrés à l'école, maître et élèves recueilleront sous forme d'entretien tous les souvenirs qu'ils ont rapportés de cette promenade (activité spontanée). Géographie, sciences naturelles, physique, arithmétique, tout se trouvera englobé dans cet enseignement, y compris l'expression orale et le dessin. A ses degrés inférieurs, notre école primaire est une école

régionale *(Heimatschule)*. Elle cherche les matières de son enseignement dans son entourage immédiat. Les instituteurs chargés de ces classes se sont vus subitement en face d'une tâche nouvelle : celle d'explorer le pays, la campagne, le village, ce qui les a amenés à des recherches de toutes sortes. C'est à cette activité que nous devons une série de livres fort intéressants sur différentes contrées de l'Autriche *(Heimatbücher)*. Au stade moyen, l'enseignement ajoutera à la connaissance du pays celle de la nation et élargira ainsi prudemment l'horizon de l'enfant jusqu'à lui donner une vue plus étendue sur le monde entier.

Une transformation aussi complète des conceptions pédagogiques nécessitait la révision totale de la littérature scolaire. Jusqu'à ce moment, le livre de lecture avait été le centre de l'enseignement; désormais, on eut recours à la vie, le livre n'eut plus d'autre but que celui d'en refléter l'image et d'instruire indirectement ou de suggérer des sentiments élevés. Je me borne à citer : *2e année :* « Scènes de la vie de deux petits Viennois ». — « Scènes de la vie populaire ». — « Contes des frères Grimm ». *3e année :* « Scènes et récits tirés de l'histoire de Vienne *(Aus dem alten und neuen Wien)* — « Scènes de la vie de deux petits Viennois » (suite). — Chansons populaires.— Histoires d'animaux.— *4e année:* « Autour du Clocher de St-Etienne ». — Pages choisies de la « Vie des Animaux », par Brehm. — « Robinson ». Tous les livres sont pourvus d'illustrations artistiques. Notre collection embrasse aussi des œuvres dramatiques, ainsi que des spécimens de la littérature étrangère. Elle comprend en tout 90 volumes. Nous voudrions éveiller chez l'enfant le désir du livre — du bon livre — et l'amener peu à peu à se créer une petite bibliothèque personnelle, lui appartenant en propre et composée de livres de choix. C'est là le meilleur moyen, à notre avis, de faire disparaître peu à peu le goût trop répandu de la mauvaise littérature.

La vie scolaire a subi, nous l'avons déjà dit, une transformation totale. Elle est fondée désormais sur la nature de l'enfant et s'inspire des connaissances que nous a fournies la psychologie comparée. C'est dans ce but, qu'au moment de l'entrée des enfants à l'école, on donne aux parents un questionnaire, avec prière de fournir aux maîtres tous les renseignements qu'il lui faut. Les réponses données et les observations que le maître a pu faire lui-même sont notées et forment une fiche spéciale pour chaque enfant. Cette fiche est tenue à la disposition des maîtres et accompagne l'élève s'il vient à changer de domicile. Les maîtres sont donc forcés d'étudier la psychologie. — Pour les devoirs faits par écrit, nous renonçons à les coter par des chiffres; le maître exprime son jugement par une caractéristique spéciale du travail en question.

Quant au principe de l'Ecole active proprement dite, nous le réalisons aussi. L'enfant qui aura appris à voir les choses, éprouvera le besoin d'exprimer et de créer. Le maître se retirera de plus en plus devant le besoin d'agir de l'enfant et de la classe. En arithmétique, par exemple, les élèves inventent des problèmes et en cherchent la solution. — Le travail manuel est cultivé sous toutes ses formes, soit que l'enfant s'y applique individuellement et seul, soit que des groupes, et même la classe entière, concourent à un travail commun.

Nous désirons créer une école pour le peuple entier. L'école primaire sera suivie d'une école secondaire obligatoire pour tous les enfants de 10 à 14 ans.

Dès lors, nous tenons compte des dispositions spéciales des enfants en formant deux divisions dans chaque classe; ces divisions correspondent à la rapidité relative du travail.

Il y a six écoles à Vienne où l'on a fait l'application de ce genre de groupement. Chaque instituteur enseigne les mêmes matières dans les deux divisions; une partie des leçons se donne en commun. On peut faire passer l'enfant d'une division à l'autre s'il progresse ou recule. On prend même soin des dispositions particulières d'un enfant pour telle ou telle matière, en lui donnant un enseignement particulier en dehors des leçons régulières.

Nous ne négligerons pas l'éducation collective. On y parvient le mieux en transformant les groupes de jeu en groupes de travail.

Quant à la discipline scolaire, nous tendons à la remplacer par le self-government, laissant les classes se discipliner conformément à leur caractère particulier.

Notre réforme scolaire a été inaugurée par l'Etat au moment de la révolution, en 1918, mais maintenant maîtres, parents et élèves travaillent tous à son développement dans un esprit de réelle démocratie. Ce développement est organique ; il est fondé sur l'expérience et, par là, nous espérons gagner ceux qui sont tentés de résister encore. Notre mot d'ordre est la parole de Pestalozzi : « Non pas pour moi, mais pour mes frères ».

Les réformes scolaires récentes en Allemagne et les communautés scolaires (Gemeinschaftschulen) à Hambourg

par M. P. Petersen

Professeur à l'Ecole secondaire de Lichtwark, à Hambourg

(Résumé)

Les questions d'éducation et d'instruction sont devenues en Allemagne un objet d'intérêt pour la nation entière. La Constitution du 11 août 1919 en est la preuve, car elle contient un long chapitre intitulé *Bildung und Schule* où sont exposées des idées nouvelles qui demandent une législation nouvelle. Tandis que, jusqu'en 1919, les questions concernant l'instruction publique étaient traitées par chaque Etat en particulier, désormais ces questions doivent être soumises à la législation du « Reich » avant d'être promulguées dans les différents Etats. C'est ainsi que l'école unique a été créée pour toute l'Allemagne (du moins le degré inférieur de l'école unique, comprenant quatre classes) et qu'elle est devenue obligatoire pour tous. Les écoles libres devront avoir toutes disparu en 1929.

En 1921, la question de l'instruction religieuse a été réglée dans les écoles publiques; désormais cette instruction ne se donnera qu'avec le consentement des parents ; à l'âge de 14 ans, l'enfant sera libre d'y participer ou non jusqu'à ce que la législation soit ainsi établie; les questions fondamentales seront traitées par les Etats sous forme de « Conventions », par un comité scolaire créé par le ministère de l'Intérieur. Les Etats de l'Allemagne gardant malgré tout de notables droits particuliers, le danger de l'uniformité, qui menace en particulier une école d'Etat proprement dite, est écarté.

Les Etats où, pour le moment, la législation et la vie scolaires sont le plus avancées, sont la Thuringe, la Saxe et la ville de Hambourg ; ils marchent de pair avec l'Autriche. Suivent la république de Bade, celle de Hesse, le Wurtemberg et la Ville de Franfort sur le Main.

Il ne s'agit point en Allemagne d'une réforme imposée par des autorités quelconques, mais bien plutôt d'une croissance organique, d'un mouvement dont les représentants sont les instituteurs et les parents. C'est ce qui donne aux pionniers de l'éducation nouvelle l'assurance et le repos absolus, sécessaires à toutes leurs entreprises. Ils navent que le mouvement ne peut être entravé, étant l'expression des desiderata de tout le peuple, ainsi que la manifestation irrécusable de son âme.

Parmi les Etats de l'Allemagne, c'est Hambourg qui a poussé le plus loin ses réformes scolaires. République de tous temps, la ville avait donné une certaine liberté à ses maîtres. Vers 1900 déjà, elle était en tête du mouvement de la réforme scolaire en Allemagne. En 1919, à Pâques, on créa à Hambourg les trois premières écoles du nouveau type, dites *Gemeinschaftschulen* (communautés scolaires). Trois corps enseignants formés d'instituteurs et d'institutrices, unis par un idéal commun, furent chargés de trois écoles populaires. Les élèves se recrutaient librement dans la population : c'est-à-dire que les parents étaient libres d'y envoyer leurs enfants. Toutes ces écoles étaient mixtes. Il y a aujourd'hui à Hambourg 9 écoles expérimentales dans le genre de celles qu'on vient de citer ; en tout 24 écoles, dont $^1/_{10}$ travaillent d'après les principes des écoles nouvelles. Elles forment ensemble une communauté scolaire.

De plus, il y a des écoles animées du même esprit à Leipzig, Chemnitz, Dresde, Hellerau, Berlin et Magdebourg. Ce ne sont à vrai dire point des écoles expérimentales dont le but soit de faire des expériences destinées à servir de modèle à d'autres. Il s'agit plutôt d'un *esprit* nouveau, d'une *mentalité* nouvelle qui gagne peu à peu les maîtres et par eux les autres écoles.

Cette propagande si intense s'explique par la législation du pays qui permet toutes sortes de libertés et dénote beaucoup de clairvoyance et de circonspection. C'est ainsi que la loi du 13 avril 1920 sur l'autonomie des écoles n'est au fond que l'effet des mouvements précités de 1919.

Pour en revenir à cette année de 1919, disons encore que la première classe des écoles secondaires fut alors supprimée ; par là on obtint ce résultat : le nouveau système scolaire comprend une école primaire de quatre classes et une école secondaire de huit classes. En même temps, on congédia les 200 directeurs des écoles d'Etat en leur donnant

la liberté de poser à nouveau leur candidature au moment des élections ou de prendre leur retraite. A partir de ce moment, il n'y eut plus que des directeurs élus pour 3 ans par les corps enseignants et les conseils de parents ; ils considèrent leurs fonctions comme une affaire d'honneur et ne touchent point de traitement spécial. En outre il y a, attaché à chaque école, un conseil de parents, formé de 9 membres élus par les parents des élèves ; deux maîtres élus par le corps enseignant, ainsi que le directeur lui-même en font aussi partie. La loi nouvelle résume dans son § 1er cette réforme de la façon suivante :

« L'administration directe de toute école soumise aux autorités scolaires incombe au *corps enseignant* et au conseil des parents ». Tous deux sont responsables de la bonne marche de l'administration. Cette réforme, née de l'esprit de solidarité, résista à l'épreuve dans toutes les parties de l'Allemagne où maîtres et parents n'ont pas craint d'assumer cette grande responsabilité. Il y a toutefois un organe servant d'intermédiaire entre l'Ecole et les autorités scolaires — c'est le « Conseil scolaire » *(Schulbeirat)* composé de cent pères et mères et de cent représentants du corps enseignant. Ce Conseil peut, suivant les cas, se diviser en deux sections : la section des parents et la section des maîtres ; mais leurs décisions sont prises en commun. De cette façon, et grâce à la participation des parents, l'appui de la majorité est assuré à ceux d'entre les maîtres qui travaillent selon l'esprit nouveau.

De même qu'en Prusse, les autorités scolaires de Hambourg ont publié des instructions *(Richtlinien)* à l'usage des maîtres ; la plus grande liberté leur est accordée, dans l'espoir qu'il sauront en tirer profit. L'enseignement collectif libre *(Gesamtunterricht)* durant la première année ou les premières années joue un rôle prépondérant.

Il résulte de tout cela, que le mouvement des communautés scolaires est soutenu par une législation généreuse et libérale et a trouvé les conditions les plus favorables pour se développer et s'étendre. Deux points y semblent spécialement caractéristiques et importants : 1° Les communautés scolaires sont des *écoles* d'essai, non des *classes* d'essai; il nous semble que tout réformateur qui préconiserait ces dernières, ne ferait que s'acheminer de loin vers l'éducation nouvelle. 2° Ces écoles sont celles de l'Etat même, c'est-à-dire que l'éducation nouvelle se réalise là où nous voulons l'implanter.

Le groupement des élèves se fait librement, d'après toutes sortes d'impulsions naturelles : l'amitié, l'attrait exercé par telle matière enseignée, la confiance spéciale que l'enfant éprouve pour tel maître ; parfois ce groupement embrasse des enfants du même âge ; parfois, le plus souvent même, il embrasse des enfants d'âges différents, de 7 à 14 ans par exemple. A l'école secondaire de Lichtwark (Hambourg-Winterhude), qui travaille dans ce même esprit, les groupements d'enfants du même âge sont les plus fréquents. Ces groupes une fois formés, on n'intervient plus ; on laisse l'élève en repos pendant 3 ans, afin qu'il puisse se développer librement et sans contrainte. Ce n'est qu'à l'âge de 15 ou 16 ans environ que le triage s'impose comme conséquence nécessaire des obligations que l'Etat et la société ont assumées. Ce triage se fait toutefois sans violence, avec le plus de ménagements et d'égard possibles pour le développement de l'enfant. Toutes les écoles ont aboli la contrainte et les punitions. La discipline et le règlement sont affaires de la communauté scolaire : c'est donc le self-government des classes et de l'école entière, où maîtres et élèves ont les mêmes droits. Les programmes sont libres, de même que l'horaire des leçons. Au bout de quelque temps, lorsque l'élève a environ 12 ans, le travail adopté jusque-là (enseignement collectif libre, groupements) conduit à un système de *cours* de plus en plus différencié. Mais, contrairement au système Dalton, le noyau primitif, la communauté proprement dite, reste la chose principale ; c'est d'elle que l'individu tire sa vie et son développement.

Quant aux matières d'enseignement et aux méthodes, elles sont infiniment variées et ressemblent aux procédés de l'école active des autres pays. L'esprit de communauté est cultivé de même dans les homes scolaires *(Schulheime)* disséminés dans la campagne ; il s'exerce encore à l'occasion des excursions et des courses communes. Chaque école de Hambourg fait une course une fois par mois, quelquefois de plusieurs jours. En outre des centaines d'enfants, accompagnés de leurs maîtres, font des voyages de quelques semaines pendant l'année scolaire même, afin d'apprendre à connaître leur pays et de faire des expériences personnelles : ces voyages font partie intégrante de l'instruction elle-même.

Les communautés scolaires de Hambourg sont donc dans le même sens que les écoles nouvelles, des pépinières de liberté et de travail créateur, de solidarisme et de fraternité entre les hommes. L'esprit qui y règne est le même que celui qui, de nos jours, pousse les peuples à reconstruire de fond en comble une Europe nouvelle, capable de réaliser l'idéal d'une morale telle que nous la souhaitons.

L'Association d'Education Progressive et le mouvement des Ecoles nouvelles en Amérique

par M. S. Stanwood Cobb

Président du Comité exécutif de l'Association d'Education Progressive

Au printemps 1919 s'est réuni à Washington un congrès dont le résultat fut la formation de l'« Association d'éducation progressive ». Son but : réunir tous ceux, spécialistes ou profanes, qui s'intéressaient aux nouvelles méthodes éducatives. L'hiver précédent avait été employé à mettre au point les projets d'organisation, à préciser les principes et à choisir un titre qui fût assez large pour réunir les différents mouvements déjà en formation en Amérique.

Grâce aux activités et aux publications de l'Association, le nom d'« Education progressive » a été universellement accepté pour désigner l'Education nouvelle en Amérique. Les principes et les buts de l'Association sont à tel point semblables à ceux de la « Ligue internationale pour l'Education nouvelle », qu'il n'est pas nécessaire de les développer ici [1]. Le succès de l'Association prouva d'une façon évidente que les temps étaient mûrs pour grouper les novateurs en matière d'éducation. Pendant les quatre années de son existence, elle n'a pas seulement été un centre pour le nouveau mouvement scolaire aux Etats-Unis, mais ses membres ont atteint le nombre de deux mille, représentant quarante-six Etats et cinq contrées différentes ; elle a tenu avec succès quatre congrès annuels ; elle a publié seize bulletins consistant en monographies sur les différents aspects de l'éducation progressive ; ses circulaires ont atteint des milliers de personnes et sa publicité s'est faite par l'éditorial des journaux, par des rapports et par des articles de quelques-unes des revues les plus répandues. Tout cela, à part quelques dons peu élevés, a été obtenu grâce aux cotisations des membres.

Le dernier congrès annuel s'est tenu en avril à l'Hôtel Drake, à Chicago (Illinois). L'assistance venait de l'est, de l'ouest et du sud des Etats-Unis, aussi bien que du moyen-ouest qui est un grand centre de progrès en éducation comme en politique. Un millier de personnes a assisté aux deux séances du soir. La vaste organisation du système scolaire public de Chicago nous a apporté son concours avec beaucoup de bienveillance. Tous les professeurs des écoles publiques de Chicago ont été avisés du congrès et les autorités scolaires les ont invités à assister à quelques-unes de nos séances. Le recteur lui-même exprima à l'Association sa vive sympathie pour ses principes et ses buts, ce que fit également le président de l'Ecole normale de l'Etat de Chicago qui venait d'être promu aussi président de l'Association d'Education Nationale, association comptant plus de cent mille professeurs de l'enseignement public.

L'intérêt et la sympathie du corps enseignant officiel sont particulièrement encourageants puisque l'un de nos buts principaux est d'aider à réformer les méthodes en vogue dans nos écoles publiques qui éduquent annuellement plus de vingt millions d'enfants. Notre Association s'intéresse naturellement beaucoup aux travaux de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, à ses publications et à ses assemblées. Il est à souhaiter qu'un moyen pratique de coopération et d'affiliation soit trouvé pour réunir les deux groupes qui sont déjà unis par leur esprit et leurs buts et séparés seulement par un Océan. Un de ces moyens d'union a déjà été décidé : c'est l'échange, au moyen des publications, des documents concernant les progrès éducatifs sur chacun des deux continents. Il est nécessaire aussi que les membres d'un groupe qui le peuvent assistent aux congrès de l'autre groupe. D'autres moyens d'affiliation seront certainement trouvés.

Nous rapporterons en Amérique la nouvelle du succès du second congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle et ce sera un grand encouragement pour nos membres. Beaucoup d'entre eux, j'en suis sûr, désireront recevoir le numéro de la revue « Pour l'Ère nouvelle » contenant les rapports du congrès. Des arrangements ont été faits par notre propre bureau pour les informer de cette publication et pour répondre à leurs demandes.

STANWOOD COBB.

[1] Voir « Pour l'Ère nouvelle », N° 4 (octobre 1922), pp. 76 à 78.

L'unification de l'enseignement en Yougoslavie

par Mlle Jelisava Vavra

Institutrice d'Ecole primaire supérieure à Zagreb

En Yougoslavie, les éducateurs cherchent à se tenir au courant des mouvements pédagogiques actuels et à appliquer dans leurs écoles les nouveaux idéals. C'est ainsi qu'on y utilise la méthode des « centres d'intérêts », meilleur chemin pour découvrir les capacités de l'enfant, le faire évoluer et le rendre plus noble. Cette pratique, générale en Yougoslavie, est conforme aux principes de l'Ecole active et donne des résultats concluants. Un comité d'artistes et d'éducateurs a fait, à Pâques, une exposition d'ouvrages d'enfants: dessins, outils et objets divers en miniature provenant de toutes les parties du pays.

L'école Montessori de Belgrade et les autres écoles mixtes de Yougoslavie sont un acheminement vers la coéducation.

L'esprit de bonne camaraderie et de fraternité est cultivé, chez les enfants, par plusieurs associations extra-scolaires: Croix-Rouge, scoutisme, sociétés d'abstinence et spécialement le Sokol, union sportive de la jeunesse.

Lieu de rencontre de nombreuses invasions, où se sont mêlées les civilisations de Rome et de Byzance, celles du Nord et celles du Midi, la Yougoslavie est une synthèse. Jusqu'ici la domination religieuse a cherché à créer une unité d'esprit. Aujourd'hui le pays s'oriente vers l'éducation nouvelle, afin que l'enfant d'aujourd'hui, citoyen de demain, devienne aussi citoyen du monde.

C'est l'Association des Instituteurs yougoslaves qui effectue le travail d'organisation. Elle a été fondée en juillet 1920 et comprend maintenant les deux tiers des instituteurs de la Yougoslavie. Ce groupement ne s'occupe pas seulement de questions matérielles, mais surtout de problèmes de pédagogie et d'éducation. Cette organisation s'est occupée d'un projet de loi scolaire et de la question des programmes. A l'heure actuelle, un grand congrès d'instituteurs yougoslaves a lieu à Ljubljana, la troisième ville de notre pays. On discute là-bas, comme sujet principal, la question de *l'unité de l'enseignement*, base de l'éducation uniforme, et, en second lieu, *la formation des maîtres*.

Tout en apportant sa note particulière au caractère de sa race, la Yougoslavie espère travailler en complète harmonie avec la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle.

III.

LE POINT DE VUE DES PSYCHOLOGUES

L'Autosuggestion et ses applications à l'éducation et à la rééducation

par M. Emile Coué

Chef de la nouvelle Ecole de psychologie de Nancy

L'autosuggestion est une sorte d'instrument que nous apportons en naissant et dont nous nous servons depuis le premier jour de notre vie jusqu'à celui de notre mort, jour et nuit, d'une façon inconsciente. La preuve en est fournie par un enfant nouveau-né. Celui-ci est dans son berceau ; subitement il se met à crier ; l'un de ses parents le prend dans ses bras et immédiatement il cesse de crier. On le remet dans son berceau et les cris recommencent, etc.

Il est bien évident que l'enfant cherche à faire de la suggestion à ses parents et qu'il y réussit souvent. Et si ceux-ci se font l'autosuggestion qu'il est nécessaire de prendre l'enfant de son berceau chaque fois qu'il criera et qu'ils le prennent, l'enfant se fait l'autosuggestion qu'il lui suffit de pleurer pour être pris, quand il le désire, et il pleure.

Si les parents au contraire laissent le bébé pleurer, sans y prendre garde, celui-ci se fait la suggestion que cela ne sert à rien et il ne recommence pas.

Ce qu'il a fait dès le premier jour de sa vie, il continue à le faire jusqu'au dernier, aussi bien lorsqu'il dort que lorsqu'il est éveillé. Tous ses rêves de la nuit, tout ce qu'il dit, tout ce qu'il fait pendant le jour sont le résultat d'autosuggestions qui sont inconscientes jusqu'au jour où il sait les rendre conscientes.

Aussi longtemps que ces autosuggestions ont été inconscientes, l'homme en a été le plus souvent la victime, mais dès qu'il a su les rendre conscientes, il est devenu son propre maître.

Alors que, jusqu'à ce moment là, il suivait la direction que lui donnait son imagination, dès qu'il a su diriger celle-ci, il a pu se diriger lui-même.

Quels sont les principes qui règlent l'autosuggestion ?

Ils sont au nombre de deux. Le premier peut s'exprimer ainsi : toute idée que nous avons dans notre subconscient a tendance à devenir une réalité dans le domaine de la possibilité. L'idée de sommeil crée le sommeil, l'idée d'insomnie crée l'insomnie.

Il est même suffisant de penser : je suis sourd, aveugle ou paralysé pour être sourd, aveugle ou paralysé. J'ai vu assez fréquemment de ces cas et c'est dans ces circonstances que se produisent ces guérisons qualifiées de miraculeuses et qui, en somme, ne sont que très naturelles. Pour cela, en effet, il a suffi de remplacer, dans l'inconscient du malade, l'idée de surdité, de cécité, de paralysie par l'idée contraire.

Quelle conclusion tirer de ce premier principe ? Si toute idée que nous avons dans l'inconscient devient une réalité dans le domaine de la possibilité et que, étant malades, nous nous mettions dans l'esprit de guérison, celle-ci se produit, si elle est possible. Si elle n'est pas possible, naturellement elle ne se produira pas ; mais dans ce cas on obtiendra le maximum d'amélioration qu'il est possible d'obtenir.

Je ne veux pas dire que, tout en employant l'autosuggestion, on doit cesser de prendre les médicaments ordonnés ou de suivre les conseils de son médecin. Loin de considérer l'autosuggestion et la médecine comme des ennemis, il faut au contraire les considérer comme des amis qui se prêtent une aide mutuelle.

Le deuxième principe est celui-ci et c'est le principal, car c'est lui qui distingue ma méthode de toutes les autres : Ce n'est pas la volonté qui est la première faculté de l'homme mais bien l'imagination. Chaque fois, en effet, qu'il y a conflit entre ces deux facultés, c'est toujours l'imagination qui l'emporte sans aucune exception. Chaque fois que nous sommes dans cet état d'esprit : « Je veux faire telle ou telle chose, mais je ne peux pas la faire », non seulement nous ne pouvons pas faire la chose en question, mais encore nous faisons le contraire de ce nous voulons et plus nous avons de volonté, plus nous faisons le contraire de ce que nous voulons.

Cette affirmation semble plutôt paradoxale et cependant elle est l'expression de la vérité. Les exemples suivants, pris dans la vie courante, vont vous montrer que je n'exagère pas.

Plus une personne souffrant d'insomnie veut dormir, plus elle fait d'efforts pour dormir, plus elle est surexcitée. Plus nous voulons trouver le nom d'une personne que nous croyons avoir oublié, plus il nous fuit. Plus le cycliste débutant veut éviter l'obstacle qu'il a devant lui et sur lequel il craint d'aller, plus droit il y court. Plus, dans certaines circonstances, nous voulons nous empêcher de rire, plus nous rions. Plus le bègue veut s'empêcher de bégayer, plus il bégaie, etc.

C'est ce que Baudouin a si bien exprimé sous le nom de «loi de l'effort converti». Ainsi, nous le voyons, l'imagination domine toujours la volonté dans sa lutte avec elle. Si donc nous apprenons à conduire notre imagination (inconscient) nous apprenons à nous conduire nous-mêmes.

Ces principes une fois posés, voyons ce qui se passe normalement. Nous mettons dans notre inconscient une idée quelconque. Cette idée est-elle bonne, le résultat en est bon. Est-elle mauvaise, le résultat en est mauvais.

Tel est le résultat de l'optimisme qui fait voir par le gros bout de la lorgnette les événements défavorables et par le petit bout les événements favorables. Les premiers deviennent insignifiants et les seconds prennent une importance énorme.

En effet les choses ne sont pas pour nous ce qu'elles sont en réalité, mais ce qu'elles nous semblent être. Le même événement vu par vingt personnes différentes est vu de vingt façons différentes. Voyons-le donc du bon côté et il deviendra pour nous ce que nous pensons qu'il doit être. Donc ne nous permettons jamais que d'avoir des pensées saines et celles-ci ne nous donneront que des résultats sains.

Comment donc devons-nous procéder pour pratiquer l'autosuggestion consciente? La méthode est bien simple et se trouve renfermée tout entière dans les quelques lignes suivantes :

Tous les matins au réveil, et tous les soirs, aussitôt au lit, fermer les yeux et *sans chercher à fixer son attention* sur ce que l'on dit, répéter avec les lèvres, assez haut pour entendre ses propres paroles et en comptant sur une ficelle munie de vingt nœuds, la phrase suivante : «*Tous les jours, à tous points de vue, je vais de mieux en mieux*». Les mots «à tous points de vue» s'adressant à tout, il est absolument inutile de faire des autosuggestions *particulières*. Cette autosuggestion doit être faite d'une façon aussi simple, aussi *enfantine*, aussi *machinale* que possible, par conséquent *sans le moindre effort*. En un mot, la formule doit être répétée sur le ton monotone employé pour réciter des litanies.

De cette façon, l'on arrive à la faire pénétrer *mécaniquement* par l'oreille dans l'inconscient, et quand elle y a pénétré, elle agit. *Suivre toute sa vie cette méthode qui agit aussi bien comme préventif que comme curatif.*

De plus, chaque fois que, dans le courant de la journée ou de la nuit, l'on ressent une souffrance physique ou morale, s'affirmer qu'on va la faire disparaître. S'isoler alors autant que possible (ce n'est pas absolument indispensable), fermer les yeux en se passant la main sur le front, s'il s'agit de quelque chose de moral, où sur la partie douloureuse, s'il s'agit de quelque chose de physique, répéter rapidement, très rapidement les mots : «*ça passe, ça passe*, etc.» aussi longtemps qu'il est nécessaire. Avec un peu d'habitude, on a fait disparaître la douleur morale ou physique au bout de vingt ou vingt-cinq secondes. Recommencer aussi souvent qu'il en est besoin.

Le rôle de l'autosuggestion est énorme dans la vie ; mais, dans ce court exposé, nous nous occuperons seulement de celui qu'il joue dans l'éducation.

*

L'enfant est éminemment suggestible ; il est extrêmement facile de le persuader par la parole, par le geste et de l'entraîner à des actes favorables ou défavorables. Par conséquent, il est très facile à éduquer, à condition qu'on s'intéresse à le faire.

Je préconise alors l'emploi de la méthode suivante : toutes les nuits, lorsque l'enfant est endormi, s'approcher doucement de son lit de façon à ne pas l'éveiller, s'arrêter à environ un mètre de son lit et lui répéter une vingtaine de fois, à voix très basse, en murmurant, les formules utiles et bien choisies pour obtenir de lui ce qu'on désire. Cette méthode très simple de parler par le sens auditif au subconscient de l'enfant est, en même temps, des plus efficaces. L'expérience le montre tous les jours.

Il ne faut pas non plus négliger dans l'éducation de l'enfant la suggestion à l'état de veille par la conversation, par la persuasion rationnelle, comme aussi par l'affirmation et par l'exemple.

On peut dire que les parents sont, en général, de bien mauvais éducateurs. Ils ne se doutent pas de l'influence de leurs paroles, de leurs actes, de leurs exemples, si contagieux pour l'enfant. Devant lui, on ne devrait jamais se laisser entraîner à l'irritation, à la violence, à la colère. Les discussions entre les parents sont d'un effet déplorable sur l'enfant. Son éducation nécessite du juge-

ment, du tact, beaucoup de mesure et de psychologie, car des paroles maladroites et l'indifférence orientent parfois pour toujours le psychisme sensible de ces petits êtres.

Les parents qui gâtent leurs enfants ne les rendent pas seulement odieux aux autres, mais encore et surtout à eux-mêmes. C'est parmi ces enfants que se recrutent plus tard les hystériques, les neurasthéniques, les émotifs, les anxieux et souvent, malheureusement, les anormaux, les inutiles, les dévoyés, les délinquants et les pervers.

L'enfant doit apprendre que le travail est la loi de la vie et que le plaisir n'est qu'une récompense. Il faut qu'il apprenne à obéir pour savoir plus tard commander. S'il ne sait pas obéir plus souvent aux suggestions de sa raison qu'aux impulsions de ses sensations et de ses sentiments, il est lancé dans la vie comme un navire sans gouvernail et, comme celui-ci, est entraîné par tous les courants et ballotté par toutes les tempêtes.

Il faut s'ingénier à développer au plus tôt la personnaliié chez l'enfant, lui apprendre de bonne heure à être son propre gouvernement, à ne point se reposer sur la direction d'un précepteur, à ne pas accepter de prendre une décision qui n'ait été discutée et choisie par lui-même. Enfin, s'il est bien de donner à l'enfant une instruction théorique, il serait mieux de lui donner l'habitude de l'action, de la réalisation. C'est par là que celui-ci devient un fort, un lutteur, un individuel, un chef et non pas un passif moutonnier.

Le développement moral doit suivre une évolution parallèle et, s'il est bon, pendant la première enfance, que la religion puisse aider la tâche de l'éducateur, plus tard, à cette direction morale, basée sur la foi, il serait recommandable d'ajouter l'idée déterminée et la conception abstraite de la vertu et du devoir.

Si les enfants manifestent déjà de bonne heure des défauts ou des vices dont le développement nécessite une action curative de l'autosuggestion, ou devra adopter d'abord celle décrite ici, c'est-à-dire la suggestion non consciente pendant le sommeil pour les enfants très jeunes; puis, l'autosuggestion consciente, quand ils sont un peu plus âgés. En tous cas, les parents devront suivre un programme général dont voici les grandes lignes.

Eviter systématiquement de les brutaliser, de les terroriser. Je ne suis partisan à aucun degré des corrections manuelles, qui peuvent déterminer de mauvaises autosuggestions chez l'enfant. Il faut tout d'abord leur donner l'exemple de la bienveillance et éviter de blâmer devant eux la conduite des personnes qui les entourent ou qui sont chargées de leur éducation. Non seulement, on doit leur apprendre la politesse, mais encore la bonne humeur, en en montrant d'abord vis-à-vis d'eux et en ne les repoussant pas, lorsqu'ils deviennent fatigants par leurs interrogations répétées. Par-dessus tout, il faut prendre garde à ne pas diminuer la confiance en eux-mêmes, et en leur possibilité physique et intellectuelle. Surtout, s'ils sont timides et manquant de personnalité, il faut les encourager et même s'ils ne réussissent pas, ne pas affirmer qu'ils n'arriveront jamais à rien.

S'ils sont peu courageux physiquement et portés à se préoccuper de leur santé, s'ils craignent les batailles avec leurs petits camarades, il faut leur redonner de la virilité par les moyens d'hygiène, comme l'hydrothérapie, l'exercice physique, les sports. C'est également à ce moment, qu'il faut leur apprendre à ne pas mentir et à accepter courageusement les punitions de leurs fautes, plutôt que de les cacher. Pour cela, il suffit de causer avec eux et d'avoir l'air d'attacher une grande importance à leur moralité.

Pour les rendre durs et énergiques, ce qui est nécessaire dans la lutte pour la vie, il faut combattre leur inactivité à ses sources mêmes. Les enfants craintifs ne sont généralement que des débiles, comme les paresseux ne sont que des petits asthéniques, souffrant de troubles digestifs, d'appendicite chronique, de troubles glandulaires méconnus. A ce point de vue, on peut dire que les parents des enfants paresseux sont aussi coupables de ne pas les faire soigner, que si la paresse était une maladie organique du même ordre qu'une maladie de cœur ou de foie.

J'ai la conviction qu'il y aurait un grand intérêt social à traiter par l'autosuggestion consciente les enfants dévoyés et ceux-même qui sont coupables d'actes répréhensibles par la loi, les jeunes délinquants. L'enfant, sans direction morale, souvent fils de misérables alcooliques, de parents indignes, n'est qu'une victime des mauvais exemples qui lui sont donnés dans sa jeunesse. Tout à fait ignorant, sans instruction, sans éducation, il est devenu naturellement anormal, perverti, vicieux, mais sans en être responsable. La suggestion de l'exemple apparaît ici, il y obéit malheureusement sans résistance, puisque, comme je l'ai dit plus haut, il est sans grande puissance de freinage contre les mauvais instincts qui lui sont inculqués par des parents coupables. Je pense qu'il y aurait autant de facilité que davantages à refaire l'éducation des jeunes délinquants et, par les différentes méthodes d'autosuggestions appropriées, on arriverait rapidement à corriger leurs vices et à les redresser complètement.

E. Coué.

La conférence de M E. Coué a été suivie d'une discussion intéressante où nous relevons simplement ceci : Q. — Une activité intensive suscitée par autosuggestion ne peut-elle pas conduire au surmenage et constituer donc un mal pour l'individu ? — R.— Ce côté-là de la question n'a pas été étudié jusqu'ici. — Q. — L'effort réfléchi n'est-il pas le levier de tout progrès moral ? — R. — Certes, il joue un rôle important, mais s'il entre en conflit avec l'imagination, c'est celle-ci qui, infailliblement, l'emporte.— Q. — Il y a des êtres qui résistent à la suggestion, même à celle qui cherche à s'exercer durant le sommeil. Ne peut on rien tenter auprès d'individualités de ce genre ? — R. — Rien. L'acceptation par le sujet est nécessaire.

M. Ferrière cite un cas qu'il a traité personnellement. Enfant défiant, se dérobant à toute influence. Six étapes: 1° Détente nerveuse de plusieurs jours : jeux, gaîté, plaisanteries jusqu'à ce que la méfiance eût cessé. 2° Affection témoignée par l'adulte. 3° Soins d'hygiène, héliothérapie, travaux physiques. 4° Détente psychologique : l'esprit de contradiction cesse. 5° Visions d'avenir : où le conduirait le mal (souffrance) et le bien (sérénité). 6° Une fois né le désir du bien, suggestion portant sur la facilité de faire le bien. Chaque étape a duré une semaine environ, servant de soubassement durable à l'étape suivante. Succès définitif, malgré influences exercées plus tard au sens contraire.

M. Baudouin a également cité plusieurs cas où des enfants ont été délivrés de phobies et où leur système nerveux s'est trouvé équilibré. Exemple. Peur de l'obscurité. On a suggéré à une fillette, durant son sommeil, de demander elle-même que la lumière fût éteinte le soir. Au bout d'une semaine environ la suggestion a agi.

Enfin M. Frank Abauzit, qui présidait, a terminé par une éloquente péroraison, où il a comparé notre inconscient à un enfant d'une grande puissance qu'il s'agit de conduire doucement, mais fermement. C'est au moment où cet enfant s'éveille qu'il faut lui montrer la route ; au moment où chaque instinct apparaît qu'il faut l'orienter vers le bien ; avant, ce serait trop tôt ; après, ce serait peut-être trop tard. C'est donc la volonté qui est le commencement de toute action.

Les Souvenirs d'Enfance

par M. L. Charles-Baudouin

Professeur à l'Institut J. J. Rousseau, auteur de « Suggestion et Autosuggestion. »

(Résumé.)

Les « Souvenirs d'Enfance » ou récits artistiques consacrés à l'enfance peuvent apporter quelque chose aux éducateurs. Ils le peuvent surtout quand ils ne le veulent pas trop. Comment les utiliser ? Il faut surtout, ce me semble, chercher les points sur lesquels les auteurs se rencontrent. Nous avons chance de toucher là quelques traits généraux de psychologie enfantine. De ces traits communs, nous en trouvons dans l'*Histoire de ma vie* de George Sand, dans les *Premiers souvenirs* de Carl Spitteler — un livre remarquable entre tous, peut-être unique, car Spitteler a le rare bonheur d'avoir gardé des souvenirs de ses deux premières années ; — dans les *Souvenirs d'Enfance* de Renan, dans le livre *Enfance* de Tolstoï, qui se donne comme un roman, mais que nous savons être autobiographique. Nous rencontrons ces mêmes traits dans des œuvres du genre roman, où des silhouettes d'enfants sont tracées de main de maître ; chez certains personnages de Tolstoï, et en suivant les premiers pas du *Jean-Christophe* de Romain Rolland. Enfin je me reporterai quelquefois à un livre tout récent, *Les Plaisirs et les Jeux* de Duhamel, où les faits et gestes de deux enfants sont vus par les yeux de leur père.

*

Qu'est-ce que les souvenirs d'enfance ? *Dichtung und Wahrheit,* dit Gœthe. C'est d'abord de la poésie. Sur ce point tous les auteurs sont d'accord. Mais la poésie peut-elle nous fournir des « renseignements » sur la psychologie de l'enfant ? Certes. Nous aurions une bien pauvre connaissance de l'âme humaine si nous devions nous en tenir aux méthodes de la psychologie expérimentale. En matière d'éducation, il faut sans cesse reprendre contact avec la vie. Et pour cela les méthodes scientifiques doivent être à chaque instant soutenues par l'expérience intime de la vie intérieure ; or qu'est-ce que la poésie, sinon cette expérience dans ce qu'elle a de plus profond ?

Les souvenirs d'enfance peuvent être utilisés comme matière brute par la science, d'une façon méthodique. Je pense à ce qu'a su en tirer la psychanalyse. Contentons-nous toutefois de voir sous quel jour nous apparaît la simple psychologie de l'enfant, à travers nos auteurs de « souvenirs ».

Une des premières constatations, c'est que la petite enfance est un *état de rêve.* Tout est rêve d'abord et la réalité s'en détache peu à peu comme d'une nébuleuse. « A l'origine est

le sommeil, écrit Spitteler... A l'origine est le rêve, corrige ma mémoire. » Peu à peu l'enfant s'oriente à travers le réel et l'objectif. Mais longtemps encore il nous présente des reviviscences des âges révolus de l'humanité. Des *formes primitives de la pensée* se font jour.

On peut sans doute ramener à ces manifestations archaïques cette instinctive peur de l'ombre, que tous ceux qui ont raconté leur enfance ont plus ou moins rencontrée. Mais une autre manifestation plus curieuse, c'est la réapparition chez l'enfant des pratiques magiques. Il y a là un fait qui semble assez général.

Ainsi l'enfant vit dans un monde de fictions et, en présence de la réalité extérieure, il est tout d'abord étonné, désorienté. Il assiste aux gestes comme à une *pantomime*. Il essaie des interprétations et se trompe. Et son instinct de comprendre, déjà très éveillé en lui, souffre quelquefois cruellement.

Cependant l'enfant prend conscience de lui-même et, très vite aussi, *conscience de sa valeur et de ses droits*. Il devient une personne. Et c'est ce que l'adulte méconnaît trop souvent. Combien cela blesse l'enfant d'être traité « en enfant ! ». « L'Enfant, dit Spitteler, est une création poétique de ceux qui en ont passé l'âge. »

Tolstoï a dit combien l'enfant peut être un *perspicace interprète des gestes humains ;* il est divinateur de nos secrètes pensées ; on ne peut guère lui en faire accroire. Ce qui fait un pendant assez ironique à cette perspicacité de l'enfant, c'est l'incompréhension de l'adulte à son égard !

Ce que nous méconnaissons aussi chez l'enfant, c'est sa faculté de *souffrir* et surtout de *souffrir moralement*. George Eliot, Disraëli savent l'ironie de cette expression d'« âge heureux ». Quand l'instant présent est souffrance, il occupe tout le temps et tout l'espace. « Comme son être même, elle lui semble sans limites » *(Jean-Christophe)*. Et quand Jean-Christophe aura découvert l'injustice, ce sera un « écroulement » de tout, et quelque chose lui apparaîtra « changé dans le monde. »

Une souffrance proche de celle-là, mais plus naïve, familière au plus jeune enfant, c'est celle de se voir *punir sans comprendre pourquoi*. L'enfant désobéit et commet des méfaits sans savoir et fort innocemment. S'il n'est pas encore assez conscient pour trouver la punition injuste, il la trouve du moins mauvaise. Pauvre Jean-Christophe : « Il est encore fouetté. Il est toujours fouetté », et il ne comprend pas. On punit l'acte sans s'informer de l'intention qui peut être innocente, et même louable...

Cela est d'autant plus douloureux que l'enfant a un immense *besoin de tendresse* et que, par des incidents de ce genre, il se sent à chaque instant rabroué. Dès lors, le besoin d'épanchement est tenu en échec par cette *fierté* dont nous avons déjà touché un mot. Plus il se voit traité « en enfant », plus aussi il se cantonne dans sa fierté. Il a bientôt une certaine pudeur de ses paroles et de ses gestes, et cela peut aller, comme le déplore Tolstoï, jusqu'à glacer tous ses élans spontanés. Il renonce à questionner sur ce qu'il ne comprend pas, crainte d'être jugé bête, ou crainte encore de recevoir une de ces réponses pour enfants, qui l'humilient. Il a aussi ce qu'on peut appeler la pudeur de ses rêveries, un sentiment que G. Sand a très joliment exprimé.

*

Des observations qui nous intéressent particulièrement aujourd'hui, au point de vue de l'« éducation nouvelle » et de « l'école active », ce sont celles qui portent sur le *jeu* et l'*activité* première de l'enfant.

Le jeu est l'activité propre de l'enfant. Mais pour bien le comprendre, il faut savoir qu'il est parent du rêve. Le jeu, comme le rêve, représentent des instincts réprimés ou des instincts en formation, qui se cherchent un débouché : rencontre des théories de Karl Groos sur le jeu et de Freud sur le rêve. Je ne veux pas reprendre ici des considérations que j'ai exposées ailleurs, et qui nous entraîneraient trop loin.

Nous savons que l'enfant rêve tout éveillé. G. Sand nous a conté ses hallucinations. L'enfant est donc sujet à l'illusion. Et cette illusion à laquelle il se laisse prendre est un des plaisirs du jeu. Mais ce n'est pas l'essentiel du jeu. Tous les enfants ne sont peut-être pas également propres à cette illusion, et même ceux qui en jouissent le plus n'en jouissent que dans certaines limites. Cependant Spitteler affirme catégoriquement : « L'enfant, quand il joue, se rend parfaitement compte qu'un abîme béant sépare la réalité des rêves de son imagination. »

D'où il faut conclure que dans le jeu, au-dessus du plaisir de l'illusion, il y a le plaisir de l'activité.

Duhamel a fort bien compris, et exprimé en d'heureuses formules, que la nature du jeu est d'être un rêve, mais un rêve en action, la passerelle du rêve à l'action. Il dit du petit enfant : « Jouer, pour lui, c'est rêver avec tout son corps ». Et un peu plus loin : « Le petit homme n'aime vraiment qu'un jeu : jouer à travailler. »

Pour bien comprendre l'enfant, il faut donc tout d'abord bien comprendre le jeu, cette

chose complexe, contradictoire, qui n'est ni la réalité ni l'illusion, mais qui est la fiction, à la fois illusoire et réelle, à la fois création et rêverie. Mais rien ne ressemble au jeu autant que l'art : il y a longtemps qu'on l'a dit. Et ceci nous ramène pour conclure à notre point de départ : que le bon éducateur, s'il doit être au courant des données de la science psychologique, ne doit pas dédaigner pour cela ce que lui apporte l'artiste. « Il nous paraît probable, écrit M. Pierre Bovet, que le fait d'avoir vivantes et présentes des expériences intellectuelles et affectives datant de la toute petite enfance est un des traits typiques de certaine tournure d'esprit de poètes et d'artistes, et que d'autre part cette même condition est peut-être indispensable à se faire écouter et comprendre des petits. »

Comment l'Education intellectuelle contribue à sublimer les tendances

par le Dr O. Decroly

Directeur de l'Institut spécial à Uccle et de l'Ecole « Pour la vie, par la vie », à Bruxelles.

(Résumé.)

Le premier fait que nous ayons à examiner est celui-ci : l'homme est un être complexe, à tendances nombreuses et multiples. Ces tendances se heurtent, s'associent, se neutralisent, se complètent. Ce sont elles qui le déterminent à agir ou à ne pas agir. Nous pouvons apprécier ou juger les tendances innées par l'action qu'elles déterminent. Là encore, la complexité est grande. Qui peut connaître à première vue le mobile d'une action ?

Nous trouvons des tendances chez les animaux comme chez l'homme ; certains psychologues disent même qu'elles sont, chez eux, plus compliquées que chez l'homme : ainsi le nid que l'oiseau bâtit à une époque déterminée, les migrations périodiques de certains animaux. Les insectes présentent aussi des tendances que nous ne possédons pas.

Par quoi, alors, différons-nous surtout de l'animal ? L'intelligence et la parole suffisent-elles à expliquer cette différence ? Acceptons-le comme tel, momentanément. Ces facteurs supplémentaires nous ont tout au moins permis de réaliser des choses qui nous distinguent essentiellement de l'animal.

Comment se pose le problème de l'éducation vis-à-vis d'un être complexe fait de tendances diverses : impulsion, sentiments, forces profondes ? L'éducation est le procédé destiné à agir sur l'individu par le moyen de son intelligence, afin de le préparer à la vie individuelle et sociale. L'intelligence est le facteur spécial par lequel seront transformées, sublimées, spiritualisées nos tendances instinctives.

Certaines tendances nous poussent spontanément à agir sur l'enfant de telle ou telle façon — et ceci sans l'intervention d'aucun autre facteur. L'instinct maternel en est l'exemple le plus frappant ; le jour où cet instinct disparaîtrait, c'en serait fait de l'humanité. Mais l'éducation ne comporte pas nécessairement l'amour de l'enfant. D'autres causes peuvent entrer en jeu : tendances à la protection (il ne faut pas confondre celle-ci avec l'amour maternel qui se sacrifie) ; élément de sympathie pour des êtres faibles et gentils, de qui nous ne craignons rien. La certitude de leur innocuité à notre égard éveille notre sympathie, tout comme elle est éveillée par la vue d'un petit chien. On peut aimer un enfant pour l'un ou l'autre de ces trois motifs.

Un quatrième facteur important est celui de l'instinct groupal. Nous sacrifions souvent notre intérêt personnel à celui d'un groupe qui, en retour, nous apporte un soutien. L'enfant peut-il faire naître cet instinct groupal ? Chez le père de famille, cet instinct est parfois le seul qui parle ; il aime l'enfant pour l'enrichissement, l'orgueil que celui-ci apporte à la famille.

Mais si certaines tendances nous poussent vers l'enfant, d'autres nous en éloignent. Quels sont les éducateurs ou les parents qui n'ont pas constaté parfois chez eux une lutte entre leurs intérêts propres et ceux de l'enfant ou entre l'intérêt de la société et celui de l'enfant ? La mère qui sacrifie son fils à la patrie fait passer l'intérêt social avant celui de son enfant. Partage tragique !

Ces exemples ne sont là que pour ramener à la conscience des faits que tous vous avez éprouvés dans votre subconscient.

Puisque nous pouvons être partagés entre des sentiments aussi divers et aussi complexes, il me semble indispensable de rendre consciente la force de l'intelligence, afin de lui donner toute sa valeur. On a souvent reproché à l'intelligence de nous pousser à agir par égoïsme ou par intérêt. Elle sait toutefois faire mieux et peut influencer puissamment les tendances altruistes. L'éducation peut donc et doit agir par le moyen de l'intelligence, afin de sublimer les tendances instinctives.

*

Dans les traités d'éducation, on parle d'éducation physique, intellectuelle et morale, parfois encore de celle de la volonté. Mais n'est-ce pas nous illusionner sur notre pouvoir? Seuls les sentiments entraînent l'action. Le problème se pose donc à la limite de l'éducation intellectuelle et morale. Cette puissance qu'est l'intelligence interviendra pour *orienter les tendances de l'individu*. C'est là un point important.

Mais nous voici embarrassés. Telle théorie nous recommande de n'intervenir en rien, de laisser l'enfant à lui-même et à la nature. Elle se prévaut d'arguments qui ne sont pas sans valeur. Telle autre prône l'intervention directe de l'adulte; elle argue que cette soi-disante liberté serait un obstacle à la liberté véritable. Avons-nous même le droit de ne pas intervenir? Ne serait-ce pas la négation de toute éducation?

Notre psychisme présente deux faces, deux sens de relations: action du moral sur le mental, du cœur sur la raison; ou action de la raison sur l'affectif, du mental sur le moral. L'être affectif est constitué par les forces innées, qui nous font agir sans l'intervention de l'intelligence. Nous trouvons ces forces chez le nouveau né déjà. D'autres instincts secondaires, tels que l'amour-propre et l'instinct de propriété, font partie de cette défense spontanée de la personnalité.

La faculté intellectuelle n'est qu'une partie de l'être total; c'est celle qui se sert des expériences et des observations pour s'adapter à de nouvelles difficultés. Elle est pensée, jugement, esprit de critique et de synthèse. Elle est notre esprit conscient qui crée des symboles, des abstractions, des conventions: langage, relations avec le prochain. L'opinion courante voit surtout l'antagonisme entre le conscient et le subconscient, entre la raison et le sentiment. A un certain âge, déclare Freud, l'enfant est dominé par les tendances innées; son intelligence est, elle aussi, dominée par le sentiment.

Ce désaccord, apparent surtout dans la pratique, a fait dire à d'aucuns que seule l'éducation du sentiment est bonne, à d'autres que l'on ne peut éduquer que par l'intelligence. C'est là une question de tempérament et d'expérience. L'éducateur doit chercher un compromis, s'adapter à l'enfant, se montrer souple, flexible, tenir compte du type, du sexe et de l'âge. Prendre position pour l'un ou l'autre procédé serait une erreur. Ceux qui préconisent un point de vue sont toujours du tempérament qu'ils défendent! La femme parlera sentiment et l'homme raison.

*

Comment donc l'éducation intellectuelle peut-elle orienter les tendances, les amener à s'épanouir, les sublimer?

L'un des mécanismes favorable est *l'imitation*. Les psychologues voient plusieurs formes à l'imitation. La plus inférieure est la forme animale: quand vous bâillez, je bâille. La suggestion est déjà une forme d'imitation plus intellectuelle; il s'y ajoute la compréhension. La suggestion peut être poussée plus loin encore. Dans ce cas, elle agit sur les tendances avec l'intervention de l'intelligence. L'idiot ne réagit pas à cette forme de suggestion.

A un degré plus élevé, nous trouvons la *conviction* qui est la possession de tous les éléments conscients servant de base à l'action. Cette action agissant exclusivement sur l'intelligence se greffe sur les tendances et les fait éclore. Elle peut lutter contre les suggestions collectives mauvaises: peur ou haine; mais, mal employée, elle peut conduire au « bourrage de crânes » de la presse.

L'éducation intellectuelle est donc nécessaire pour faire atteindre à l'individu son maximum de développement, car c'est chez les plus hautes intelligences que se trouvent les sentiments les plus élevés, a dit Goddard, le psychologue américan.

Nous pouvons conclure que la conviction, la croyance prennent la force d'un instinct. Ne sacrifie-t-on pas sa vie pour sa foi? Mais la conviction ne s'acquiert que par la réflexion, c'est-à-dire par la voie intellectuelle.

La foi qui n'a pas été réfléchie n'est que feu de paille.

Cette conscience nette des valeurs si importante pour la vie, ne s'acquiert qu'après un examen de toutes les faces d'une question par le moyen de notre faculté intellectuelle.

L'instinct maternel, lui aussi, peut et doit être éclairé par la connaissance intellectuelle. Car, bien que la plupart des jeunes filles soient attirées vers l'enfant, qui oserait dire que la femme livrée à elle-même soit capable

de préparer l'enfant à la vie actuelle? La nature même de la mère la porte à considérer son enfant comme une partie d'elle-même, à le garder sous son aile plutôt qu'à l'émanciper. L'instinct maternel doit donc être sublimé par une compréhension plus juste des devoirs maternels.

Si aucune tendance ne peut être supprimée, toutes peuvent être orientées dans un sens plus élevé. « L'instinct combatif » auquel M. Pierre Bovet a consacré un ouvrage remarquable, offre un exemple frappant de sublimation. Le degré inférieur de l'instinct combatif est la lutte pour la nourriture, pour la vie. Cette lutte peut prendre, chez l'individu, une forme plus élevée dans la préservation de sa santé ou de la santé d'autrui. A un degré supérieur encore, nous trouvons la lutte pour l'art, pour la liberté, pour un idéal. Le point de départ reste l'instinct combatif, mais il est sublimé.

*

Quelle conclusion tirer de ces observations? En fait, il n'y a pas d'antinomie entre le sentiment et l'intelligence. Si le raisonnement se trouve parfois déterminé par les tendances innées, l'éducation doit précisément agir en sens inverse, entraîner les sentiments à se soumettre à la raison.

L'éducation intellectuelle, qui doit être à la base de toute éducation, a jusqu'ici été faite à rebours. Pour les jeunes enfants, employons l'éducation du sentiment, pour passer graduellement à celle de l'intelligence, vers treize ou quatorze ans.

L'intelligence évolue, franchit des étapes. La diversité des intelligences rend, sans doute, le problème fort complexe. Certains enfants ne peuvent pas être guidés par l'intelligence, alors que d'autres ne sont sensibles qu'à ce moyen. Nous trouvons là encore une question d'âge, de type, de sexe. Cette question de méthode reste la plus importante et les écoles nouvelles nous en ont montré la voie.

On forme plus sûrement l'intelligence en ne s'adressant pas directement à elle au début. Toute influence prématurée entraîne une régression dans l'éclosion spontanée des tendances.

N'oublions pas non plus que l'intelligence de l'enfant ne peut fonctionner que par l'action et gardons-nous de lui imposer les règles de l'adulte. La loi biogénétique nous enseigne que l'expérience d'une idée provoque l'action correspondante. C'est à travers l'action et par l'intelligence que nous transformerons les instincts, afin de permettre à l'enfant d'atteindre son maximum de développement.

Dans la discussion qui a suivi, M. Ferrière a fait remarquer qu'entre l'imitation spontanée de l'enfant et le raisonnement abstrait de l'adulte, il y a une étape intermédiaire qui tient des deux : l'éveil de la conscience et de la raison par des récits faits à l'enfant. La parabole en est le type. Elle ne raisonne pas, n'explique pas, ne prouve pas. Elle révèle et affirme une vérité d'ordre intellectuel et moral; et cette vérité, sentie et saisie par l'intuition de tous les membres d'un groupe, agit dès lors comme suggestion. L'enfant, en proclamant publiquement son amour pour le héros et son mépris pour le traître, se lie par là-même au bien, vis-à-vis des autres et vis-à-vis de lui-même.

Le Dr Decroly se déclare tout à fait d'accord avec cette opinion. Cette méthode, plutôt suggestive, est à intercaler entre l'âge du non-raisonnement et celui du raisonnement.

Psychologie analytique et Education

par le Dr C. G. Jung

Docteur en médecine et en droit (h. c.), ancien privat-docent de psychiatrie à l'Université de Zurich

(Résumé)

Ce n'est pas sans hésitation que j'ai assumé la tâche de vous présenter, en un court exposé, les rapports qui existent entre les découvertes de la psychologie analytique et les question d'éducation. Le champ de l'expérience humaine est considérable; en outre, la méthode et le contenu de la psychologie analytique ne sont pas suffisamment connus pour qu'il soit facile de montrer leurs applications aux problèmes de l'éducation. Une introduction historique est donc indispensable.

Issue d'expériences d'hypnotisme, la psychanalyse, selon le terme adopté par Freud, est un moyen spécifique et médical de sonder les causes psychiques des troubles nerveux et fonctionnels, c'est-à-dire non organiques. La

psychanalyse s'occupe spécialement de l'origine sexuelle de ces désordres. Elle devient une méthode thérapeutique, dans la mesure où l'on constate qu'un effet curatif précis résulte du fait de faire apparaître les causes sexuelles sur le plan de la conscience. L'école freudienne toute entière se refuse encore à reconnaître d'autres causes aux troubles nerveux. Partisan à l'origine de cette méthode, j'ai développé au cours des années le concept de la psychologie analytique qui s'efforce d'exprimer ce fait : que l'investigation psychologique, dans le sens de la psychanalyse, mais en laissant de côté le domaine étroit d'une technique et d'un traitement médical qui se restreint à certaines présuppositions théoriques, appartient au domaine de la psychologie normale. Par conséquent, quand je parle des rapports entre la psychologie analytique et l'éducation, je laisse de côté l'analyse freudienne. Comme cette psychologie traite exclusivement du développement de l'instinct sexuel, le mentionner n'est justifiable que dans le cas où l'on parle exclusivement de la psychologie sexuelle de l'enfant. Lorsque l'on est en présence d'un phénomène pathologique qui appelle une explication psychologique d'ordre sexuel, ce n'est pas tant la psychologie propre de l'enfant qui est responsable que la psychologie sexuelle troublée des parents, parce que l'enfant est un être dépendant, très susceptible, qui a été tenu longtemps dans l'atmosphère parentale et ne s'en libère lui-même que relativement tard.

Je veux tenter de vous présenter rapidement les points de vue fondamentaux de la psychologie analytique appliquée à l'âme de l'enfant, spécialement à l'âge de la scolarité. La grande responsabilité qui pèse sur vous, en votre qualité d'éducateurs de la génération future, vous empêchera de tirer de mon exposé des conclusions hâtives, car certains points de vue doivent être examinés longuement et attentivement avant de pouvoir être mis en pratique avec fruit.

Comme vous le savez, la psychologie expérimentale, que représente le mieux l'école de Wundt, s'est occupée jusqu'ici exclusivement de la psychologie de la *conscience* normale, comme si la pensée consistait uniquement en phénomènes conscients. Mais la psychologie médicale, spécialement celle de l'école française, fut bientôt forcée d'accepter le phénomène psychique inconscient. Dans l'inconscient rentrent tous les phénomènes psychiques qui n'atteignent pas une certaine intensité ou qui l'on perdue et qui sont situés sous le seuil de la conscience. Le conscient et l'inconscient agissent continuellement l'un sur l'autre ; c'est un échange perpétuel de leur contenu car, de même que le conscient, l'inconscient n'est jamais en repos. Jusqu'à un certain point on peut dire que l'inconscient donne naissance au conscient, car le conscient n'apparaît pas dans le monde comme un produit achevé, mais résulte d'une longue évolution qui se produit durant l'enfance. Dans les premières années, ces processus psychiques n'ont pas de centre ni de continuité ; or, sans sentiment de continuité, l'état conscient est impossible. Ce n'est que lorsque l'enfant commence à dire «je», que l'on peut parler d'une continuité de la conscience, bien que celle-ci soit fréquemment interrompue par des périodes d'inconscience. Ce processus se poursuit à travers toute la vie, mais il se rallentit après la période pubère et ce n'est que plus rarement que de nouvelles parts du domaine de l'inconscient s'ajoutent à la conscience. C'est dans la période allant de la naissance à la fin de l'époque de la puberté psychique, que se trouve le plus grand développement de la conscience. Celle-ci surgit de la vie inconsciente comme une île nouvelle de l'océan.

Par l'éducation et par la nature, nous intensifions ce processus chez les enfants. En fait, l'école n'est rien d'autre qu'un moyen de fortifier en vue d'un but déterminé l'intégration du conscient. Ainsi la culture est la conscience portée à son maximum.

Si l'on nous demandait maintenant ce qui arriverait si nous n'avions pas d'écoles et si les enfants étaient entièrement livrés à eux-mêmes, nous répondrions que les enfants demeureraient en grande partie inconscients. De quelle nature serait cet état ? Ce serait un état primitif, car, lorsque ces enfants arriveraient à l'âge adulte, ils seraient, malgré leur intelligence naturelle, primitifs et sauvages, presque semblables aux membres d'une tribu de nègres ou d'indiens intelligents. Ils ne seraient pas nécessairement stupides, mais n'auraient qu'une intelligence instinctive ; ils seraient privés de toute connaissance et dès lors inconscients d'eux-mêmes et du monde. Débutant dans la vie à un niveau culturel inférieur, ils se différencieraient sans doute, mais lentement, des races primitives. On remarque cette régression de façon très nette chez les émigrants espagnols et portugais de l'Amérique du Sud et parmi les Bœrs hollandais du Sud-Africain. Sa possibilité résulte du fait que la loi fondamentale biogénétique s'applique non seulement au développement du corps mais aussi à celui de l'esprit. Selon cette loi, l'enfant revit dans son développement l'évolution de la race humaine. De même, jusqu'à un certain point, l'homme passe durant sa vie embryonnaire par les formes anatomiques des temps primitifs. Cette même

loi s'applique aussi au développement intellectuel de l'humanité. C'est ainsi que l'enfant se développe, sortant de l'inconscience originelle quasi animale et arrivant à une conscience d'abord primitive, puis civilisée.

On peut comparer les conditions de l'enfant pendant les deux ou trois premières années de sa vie, alors qu'il est encore inconscient de lui-même, au stade animal. C'est un stade de complète fusion avec les conditions du milieu. De même que l'enfant, durant sa vie embryonnaire, n'est qu'une partie du corps maternel et dépend entièrement de la condition de ce dernier, ainsi l'organisme psychique de la première enfance est jusqu'à un certain point une partie de l'organisme psychique de la mère et bientôt aussi, en tenant compte de l'atmosphère commune, une partie de celui du père. La première condition psychologique résulte d'une fusion avec la psychologie des parents et il ne peut être question que tout au début de psychologie individuelle. On peut donc dire que les troubles psychiques et nerveux des enfants à l'âge scolaire dépendent exclusivement de troubles psychiques chez les parents. La discorde entre les parents se reflète infailliblement dans l'organisme psychique de l'enfant et cause des désordres pathologiques. Le contenu des rêves chez les petits enfants se rapporte souvent plus aux parents qu'à l'enfant lui-même.

Un certain changement se produit lorsque l'enfant développe la conscience de son moi, fait qui est en rapport extérieur avec le premier usage du mot «je». Ce changement survient normalement entre la troisième et la cinquième année, mais peut commencer plus tôt. A partir de ce moment, nous pouvons parler d'un organisme psychique individuel ; mais normalement ce psychisme individuel n'arrive à une indépendance relative qu'après la puberté, étant resté jusque là le jouet de l'instinct et de l'influence du milieu. Donc, jusqu'au moment de la puberté, on peut dire d'un enfant qu'en ce qui concerne son psychisme, il n'a pas encore eu d'existence individuelle. L'enfant qui entre à l'école à six ans n'est pratiquement rien autre que le produit de ses parents, doué, il est vrai, d'un embryon de conscience du moi, mais en aucune façon capable d'affirmer son individualité d'une façon marquée.

On est souvent tenté de regarder les enfants qui sont particuliers, obstinés, désobéissants ou difficiles comme une espèce spéciale, mais c'est une erreur.

Dans des cas pareils, on doit toujours étudier le milieu parental et ses conditions psychologiques et, presque sans exception, on découvrira chez les parents les seules raisons valables des difficultés de caractère que présente l'enfant. Ses particularités et les troubles qu'elles entraînent sont bien moins l'expression de son propre être que le miroir reflétant les influences néfastes venant de ses parents. Si un médecin doit traiter un enfant de cet âge pour un trouble nerveux, il n'arrivera à son but, bien souvent, qu'en appliquant son traitement aux parents.

*

Les exemples que j'ai mis en évidence montrent le lien extrêmement étroit entre les *habitudes* psychologiques des membres d'une famille, habitudes qui se ramènent presqu'à l'identité. C'est, en fait, une expression de cette identité primitive dont la conscience individuelle se libère graduellement. L'école ne joue pas un rôle moindre dans cette lutte pour la liberté, car elle est le premier milieu que l'enfant trouve hors de sa famille. Il est de toute importance que le maître soit conscient de son rôle. Sa tâche n'est pas achevée quand il a réussi à inculquer à l'enfant le contenu du programme scolaire ; c'est une influence personnelle qu'il doit exercer sur l'élève, influence aussi importante que l'enseignement tel qu'il est donné actuellement, plus importante dans certains cas. Si c'est un malheur pour un enfant d'être privé de ses parents, cela en est un également lorsqu'il dépend trop étroitement de sa famille, ce qui l'empêche de s'adapter à la vie. Or, la destinée d'un être humain n'est pas de rester toujours l'enfant de ses parents, mais de vivre dans le monde. Malheureusement, il se trouve des parents qui traitent toujours leurs enfants en enfants, parce qu'ils ne consentent pas à veillir et à abdiquer leur autorité parentale. Ils leur rendent ainsi un très mauvais service, parce qu'ils éloignent d'eux toute occasion d'exercer leur responsabilité individuelle. Ces méthodes désastreuses aboutissent à faire ou des personnalités dépendantes, ou des hommes qui ne pourront affirmer leur indépendance que par des moyens détournés. Par contre, il y a d'autres parents qui, se rendant compte de leur faiblesse, ne sont pas capables de prendre, vis-à-vis de leur enfant, l'attitude d'autorité dont il aurait besoin pour être apte à prendre plus tard sa place dans le monde. Alors échoit au maître, en tant que personnalité, la tâche délicate d'éviter une trop grande autorité, tout en ayant le degré d'autorité que doit avoir l'adulte, personne éduquée, vis-à-vis de l'enfant. Avec les meilleures intentions, une telle attitude ne peut être prise artificiellement ; mais elle doit venir d'une façon naturelle lorsque le maître fait son devoir d'homme et de citoyen. Il doit être

lui-même un homme sain et juste, car un bon exemple demeure la meilleure méthode pédagogique. Mais il est aussi vrai que la meilleure méthode ne sert à rien si celui qui la pratique n'est pas vertueux. Ce serait tout à fait différent si la seule chose importante pour l'enfant à l'école était l'enseignement méthodique du programme. Or, c'est tout au plus la moitié du but de l'école. L'autre moitié est l'éducation réelle, psychologique, qui se fait par le moyen de la personnalité du maître. Ce que veut cette éducation, c'est diriger l'enfant à travers le monde, élargissant ainsi l'enseignement des parents qui, aussi consciencieux qu'il soit, est toujours, dans une certaine mesure, unilatéral, le milieu demeurant toujours le même. L'école, au contraire, est le premier contact que l'enfant réalise avec le monde; elle doit l'aider à se libérer lui-même jusqu'à un certain point du milieu parental. L'enfant a la tendance de projeter l'image paternelle sur la personnalité du maître. Il est, par conséquent, nécessaire que le maître entre en contact personnel avec l'enfant ou, en tout cas, qu'il laisse la porte ouverte à un tel contact. Si ce contact existe, il importe peu que la méthode d'enseignement soit plus ou moins moderne. Car le succès de l'enseignement ne doit pas dépendre de la méthode, quoique le but exclusif de l'école semble, parfois, être de bourrer de connaissances la tête des enfants. L'enseignement doit faire de véritables hommes et femmes, en libérant les jeunes de leur identité inconsciente avec leurs familles, pour les rendre conscients d'eux-mêmes. Sans cette conscience d'eux-mêmes, les jeunes gens ne savent pas réellement ce qu'ils désirent et demeurent toujours dépendants et imitatifs, avec le sentiment d'être incompris et de ne jouer aucun rôle.

Tout ceci, bien entendu, n'est que la surface des choses. Pour creuser plus profond, il faudrait employer les méthodes de la psychologie analytique. Mais, je ne conseillerais à personne d'en user sans études préalables approfondies. Leur emploi par des dilettantes ou par des incompétents doit être formellement découragé. Le seul emploi légitime de cette méthode d'investigation scientifique est celui qui se porte sur nous-mêmes et, sans nul doute, les résultats obtenus ainsi se répercuteront sur nos enfants.

L'éducation complète ne se termine donc pas avec la période scolaire. Nous devrions avoir des cours complémentaires non seulement pour jeunes gens, mais aussi pour adultes. Les conséquences de l'ignorance psychologique des adultes a des conséquences incalculables sur leur existence entière. Or l'adulte est éducable, mais avec des méthodes différentes de celles que nous appliquons aux enfants, méthodes indirectes, le mettant en possession d'une connaissance psychologique qui lui permettra de s'éduquer lui-même. Le maître doit faire continuellement sa propre éducation s'il veut que son enseignement soit vivant.

La base indispensable à l'éducation de soi-même est la connaissance de soi-même. Nous arrivons à cette connaissance, d'une part, en nous jugeant nous-mêmes; d'autre part, par les critiques que les autres nous adressent. Mais cette connaissance de soi à laquelle nous arrivons par ces deux voies est incomplète et confuse, comme tout jugement humain, et souvent faussée par les désirs et les craintes. Il n'existe, d'ailleurs, pas de critique objective qui puisse nous dire ce que nous sommes actuellement, avec l'exactitude du thermomètre indiquant au patient les degrés de sa fièvre.

*

Dans le domaine psychologique, tout nous apparaît comme soumis à notre volonté. Ce préjugé universel provient du fait que nous avons la tendance à identifier le psychisme tout entier avec l'esprit conscient. Mais il y a des processus psychiques très nombreux et des plus importants qui sont inconscients ou seulement indirectement conscients. Nous ne connaissons l'inconscient que par les manifestations qui en arrivent à la conscience. Si le contenu de la conscience nous apparaît comme étant soumis à notre volonté, nous ne découvrirons apparemment aucun critère objectif pour la connaissance de nous-mêmes. Mais il existe quelque chose d'indépendant du désir et de la crainte qui nous permet de connaître la vérité sur nous-mêmes. Nous trouvons ce critère objectif dans le produit d'une activité psychologique sur laquelle notre attention n'est attirée qu'en dernier lieu. C'est le rêve.

Qu'est-ce que le rêve? C'est le produit de l'activité psychologique inconsciente qui a lieu pendant le sommeil. Dans cet état, la vie psychique est en grande partie soustraite au contrôle de notre volonté, tout comme l'action psychologique de la digestion.

Comment est-il possible de déduire quoi que ce soit de précis et de certain de ce chaos confus et accidentel qu'est le rêve? Ce n'est qu'en apparence que le rêve est confus et accidentel. En l'examinant de plus près, nous découvrons une suite remarquable dans les images du rêve, en relation avec le contenu de la conscience éveillée. Cette découverte a été faite selon le procédé suivant, qui est relativement simple: le contenu du rêve est divisé

en parties ou images séparées, et toutes les associations d'idées libres de chaque partie du rêve sont réunies; en faisant cela, nous nous apercevons bientôt d'un rapport intime extraordinaire entre les images du rêve et les choses qui nous occupaient subjectivement à l'état de veille, quoique la signification de ce rapport ne nous soit pas immédiatement clair. En recueillant ces associations d'idées, nous avons en mains les éléments préparatoires de l'analyse du rêve; en tout cas, une grande partie de ceux-ci; nous obtenons ainsi ce qu'on appelle le contexte qui nous révèle les nombreux rapports qui existent entre le rêve et le contenu de la conscience, et qui nous montre comment le rêve est associé de la manière la plus intime avec toutes les tendances de la personnalité.

Lorsque nous avons éclairé ainsi tous les côtés du rêve, nous pouvons aborder la seconde partie de notre tâche, qui est l'interprétation des matériaux rassemblés. Ici, comme toujours en science, nous devons nous défaire, autant que possible, de tout préjugé. Nous devons, pour ainsi dire, laisser parler les faits. Dans beaucoup de cas, un premier coup d'œil jeté sur le rêve, ainsi que les matériaux rassemblés, suffit à nous donner au moins une intuition de la signification du rêve, ce qui ne nous demande pas un effort spécial. Mais, en d'autres cas, un travail considérable, aidé par l'expérience scientifique, est nécessaire pour discerner le sens du rêve.

L'étude et la connaissance des rêves sont d'une inestimable valeur pour la vie pratique. C'est pourquoi les médecins de l'âme retournent à l'art ancien de l'interprétation des rêves. Nous arrivons par ce moyen à éduquer des adultes qui ne veulent pas être soumis comme des enfants à une autorité; la façon de vivre d'un adulte est d'ailleurs si individuelle, que personne ne pourrait indiquer une voie unique à suivre. Nous devons donc former l'esprit de l'homme pour qu'il comprenne de lui-même, en l'écoutant, la voix intérieure et discerne par là ce qu'il doit faire.

Autant que cela a été possible dans les limites d'une causerie, j'espère vous avoir donné quelques vues sur le monde de la psychologie analytique. Je serais heureux si vous pouviez retirer de ce que j'ai dit un stimulant qui vous aide dans votre profession si pleine de responsabilités.

Types psychologiques

par le Dr C. G. Jung

de Zurich

(Extraits)

Les plus anciennes catégories de types psychologiques qui nous soient connues nous ont été révélées par des médecins, spécialement par Claudius Galen, médecin grec, qui vivait au IIe siècle après J.-C. Il distinguait quatre tempéraments fondamentaux: sanguin, flegmatique, colérique et mélancolique. Mais le principe de cette différenciation se trouve déjà au Ve siècle avant J.-C. dans l'enseignement d'Hippocrate qui décrit le corps humain comme étant composé de quatre éléments : air, eau, feu et terre. Comme l'atteste notre langage moderne, les différents types de tempéraments de Galen se sont perpétués jusqu'à nos jours, quoique la naïveté de leur théorie psychologique soit apparu depuis longtemps. Il est intéressant de noter que le premier effort de classification des types ait porté sur les facultés émotives de l'homme ; c'est sans doute que celles-ci sont fréquentes et caractéristiques. L'affectivité se révèle de suite à l'observation superficielle, celle dont se contente l'homme qui n'est pas psychologue et qui ne sait pas apercevoir chez son prochain l'existence d'autres fonctions. Tant que nous ne jugerons notre prochain que par le côté affectif de notre nature, notre critère principal et peut-être unique sera son affectivité. Il en résulte que ce critère s'appliquera aussi dans les jugements psychologiques que nous porterons sur nous-mêmes, de sorte que, de toute façon, notre jugement psychologique ne sera ni objectif ni indépendant, mais qu'il demeurera esclave de notre affectivité. Cette remarque comporte une conséquence d'ordre moral. En effet, nous avons la tendance à considérer que notre responsabilité est atténuée lorsque la cause de telle ou telle d'entre nos actions est d'ordre émotif ; nous invoquons le fait que nous nous trouvons alors dans des conditions spéciales. Mais nous ne raisonnons pas de même lorsqu'il s'agit d'autrui. Bien mieux : quiconque nous juge par le côté affectif de notre nature est immédia-

tement accusé par nous de manquer de compréhension ou, pis encore, d'être injuste. Quel enseignement puiserons-nous dans cette observation banale ? Celle-ci: ne jugeons pas notre prochain avec notre affectivité ; reconnaissons qu'il existe d'autres critères que le subjectivisme ; sachons faire une différence entre le facteur affectif et les autres facteurs psychologiques ; envisageons le premier simplement comme une fonction psychologique parmi d'autres. En d'autres termes, cherchons des critères de jugement objectifs, qui entraînent la conviction non seulement de celui qui juge mais aussi de celui qui est jugé.

Souvent la partie affective de notre être nous apparaît comme quelque chose d'inférieur, comme une personnalité seconde qui recouvre notre moi réel et l'obscurcit ; il arrive cependant aussi que, poussée par son affectivité, la personnalité se révèle dans ce qu'elle est de plus élevé et de meilleur, atteignant à un degré de noblesse et de grandeur auquel, malheureusement, elle ne peut se maintenir bien longtemps. Il y a tant d'actions d'éclat, d'actes de générosité et d'altruisme, tant de sacrifices et autres gestes de magnificence, pour lesquels, comme le remarquait un observateur ironique, on ne saurait être tenu pour responsable ! C'est peut-être la raison pour laquelle tant de gens font si peu de bien.

Alors quelle est la personnalité « réelle » ? En partie ce que nous distinguons en nous-mêmes comme séparé de l'affectif et en partie ce qui est éliminé par le jugement des autres comme non essentiel.

Dans l'émotion le moi n'est pas libre ; il est réduit, comprimé ; tandis qu'à l'état normal il y a la liberté de choix et disponibilité des forces psychologiques. Par conséquent nous devons principalement nous occuper des motifs conscients et faire abstraction de nos interprétations arbitraires.

*

Si nous procédons ainsi, nous découvrirons après un certain temps, en dépit d'une grande variété de motifs et de tendances, certains groupes d'individus caractérisés par un évident esprit de conformisme dans les mobiles de leur conduite, même s'ils se trouvent séparés les uns des autres. Nous rencontrons par exemple des individus qui se trouvent influencés dans leurs jugements, leurs perceptions, leurs sentiments, leurs émotions et leurs actions, surtout par les facteurs extérieurs ; en tout cas, qu'il s'agisse de motifs fortuits ou définitifs, ce sont ces derniers qui importent. Pour beaucoup de personnes, l'essentiel est l'opinion d'autrui. C'est le cas des gens qui ne sont vraiment heureux que dans la mesure où leur bonheur fait envie aux autres, ou qui désirent être malheureux pour recevoir la sympathie de leur prochain.

Des exemples de ce genre peuvent être multipliés à l'infini. Ils dénotent une particularité psychologique qui doit être rigoureusement distinguée d'une autre attitude, déterminée au contraire par un facteur intérieur ou subjectif. Par exemple, une personne dira : « Je sais que je pourrais faire plaisir à mon père en agissant de telle ou telle façon, mais je n'en ai pas moins une opinion différente de la sienne ». Ou bien : « Le monde entier croit que je puis faire telle chose, mais je sais pertinemment que j'en suis incapable ». C'est parmi des mentalités de ce genre qu'on trouve les individus qui ne sont vraiment heureux que lorsqu'ils sont sûrs que personne ne le sait et, pour eux, une chose est désagréable justement parce qu'elle plaît aux autres. En toute occasion, si cet individu n'est pas d'accord, on n'obtient rien de lui. Son effort constant vise à montrer qu'il fait toute chose par sa propre décision et selon sa propre conviction et jamais sous l'influence des autres, ni dans le but de satisfaire une personne ou une opinion.

Il y a encore un troisième groupe duquel il est difficile de dire si le mobile de ses actions provient de l'intérieur ou de l'extérieur. Ce groupe est le plus nombreux. On s'accorde à dire que l'homme normal est, par définition, influencé en une mesure égale par l'intérieur et par l'extérieur. Dans ce groupe, il y a des individus qui sont principalement déterminés dans leurs mobiles par l'objet extérieur et d'autres qui répondent dans la majorité des cas à des déterminations subjectives.

J'ai désigné le premier groupe sous le nom d'*extravertis,* et le second sous celui d'*introvertis.*

Quoique le principe fondamental de ces deux attitudes opposées soit clair et simple, néanmoins leur réalité concrète est compliquée et obscure, car chaque individu est une exception à la règle. Chaque homme est à la fois pareil aux autres et unique en son genre. La différenciation entre les types psychologiques commence souvent très tôt. Si tôt qu'en certains cas on peut parler d'une tendance originelle. La première marque de l'extraversion chez un enfant est sa rapide adaptation au milieu et l'attention extraordinaire qu'il porte aux objets [1]. L'enfant vit dans les choses et avec elles. Il perçoit rapi-

[1] Par « objet », l'orateur entend à la fois les personnes et les choses qui constituent le monde extérieur au « sujet ».

dement, mais au hasard. Il se développe en apparence plus vite que l'enfant introverti, car il a moins d'inhibitions et n'éprouve aucune crainte. C'est aussi, apparamment, qu'il ne sent pas de barrières entre lui et les objets ; et, par conséquent, il peut jouer librement avec eux et s'instruire par eux. Il est joyeux, entreprenant et aime le risque. Tout ce qui est inconnu lui apparaît comme séduisant.

Retournons le portrait : une des premières marque de l'introversion chez un enfant, ce sont les manières réfléchies, une timidité prononcée, même de l'anxiété en présence des objets inconnus. Une tendance à ramener les choses à soi et à les dominer apparaît de bonne heure. Tout ce qui est inconnu est regardé avec méfiance. En général, il y a résistance violente aux influences extérieures. L'enfant veut suivre son propre chemin et, en aucun cas, il ne voudra se soumettre à une règle inconnue qu'il ne peut pas comprendre. S'il pose des questions, ce n'est pas tant par curiosité ou par désir d'éprouver des sensations, mais parce qu'il désire connaître les noms, comprendre la signification des choses et obtenir des explications qui lui donneront une assurance subjective en face de la réalité objective. Ainsi, très tôt, on peut voir chez l'enfant introverti l'attitude défensive caractéristique que l'adulte introverti manifeste vis-à-vis de l'objet, de même que, dans le cas de l'enfant extraverti, on peut observer de bonne heure une assurance marquée, un caractère entreprenant et une confiance heureuse dans ses rapports avec les objets. C'est donc ceci qui constitue la base caractéristique de l'attitude extravertie : la vie psychique s'étend, pour ainsi dire, en dehors de l'individu aux objets et aux rapports avec eux. Dans certains cas spéciaux apparaît chez lui une sorte de cécité à l'égard de son individualité propre. Inversement, l'introverti dirige toujours son attention sur l'objet, comme si ce dernier possédait un pouvoir supérieur menaçant de l'assujettir et contre lequel il aurait à se défendre.

C'est un fait regrettable, mais qui n'en est pas moins fréquent, que ces deux types sont constamment en conflit l'un avec l'autre. Cela provient de ce que leurs valeurs psychiques sont exactement antagonistes. L'introverti ne reconnaît de valeurs que celles qui appartiennent à la vie subjective ; l'extraverti, celles qui ressortissent à la vie objective. Cette dépendance de l'objet semble à l'introverti un état de grande infériorité, tandis que pour l'extraverti l'état inférieur réside dans la subjectivité, où il est capable de ne voir que l'autoérotisme infantile.

Les mariages entre types différents ont une grande valeur en tant que symbioses psychologiques, aussi longtemps du moins que les époux ne cherchent pas à faire la «psychologie» l'un de l'autre !

*

Il est nécessaire pour l'individu que ses différentes fonctions psychologiques se développent et cette différenciation des fonctions est très importante pour la question qui nous occupe. En effet l'esprit conscient est un organe d'adaptation ou d'orientation consistant en un certain nombre de fonctions psychiques. Les fonctions fondamentales sont : la sensorialité, la pensée, le sentiment et l'intuition. Je comprends sous le nom de sensorialité, toutes les perceptions par le moyen des organes des sens ; sous le nom de pensée, la fonction de la connaissance intellectuelle et la faculté de formuler des conclusions logiques ; le sentiment est une fonction d'évaluation subjective et l'intuition une perception par un moyen inconscient ou la perception d'un contenu inconscient.

Pour que la conscience soit parfaitement équilibrée, il faut que toutes les fonctions coopèrent également ; la pensée doit rendre possible la connaissance et le jugement ; le sentiment doit nous dire comment et dans quelle mesure une chose est importante pour nous ; la sensorialité, par le moyen de la vue, de l'ouïe, du toucher, etc., nous rend capables de percevoir la réalité concrète ; et finalement l'intuition nous permet de deviner les possibilités plus ou moins cachées et les dessous des situations.

Mais en réalité il n'arrive que très rarement et même jamais que ces fonctions fondamentales soient développées uniformément et soumises au même degré au contrôle de notre volonté. En général l'une ou l'autre fonction est au premier plan, tandis que les autres demeurent à l'arrière-plan, plus ou moins indifférenciées. C'est ainsi qu'il se trouve beaucoup de personnes qui se bornent à une perception simple de la réalité concrète, sans y surajouter beaucoup de réflexions, ni se soucier des valeurs de sentiment qui s'y rattachent. Elles se préoccupent peu des possibilités cachées que comporte une situation donnée. Ce sont des types sensoriels. D'autres sont exclusivement influencés par ce qu'ils pensent et ne peuvent s'adapter à une situation lorsqu'ils ne peuvent la comprendre intellectuellement. Ce sont les types intellectuels. D'autres sont toujours guidés en toutes choses par leurs sentiments. Ce sont les types sentimentaux. Enfin les intuitifs ne s'intéressent ni aux idées, ni aux réactions sentimentales, ni à la réalité concrète des choses, mais s'adonnent entièrement au mirage des

possibilités, abandonnant une situation aussitôt qu'elle n'offre pas à leur intuition de nouvelles possibilités d'action ou d'interprétation.

Ces types représentent donc différentes sortes de particularités, mais ils se compliquent d'une façon singulière par les attitudes générales d'extraversion et d'introversion. L'exclusivisme de ces deux attitudes aboutirait à un complet déséquilibre, s'il n'y avait pas compensation psychique par une contrepartie inconsciente. L'investigation de l'inconscient a révélé ce fait que, par exemple dans le cas d'un introverti, son attitude consciente se double d'une attitude inconsciente extravertie qui compense automatiquement le caractère unilatéral de son esprit conscient. Personne ne se révèle à l'investigation scientifique comme simplement extraverti ou introverti.

Dans les cas individuels, les attitudes extraverties et introverties ne peuvent jamais être démontrées comme existant en soi et pour soi, mais apparaissent comme les caractéristiques des fonctions conscientes dominantes. De même il n'existe pas d'attitude en soi et pour soi de l'inconscient, mais seulement des fonctions inconscientes dont le caractère varie en conformité avec le type particulier ; seule l'investigation des fonctions inconscientes et de leurs particularités permet de déterminer scientifiquement l'attitude de l'inconscient.

*

Il est vain de spéculer sur ce que l'inconscient est en lui-même et par lui-même. Par sa propre nature il est au-delà de notre connaissance. Nous inférons uniquement son existence, d'après ce que l'on nomme ses produits, tels que les rêves et autres manifestations semblables. En même temps que les fonctions générales en relation avec la conscience, l'inconscient comporte d'autres fonctions qui, dans certaines circonstances, peuvent devenir, elles aussi, conscientes. Le type intellectuel, par exemple, se trouve dans la nécessité de supprimer et d'exclure toujours le sentiment, car rien ne trouble autant la pensée que le sentiment ; inversement le type sentimental émotif doit éviter autant que possible la réflexion, car rien n'est plus désastreux pour le sentiment que la pensée.

Les fonctions supprimées tombent dans l'inconscient. En général ce n'est qu'une des quatre fonctions fondamentales qui est pleinement consciente et assez différenciée pour être libre et soumise à notre volonté ; tandis que les trois autres fonctions demeurent en partie ou totalement inconscientes.

Par « inconscience », je ne veux pas dire qu'un intellectuel soit inconscient des sentiments. Il connaît très bien ses sentiments, suivant son pouvoir d'introspection ; mais il ne leur accorde ni valeur, ni influence. S'ils se manifestent, c'est contre ses intentions ; ils sont spontanés, et finalement s'affirment, s'arrogeant eux-mêmes la valeur que l'esprit conscient leur dénie. Ils sont inconsciemment stimulés, formant quelque chose comme une contre-personnalité dont l'existence peut seulement être perçue par l'analyse des produits de l'inconscient. Si une fonction non soumise au contrôle de notre volonté vient troubler notre esprit conscient, si elle se manifeste comme bizarre, capricieuse, si elle possède le caractère d'un obsession ou demeure obstinément cachée lorsque nous désirons qu'elle apparaisse, c'est qu'il s'agit bien d'une fonction enracinée dans l'inconscient. Ainsi chez l'intellectuel, contrastant avec le caractère réfléchi et contrôlé de la pensée consciente, le sentiment est impulsif, incontrôlé, primitif, même archaïque, comme les sentiments d'un sauvage. On peut dire la même chose de chaque fonction lorsqu'elle est refoulée dans l'inconscient ; elle y demeure non développée, car l'inconscient est le résidu psychique de ce qui, en nous, n'est pas dompté ; il est la matrice où se formera notre avenir non encore créé. C'est pourquoi il arrive que ces fonctions non développées soient en général celles qui sont le plus fécondes ; aussi n'est-il pas étonnant qu'au cours de la vie elles entraînent un perfectionnement et une modification de l'attitude consciente elle-même.

Les fonctions non développées possèdent aussi d'autres particularités qui coexistent avec celles mentionnées tout à l'heure. Elles peuvent avoir un caractère extraverti quand l'attitude du conscient est introverti, et vice-versa ; en d'autres termes, elles contrebalancent l'attitude consciente. On peut s'attendre par conséquent à découvrir chez un intellectuel introverti des sentiments extravertis, et l'idée en est spirituellement exprimée par un individu qui disait : « Avant le dîner, je suis un disciple de Kant ; après, je suis disciple de Nietzsche ». Habituellement son attitude est celle d'un intellectuel, mais sous l'influence d'un bon repas une vague dionysiaque se fait jour à travers son attitude consciente.

*

Ici nous rencontrons une grande difficulté dans le diagnostic des types. Un observateur extérieur voit aussi bien les manifestations de l'attitude consciente que les phénomènes autonomes de l'inconscient, et il est embarrassé de savoir ce qui provient du conscient et ce qui provient de l'inconscient. Le dia-

gnostic différentiel peut seulement être trouvé grâce à une étude attentive du matériel fourni par l'investigation tendant à découvrir quels sont les phénomènes qui procèdent d'un choix conscient et ceux qui sont spontanés.

On peut affirmer que normalement il y a opposition entre le conscient et l'inconscient ; ce contraste n'est pas un conflit aussi longtemps que l'attitude consciente n'est pas trop éloignée de l'attitude inconsciente. Parfois l'esprit conscient se voit obligé de réprimer les manifestations autonomes de l'inconscient, par exemple si ces dernières sont décidément inconvenantes ; mais alors les impulsions inconscientes cherchent d'autres issues moins facilement reconnaissables. Toutes les fois que ces soupapes de sûreté indirectes sont ouvertes, c'est signe que la névrose qui a commencé à prendre possession de l'individu, est sur le point de trouver une issue.

En même temps que se manifeste la compréhension des impulsions inconscientes, l'attitude consciente doit se modifier, car l'intensité de l'opposition inconsciente s'est accentuée du fait même de l'exclusion à laquelle la condamnait l'attitude consciente. La reconnaissance des impulsions inconscientes n'est donc utile que si, grâce à elle, le caractère unilatéral de la conscience se trouve effectivement compensé.

Mais le changement de l'attitude consciente n'est pas chose facile à réaliser, car une attitude générale représente toujours plus ou moins un idéal conscient sanctionné par la tradition historique et fondé solidement sur le roc d'un tempérament inné. L'attitude consciente fait partie d'une philosophie de la vie, quand ce n'est pas d'une religion. C'est ce fait qui rend le problème des types psychologiques si important. L'opposition entre les types n'est pas seulement un conflit extérieur entre les hommes, mais aussi la source de perpétuels conflits intérieurs ; ce n'est pas seulement la cause de désordres provenant de l'extérieur, mais aussi la cause intérieure de maladies nerveuses et de troubles psychiques.

C'est ce qui nous oblige, nous médecins, à élargir professionnellement un problème qui, à l'origine, était purement médico-psychologique, pour comprendre dans ses limites non seulement des problèmes de psychologie générale, mais aussi des questions d'ordre plus général et philosophique.

*

En résumé : chacune des deux attitudes, introversion et extraversion, apparaît, chez l'individu, en rapport avec la prédominance de l'une des quatre fonctions fondamentales.

A proprement parler, il n'y a pas en réalité d'extravertis en soi, mais des fonctions-types extraverties et introverties, comme le type intellectuel, le type sensoriel, etc. Il y a ainsi un minimum de huit types qui se distinguent clairement. Evidemment, l'on peut augmenter ce nombre à volonté si chacune de ces fonctions-types est divisée en trois subdivisions, ce qui, empiriquement parlant, n'est pas impossible. On peut par exemple diviser facilement le type intellectuel en ses trois formes bien connues : la forme intuitive et spéculative ; la forme logique et mathématique ; la forme empirique qui repose surtout sur la perception sensorielle. Des divisions analogues peuvent se faire pour les autres fonctions ; par exemple l'intuitif possède un côté intellectuel aussi bien qu'un côté sentimental. En établissant ainsi des subdivisions dans les parties composantes, un grand nombre de types peuvent être établis, chaque subdivision étant toujours plus subtile.

Cette classification des types selon l'extraversion et l'introversion ne doit pas être considérée comme la seule méthode possible. On peut également employer d'autres critères psychologiques ; il me semble toutefois qu'aucun autre ne possède une signification aussi grande et ne conduit à des résultats pratiques aussi importants.

Note de la Réd. — Modestement le grand savant qu'est le Dr C.-G. Jung déclare qu'on pourrait imaginer d'autres classifications des types psychologiques basées sur d'autres critères. Nous ne le croyons pas, du moins aucun ne nous paraît fondé sur des éléments aussi primordiaux de la nature humaine. La classification des types que M. Ad. Ferrière a esquissée dans le ch. V (tome II) de *L'Ecole active* (Neuchâtel, Forum, 1922, IIe éd.) aboutit d'ailleurs à un groupement des types très analogue à celui du Dr C.-G. Jung. En outre il retrouve les types sensoriel, imitatif, intuitif et rationnel dans l'évolution de l'humanité et dans celle de l'enfance et de l'adolescence. Il y a là un élément d'objectivité si frappant, une concordance si précise — et, ajoutons-le, une telle parenté entre la classification du Dr C.-G. Jung et celle de M. Ad. Ferrière, — qu'il semble légitime d'affirmer la solidité du point de départ de ces deux classifications. Nous savons d'ailleurs que si, vu l'heure tardive, M. Ferrière n'a pas exposé son point de vue après la conférence du Dr Jung, il a eu toutefois l'occasion de la lui exposer en particulier. Le Dr Jung a reconnu qu'il y avait là un élément d'étude d'une haute importance pour les éducateurs de l'enfance et une base nouvelle posée aux applications de la psychologie génétique à l'éducation.

IV. QUESTIONS CONNEXES

Créations d'art spontanées chez l'enfant

par M. O. Cizek

Professeur à l'Ecole des arts industriels de Vienne

(Résumé)

Le thème que je traiterai ce soir ne présente au fond rien de neuf. Tout a été dit à ce sujet. Voici pourtant comment je pourrais résumer mes vingt-six années de pratique.

L'enfant passe par trois stades : 1° celui de l'expression graphique, sans souci d'art ; 2° début de la création artistique ; 3° réalisation artistique proprement dite.

La création originelle de l'enfant est de la nature et non de l'art. Seule l'intervention de l'intellect lui confère une valeur esthétique. La création artistique de l'enfant découle de trois sources : 1° excès de vitalité ; 2° lorsqu'il n'y a plus excès de vitalité, subsiste, à titre de moteur, l'héritage de milliers d'ancêtres ; 3° influence du milieu.

Celle-ci s'exerce : chez les enfants qui ont en eux la racine de leur art ; chez ceux qui puisent leur sève en eux et chez autrui ; chez ceux qui la puisent uniquement chez autrui. Enfin il y en a chez qui les influences externes et internes varient périodiquement.

Il est important d'orienter les forces qui sont en excès vers des domaines où elles servent à des créations de nature plus noble.

Au moment où cesse la croissance, aucun excès de forces ne se manifeste plus ; les énergies trouvent un emploi différent.

D'autre part, il y a l'héritage ancestral : l'âme dépend d'un fondement d'ordre biologique. Nous constatons diverses sortes d'héritages. 1° L'atavisme peut être latent. 2° Il peut être multiple et confus : alternances dans la prédominance de certaines tendances ancestrales ; inhibitions et troubles par suite de conflits entre les héritages paternel et maternel. 3° Lacune apparente, au point de vue de l'hérédité : *a)* Celle-ci peut-être éveillée ; *b)* elle peut être clarifiée et orientée ; *c)* elle peut être remplacée par une bonne éducation, s'il y a prédisposition à acquérir les facultés qui manquent et à se constituer ainsi un nouvel héritage.

Quant au milieu, ce seront la famille, l'école, la vie sociale. En général, la famille a perdu aujourd'hui son pouvoir aux points de vue formation et éducation. L'école... n'aime pas mes procédés ! Elle fabrique des enfants, au lieu de les laisser croître. Elle devrait être une communauté de travail joyeux et volontaire. L'ancienne école est un lieu où l'on fait des estropiés de l'esprit. Le mot « collège » (*colligere* = choisir pour une collection) lui convient mieux que le mot « école » (*colere* = cultiver).

Reste la société. Ses affiches, sa vie des rues, son art pornographique agissent d'une façon désastreuse sur la croissance intime de l'enfant.

L'enseignement de l'art n'appartient pas à l'école ; en tout cas pas au régime scolaire usuel où les maîtres cherchent de toute façon à exercer une influence sur l'enfant. Toute influence qui cherche à s'exercer est néfaste lorsqu'il s'agit de création plastique. Même ma propre classe n'échappe pas à ce reproche ; ce que les enfants produisent de plus beau, ils le produisent à la maison, lorsqu'ils sont livrés tout entiers à eux-mêmes. Plus le maître se tient sur la réserve et tend à zéro, mieux cela vaut. Laissons l'enfance croître et grandir, selon le bon plaisir du Seigneur Dieu, voilà la meilleure des méthodes. Quand on me demande quelle est ma méthode, je réponds : « Je n'en ai aucune ». Ce sont les enfants qui trouvent leur méthode. Je me contente de préparer le terrain où la jeune plante qu'est l'enfant pourra croître.

« Déploiement » de l'individualité. Quel beau mot : *dé-plier !* Il évoque la plante. Les enfants ne portent pas tous en eux le même germe. Chacun n'emprunte au milieu et n'assimile que ce que son hérédité lui permet d'assimiler pour se réaliser lui-même. Lui imposer autre chose est en faire un estropié. Il n'y a d'autre éducation que l'éducation de soi-même. C'est par le travail que l'enfant s'élève le mieux lui-même. Le travail est l'éducateur le plus efficace du monde ; de tous les pédagogues, il est le moins nuisible et le plus habile à former son élève.

De temps en temps, je consens à ce que l'on recoure à du travail de classe : tous les enfants, sans distinction d'hérédité, sont mis en présence de la même tâche, afin que le caprice individuel et la culture exclusive de la personnalité soient tenus en échec par un recours aux énergies profondes de l'indivi-

dualité. D'ailleurs une même tâche est toujours accomplie de façon différente par les différentes individualités. Le commentaire des résultats ne sera jamais une correction, mais un encouragement ; l'élève sentira fort bien, malgré tout, ce qui lui manque ; ce sera le début de la critique de soi.

Il existe beaucoup d'occasions pour les enfants de trouver leur voie en tâtonnant et en s'essayant avec divers matériaux.

Je ne renvoie jamais un élève ; l'occasion que je lui fournis de se critiquer lui-même a pour effet que, s'il se sent incapable de s'adapter, il s'en va de lui-même, sans regrets.

Les enfants se disciplinent d'eux-mêmes. La liberté suscite l'obligation. La joie de travailler et de créer provoque une discipline qui a une source intérieure. Sans doute la classe retentit-elle parfois comme une usine ; pourtant on y crée et on y crée réellement.

Comme moyens extérieurs de favoriser la discipline, je n'ai usé que de la musique, du chant et de la rythmique. Les quakers ont fait don à la classe d'un piano. On y joue des chansons du travail. La musique éveille les facultés. La puissance créatrice devient vivante sous l'action de la musique.

L'art constitue une unité infrangible, indissoluble ; les différentes branches de l'art ne sont que des modes d'expression différents. La culture de la musique dans la classe d'art contribue aussi à détourner les élèves de la musique laide et de mauvais aloi.

Education de soi-même : les enfants choisissent eux-mêmes ce qu'ils feront à la maison ; ils le choisissent avec joie et cette joie fait la joie de leur maître. Je ne blâme jamais ; je ne loue jamais ; je ne fais qu'exprimer ma joie. Les enfants écrivent des journaux personnels d'une haute valeur poétique et artistique ; ils les écrivent par pure joie, avec bonheur, sous le rayon de soleil que constitue pour eux le travail collectif de la classe.

Cette joie reste pour eux un stimulant pour la vie entière. Ils continuent à aimer à se réaliser eux-mêmes. De même que le Titien, Beethoven, etc., ne se sont réalisés que par le moyen de leurs œuvres, de même les enfants ne cessent de se réaliser par le moyen de leur travail créateur.

La classe d'art n'a d'autre prétention que d'être un asile pour les enfants doués qui n'arrivent pas à vivre leur vie à l'école habituelle et qui ne peuvent s'y trouver eux-mêmes.

La puissance créatrice esthétique doit être éveillée et cultivée sans égard à la vocation future. Quelle que soit la vocation choisie, les éléments d'art que l'on aura acquis rendront le travail fécond. Faire intervenir l'artère de l'art dans le grand courant sanguin de l'existence, c'est conférer une signification nouvelle à la vie tout entière de l'humanité.

Voici vingt-six ans que j'accomplis mon œuvre. Il y a aujourd'hui juste vingt-six ans qu'à l'occasion de l'exposition secessionniste de Vienne j'ai décidé de ne conserver qu'une seule classe d'élèves et de me consacrer à elle tout entier. Cela fit scandale. L'essai fut pourtant autorisé. Il m'a suffi de soulever le couvercle du chaudron pour que la vapeur montât : les enfants se mirent à créer. Il y a aujourd'hui vingt ans, j'ai organisé ma classe à l'école des arts appliqués. Je me réjouis de fêter ces deux anniversaires dans ce cercle des amis de l'éducation nouvelle.

Dans sa seconde conférence : « La volonté plastique de l'époque », le Professeur O. Cizek a parlé de l'art futuriste, signe des temps, en réaction contre les styles gothique et classique et le style baroque, synthèse des deux précédents. Chaque style est, chez l'individu, fonction de son tempérament. Certains tempéraments prédominent à certaines époques et en conditionnent l'art.

Tel est le thème de cette conférence. M. Cizek ayant exprimé le désir qu'elle ne fût pas encore publiée — ce que nous nous permettons de regretter — nous nous contenterons d'en détacher le fragment suivant.

S'attachant à montrer les contrastes entre les époques, l'orateur relève entre autres celui-ci :

« 1. La civilisation centralisée du papisme culminant dans l'unité de l'art ;

« 2. L'époque bourgeoise qui lui a succédé a été centrifuge : tous les domaines de la vie ont été séparés les uns des autres, sans lien intime ;

« 3. Aujourd'hui un renouvellement se produit partout ; il s'oriente de nouveau vers une culture centralisée. Une nouvelle religion universelle s'annonce ; ce ne sera peut-être pas une religion au sens ancien du terme, mais plutôt une orientation de la vie spirituelle. »

— Ces trois étapes sont celles qu'a esquissées Ad. Ferrière dans son ouvrage *La Loi du Progrès en biologie et en sociologie :* 1. autorité consentie ; 2. anarchie relative ; 3. liberté réfléchie. Sur le plan social : 1. communisme patriarcal ; 2. individualisme ; 3. solidarisme.

1. L'ancienne unité (autorité) tendait à annihiler l'individu, à le niveler, à l'abolir en son originalité, ne laissant subsister que le conformisme de la cellule dans l'organisme social.

2. L'individualisme a été une révolte contre le passé avant d'être la puissance constructive de l'avenir.

3. La nouvelle unité (solidarisme) respecte l'individu ; elle n'abolit pas, elle accomplit. Plénitude d'épanouissement de l'individu, avec sacrifice partiel à la collectivité, sacrifice nécessaire à cette libération.

Ce fragment de la pensée du grand Cizek et les commentaires qui l'accompagnent nous ont paru utiles à connaître par les éducateurs. C'est pourquoi il fallait, pensons-nous, les tirer de l'oubli et leur réserver ici une petite place.

GYMNASTIQUE - RYTHMIQUE -

E. JAQUES -DALCROZE

Les trois vues que nous reproduisons ici sont extraites des importantes collections des Editions d'Art Boissonnas, à Genève, (concessionnaire exclusif pour la vente des photographies de rythmique de M. E. Jaques-Dalcroze.)

La Gymnastique rythmique

par M. Emile Jaques-Dalcroze

Fondateur de l'Institut de Gymnastique rythmique de Genève

(Résumé)

Le but que je me propose d'atteindre par la gymnastique rythmique est d'équilibrer les forces internes de l'enfant.

Actuellement nous rencontrons beaucoup d'enfants nerveux, désordonnés, incoordonnés. La neurasthénie de l'adulte n'est souvent que la conséquence de cette lutte intérieure, de la résistance qu'opposent des inhibitions pathologiques à l'équilibre d'un organisme sain. Etablir l'harmonie des facultés intellectuelles et physiques, assurer une coordination des fonctions de l'organisme tout entier par une éducation des centres nerveux est donc la clef de voûte d'une croissance intégrale.

Nous savons que la dissociation des mouvements provoque une action directe sur le développement cérébral. Afin de permettre l'essor des facultés supérieures, les gestes seront automatisés par l'exercice répété. Non seulement l'élève apprend à dissocier ses mouvements, mais il en comprend la signification profonde ; il connaît le point d'appui du geste et ressent le rythme qu'il cherche à réaliser.

Deux facultés opposées et pourtant complémentaires sont à la base de la méthode : la rapidité de réaction à un ordre reçu ; l'inhibition instantanée d'un geste en voie d'exécution. Cette différenciation permet d'acquérir une maîtrise psychique et physique d'une valeur incontestable.

Le développement musical étant inséparable de l'étude de la rythmique, l'enfant s'enrichit autant que ses virtualités artistiques le lui permettent.

Non seulement mes jeunes élèves apprennent plus rapidement le piano, mais on constate chez eux une facilité plus grande pour l'acquisition de l'écriture et de la lecture, tout au moins chez ceux qui possèdent cette concentration du corps entier qu'exige la rythmique.

Le tempérament de chaque enfant se marque d'une façon nette dans les exercices. Rares sont les élèves qui témoignent d'un équilibre parfait entre l'esprit et le corps. Dans nombre de cas, les différentes parties du corps elles-mêmes réagissent de façon différente. Ainsi l'une des six élèves présentées (non pas des professionnelles, mais des élèves d'écoles publiques primaires et secondaires du canton de Genève) réagit promptement et facilement du bas du corps, tandis que les épaules et le cou marquent une certaine raideur et un manque de coordination. Chez une autre, tête et bras sont actifs et vivants, réagissant de façon précoce aux ordres et à la musique, mais les pieds suivent le mouvement avec quelque retard. Ces différences sont utiles à connaître par l'éducateur dont le devoir est de favoriser chez l'élève, en réponse aux stimulants, une puissance de réaction égale dans toutes les parties du corps.

Une fois l'organisme équilibré, le système nerveux s'équilibre aussi ; de même la vie affective et la vie intellectuelle. Dans une école d'enfants anormaux, à Londres, une fillette n'arrivait pas à compter au delà de 7 ; après un mois de leçons de rythmique, elle s'est trouvée capable de compter aussi bien qu'un enfant normal.

L'équilibre de la vie affective en relation avec les gestes permet aux acteurs et aux orateurs d'atteindre à un degré de pouvoir d'expression très supérieur à celui auquel on parvient par le simple empirisme. Il rend en outre l'imagination plus prompte et produit des effets directs et puissants dans l'étude des langues, du chant et de la musique.

Mais l'aisance des mouvements et la possession de soi exercent une action jusque sur la vie morale de l'individu. L'assurance est un élément de succès dans la vie. L'apprentissage de la rythmique dans toutes les écoles publiques — comme c'est le cas déjà à Genève, dans bien des cantons suisses et dans nombre de villes à l'étranger — contribuerait à préparer une génération plus saine, plus équilibrée, moins sujette aux entraînements pathologiques, donc plus apte à travailler à l'harmonie de la Société.

Ces quelques indications ont été suivies d'une démonstration captivante où six gracieuses fillettes ont fait des exercices d'inhibition, d'audition musicale, de contrepoint, de direction (à la façon de jeunes chefs d'orchestre), de chant, d'expression rythmique en groupes de différentes sortes de phrases musicales, pour finir par d'admirables interprétations en solo ou à deux d'études de Bach.

L'éducation physique et la conduite de la vie

par Mlle Dr Margarete Streicher

Professeur à la *Bundeserziehungsanstalt für Frauengewerbe* de Vienne

(Résumé)

Le principe d'une bonne éducation physique est accepté par l'école nouvelle ; mais, dans la pratique, on rencontre presque partout les anciennes méthodes : ce sont, pour les garçons, des méthodes militaires, pour les filles des méthodes esthétiques qui ne conviennent pas au sérieux de notre époque.

Nous avons essayé en Autriche, durant ces dernières années, de renouveler à fond l'éducation physique à l'école. Les expériences faites dans des écoles de la ville et de la campagne ont eu de très bons résultats. Nous avons remplacé la gymnastique par l'éducation physique, qui embrasse toute la vie physique de la jeunesse.

Cela ne peut se faire qu'en basant l'éducation physique sur la biologie. L'homme fait partie de la nature ; il peut violer ses lois, mais lui ou ses descendants s'en ressentiront.

Il ne suffit pas de donner plus de temps à l'éducation physique, si l'on ne s'efforce pas en même temps de montrer à la jeunesse comment revenir à une vie physique plus naturelle. Comment y arriver ? La biologie nous enseigne que tout être vivant dépend de deux facteurs : l'hérédité et le milieu. Il faut que l'éducation physique les considère l'un et l'autre. C'est-à-dire qu'elle doit se placer d'une part au point de vue de l'eugénisme, celui de l'hygiène de la race : il faut que la jeunesse soit élevée dans l'esprit de sa responsabilité envers les générations futures, non pas par un simple enseignement sur la reproduction, mais par le sérieux qu'apportent tous les éducateurs à traiter la question. D'autre part, l'éducation physique doit contribuer à améliorer le milieu physique de tous les hommes. Il n'y a pas de progrès si quelques classes sociales seulement jouissent d'une culture physique et de conditions de vie plus raffinées, tandis que la foule n'atteint même pas à la moyenne d'une vie digne de l'homme. Il faut que la jeunesse apprenne à connaître les relations qui existent entre le luxe et la misère ; chaque être qui vit dans le luxe est coupable de la misère d'autrui. Il faut que l'éducation physique démontre ce qui convient au corps d'après l'organisation de celui-ci.

Pour y arriver, il ne suffit pas de prêcher en paroles. Car ce qui touche l'intellect seulement ne devient une force créatrice que chez des individus d'une haute spiritualité ; chez la plupart des hommes, ce savoir ne touche pas le fond de l'être.

Ayant compris que l'influence exercée sur l'intellect seul est vaine, nous avons essayé de suivre un autre chemin. Il faut se souvenir tout d'abord que la vie organique a existé sur la terre longtemps avant la conscience humaine. Dans l'histoire de la terre, l'intellect est apparu assez tard. Mais ce qu'il y avait avant lui n'a pas disparu lors de son développement ; pour le représenter d'une façon plastique, on pourrait dire qu'il se trouve dans l'homme plusieurs couches superposées, dont l'intellect est la plus haute. Il serait faux de croire que les couches inférieures forment un chaos qui aurait besoin d'être réglé par l'intellect. S'il en était ainsi, comment expliquer que l'animal soit plus sain et plus beau physiquement que l'homme ? Ces couches profondes ont leurs lois à elles ; la vie y circule en grands rythmes.

Des recherches récentes ont révélé les lois d'après lesquelles se manifeste la vie et ce sont elles qui nous montrent la direction à prendre dans l'éducation physique.

Pour porter remède à la misère physique, des exercices dirigés par l'intellect ne suffisent pas ; car la cause de la misère physique n'est pas dans les couches supérieures, mais dans les couches inférieures. On arrive à guérir l'homme en lui faisant sentir qu'il dépend des lois de son corps, en élevant ces lois jusqu'à sa conscience et en écartant de cette manière la volonté arbitraire et purement intellectuelle. Cette façon de mettre de l'ordre dans la vie physique n'est pas toute l'éducation physique ; mais c'en est la base ; il faut l'appliquer tout d'abord. Ce n'est qu'ensuite que commencera le développement de l'appareil moteur qui est, en général, la seule tâche de l'éducation physique.

Il faut faire les exercices d'une tout autre manière que jusqu'ici pour réaliser cette partie de l'éducation physique. Dans nos écoles, on ne fait pas des mouvements réglés d'avance ; on s'exerce à laisser les mouvements se

produire selon le rapport des articulations et des muscles entre eux. Les impulsions de mouvements données par la respiration ou la pesanteur vont se perdre dans le corps. Un individu qui s'est exercé de cette manière ne pourra plus contrarier son rythme vital.

Telle est la base de l'éducation physique qui conduit chaque individu à une vie équilibrée selon les lois biologiques. Si on donne de cette manière à la vie du corps sa place parmi les lois biologiques universelles, c'est un appui pour l'homme moderne, appui que donnaient autrefois, à la vie physique, toutes les grandes religions; cela donne à l'éducation physique le sérieux qui la préserve du culte exclusif du corps.

Une telle éducation physique ne peut atteindre son but que si elle est bien organisée à l'école primaire, l'école de tous les enfants du peuple. La première condition est de ne plus faire des exercices fixéd' avan ce. Il ne faut aux enfants que du temps et de l'espace pour faire instinctivement, d'eux-mêmes, ce qu'il faut à leur développement naturel. La gymnastique des enfants est trop faite par des adultes, c'est pourquoi elle manque d'âme et d'imagination. La spontanéité enfantine est trop souvent réprimée.

Nous avons essayé en Autriche de donner aux enfants, pour leurs exercices, autant de liberté que possible. Nous ne leur montrons rien, nous leur fixons des tâches que chaque enfant accomplit de son mieux; nous renonçons à ce que les exercices soient faits selon la même mesure et de la même manière par tous les enfants. Tout cela a donné son caractère spécial à notre gymnastique pour enfants.

Tout d'abord les professionnels ne furent pas contents. Ils craignaient le désordre et le manque de discipline. Ils n'en parlent plus maintenant. Les maîtres confirment combien les enfants aiment cette sorte d'exercices physiques.

Cette forme enfantine d'exercices qui ressemble au jeu ne peut pas se continuer après l'âge de la puberté. Ce qui était inconsciemment juste dans les mouvements se perd. C'est alors l'époque où l'élève doit apprendre par l'exercice que son corps fait partie de la nature et est soumis à ses lois. Il doit commencer à soumettre la conduite de sa vie à sa propre responsabilité.

Ainsi on pourra former peu à peu une conscience physique. Surtout à l'âge de la puberté, il faut fortifier le sentiment de la responsabilité physique. La vieille éducation ne s'est pas occupée des forces de la sexualité, la jeunesse devait s'en tirer seule. L'état déplorable où se trouve aujourd'hui ce côté de la vie en est la conséquence. Le développement de la conscience physique apportera de l'ordre aussi dans le domaine de la vie sexuelle.

Mais le développement de la conscience physique n'est pas toute l'éducation physique. A l'âge de la puberté il s'agit d'apprendre l'emploi des forces en relation exacte avec les lois. Des mouvements voulus sont exécutés d'une manière légère et libre; il n'y a plus rien de forcé, car on a appris à se servir des forces de la respiration et de la pesanteur.

Nous avons admis en Autriche, comme premier principe de toute éducation physique, que tout mouvement ou travail physique doit se faire d'après les lois du corps humain. La plupart des hommes gagnent leur vie par le travail physique. C'est à eux qu'il faut surtout une bonne éducation physique. Mais comme la gymnastique emploie de nos jours surtout des appareils plus ou moins artificiels, elle est rarement acceptée par les travailleurs ou par les femmes. On n'a que faire, non plus, dans une gymnastique universelle, des mouvements qui sont en somme destinés à une scène et pour des spectateurs, mouvements qu'on rencontre dans les différents systèmes modernes de gymnastique. Pour savoir si un système de gymnastique à une valeur sociale, on n'a qu'à se demander : quel profit pourraient en tirer les enfants de paysans ou de travailleurs?

Concluons : Comment pouvons-nous contribuer à l'éducation nouvelle? Je crois trouver à cette question la réponse suivante : De nos jours on se préoccupe trop exclusivement du maintien de la vie physique. Si la jeunesse parvient par l'éducation physique telle que nous l'avons montrée à une vie plus simple et plus naturelle, si elle s'abstient du luxe, elle aura plus de temps libre pour le développement de la culture intellectuelle qui est la tâche la plus noble de l'humanité.

Littérature universelle pour les Enfants

par Mme Hélène Scheu-Riesz
de Vienne (Autriche)

(Résumé)

On dit que des savants de renom sont occupés actuellement à inventer de nouveaux gaz asphyxiants pour la prochaine guerre. Ils auraient le pouvoir de transformer par millions les gens en idiots.

Cela n'a rien qui doive nous étonner. Il y a longtemps que les nations empoisonnent, non pas leurs ennemis, mais leurs propres enfants et ces poisons ne se trouvent pas enclos dans des flacons, mais dans des livres de lecture scolaires. Les gaz asphyxiants de ce genre agissent en temps de paix, comme en temps de guerre. Nombre de ces livres de lecture ont rendu des enfants idiots ou fous, ou tous les deux à la fois. Lorsqu'ils n'ont pas produit ces effets, c'est qu'ils n'ont pas trouvé de lecteurs.

Voici quelques lignes extraites d'un petit journal français, *L'Ecole émancipée*, n° 24 (11 mars 1922 p. 97). Je les cite textuellement :

> Le hasard vient de me faire tomber sous les yeux un petit livre en usage dans les classes élémentaires : « Les lectures des petits », par M. Fournier, directeur d'école primaire. Ce volume, à première vue, paraît semblable à tous les autres de son espèce : récits inoffensifs de morale familière et petites leçons de choses avec illustrations, le tout assez bien présenté. Mais feuilletons-le en entier et arrivons au dernier chapitre : Récits de la « Grande Guerre ». Tous ces récits insistent sur les horreurs de la guerre et excitent à la vengeance. « Faites haïr la haine » nous disait, à Tours, Anatole France ! Commenter longuement ces textes serait inutile. L'auteur, afin que nul n'en ignore, se charge d'ailleurs, dans sa préface, de nous indiquer la tâche qu'il a assumée en publiant son livre. Voici : « Efforcez-vous de comprendre le sens de ces historiettes. Peut être que plus tard, quand vous serez des hommes, l'une d'elles vous reviendra à la mémoire, pour vous empêcher de mal agir ou pour vous inviter à quelque bonne action. Le premier livre de l'écolier est celui dont le souvenir s'efface le moins. »
>
> Et voilà, n'est ce pas, un excellent livre à mettre au poêle !

Tous les « livres de lecture » mériteraient le même sort et devraient être remplacés par de vrais livres. Il y a longtemps que l'on admet que le pot-pourri est une forme musicale qui n'a rien d'artistique. Alors pourquoi permettre que les enfants soient nourris de pots-pourris littéraires, mélanges de prose, de vers, de science, de morale, etc. ? Même les meilleurs de ces livres de lecture ne sont que des productions de seconde main, fournissant à l'inspecteur du district le moyen d'impressionner les générations et de répandre ses vues politiques, sociales ou morales. Pourquoi l'art de lire devrait-il être enseigné et pratiqué sur des textes stupides et sans valeur artistique ? Il serait plus facile de s'adresser aux œuvres d'art les plus belles et les plus pures. Un livre a plus d'importance pour l'enfant que pour l'adulte, car l'enfant se donne tout entier à son livre, et la vie du livre vient imprégner son âme. Et son âme est formée par les livres plus que par toute autre chose. Cependant nous entourons l'enfant de choses vulgaires et vides, tandis que dans nos bibliothèques, les esprits immortels attendent patiemment d'être appelés comme éducateurs.

La lecture d'un enfant devrait surtout consister en livres « de tous les temps », comme Ruskin les appelle. Le livre du jour adroit et amusant, n'est qu'un racontage. Qu'est-ce qu'un vrai livre ? « C'est la meilleure partie de moi-même ; pour le reste, j'ai mangé, bu et dormi, aimé et haï comme d'autres ; ma vie fut pareille à un brouillard et n'est plus ; mais ce que j'ai vu et ce que j'ai su, ceci vaut la peine que vous l'appreniez. »

Les grands poètes et les grands penseurs de tous les temps et de toutes les nations ont écrit des livres de valeur. Ne pourraient-ils pas être utilisés en place de cette horrible littérature enfantine spéciale « que les éducateurs du XVIIIe siècle ont lancée dans le monde, et qui a corrompu le goût littéraire de dix générations » ?

A l'époque de l'enfance de nos grands classiques, il n'existait pas de littérature enfantine. Le père lisait aux enfants des passages de la Bible, des vieilles légendes du folklore, ou leur narrait quelque bonne histoire ; la mère leur racontait des contes de fées ou leur chantait des chansons populaires. Les livres dont parents et enfants jouissaient ainsi en commun, avaient passé par l'épreuve des siècles ; leur contenu avait été filtré par les fines mailles de la critique de bien des générations ;

les choses sans valeur étaient tombées dans l'oubli ; seuls, perles et bijoux avaient résisté à l'action du temps, parce qu'il s'agissait de valeurs qui participent à la vie éternelle de l'art inspiré. Il est possible que, pour les plus jeunes, des phrases et des chapitres aient été passés sous silence ou commentés par le père, qui ajoutait : « Vous comprendrez cela mieux quand vous le relirez plus tard. » Chacun de nous, quel que soit son âge, ne peut-il pas dire la même chose de tout livre de valeur?

Pourquoi nos enfants devraient-ils être condamnés à lire des ouvrages inférieurs à ceux que lisaient les enfants d'autrefois ? Pourquoi les leçons de lecture des écoles primaires ne seraient-elles pas employées à développer l'amour inné de l'enfant pour la poésie, au lieu de lui faire haïr la lecture?

*

Pour travailler à réaliser ces principes, il faut persuader autant d'éditeurs que possible d'imprimer, au prix le plus bas, une série de petits livres complets en eux-mêmes. Il faut que ces éditeurs se fassent aider par des personnes ayant du goût et du style ; qu'ils choisissent ces livres surtout parmi les classiques de leurs pays et des autres nations. De temps à autre, un livre moderne, mais, si possible, rien qui ait été écrit spécialement pour les enfants. Car, dans cette littérature là, on s'abaisse vers les petits pour leur enseigner une morale ou une connaissance sous le déguisement de l'art, et l'enfant alors dédaignera le livre aussi bien que la morale ou la connaissance.

Mon désir serait de trouver une grande société internationale d'édition pour imprimer en autant de langues que possible des livres choisis par chaque nation. Je désirerais que les instituteurs en aient quelques milliers à leur disposition et qu'ils puissent en choisir chaque année au moins dix pour chaque écolier. Ces livres devraient être *donnés* à l'enfant.

En quittant l'école, garçons et filles posséderaient ainsi une centaine de livres contenant quelques classiques de tous les temps et de toutes les nations et constituant le noyau de leur bibliothèque, le trésor de leur vie et leurs guides sur le chemin de l'idéal. Il faut, sans doute, procurer gratuitement à chaque enfant la possibilité d'apprendre à lire. Mais il faudrait aussi lui accorder la possession d'au moins cent bons livres, afin que l'étude de la lecture en vaille la peine.

Ne serait-il pas possible de dépenser un peu de pensée et d'argent pour préparer la vie, plutôt que d'en dépenser tant pour l'invention de nouveaux gaz asphyxiants destinés à préparer la mort? Il faut que les hommes et les femmes de demain soient pénétrés de l'esprit des ancêtres les plus grands et les plus nobles de la civilisation. Par la poésie et par un idéal vivant et fort, il faut les empêcher d'être la proie de l'esprit de haine et de meurtre. Si le même idéal de beauté, les mêmes connaissances, les mêmes inspirations pouvaient pénétrer dans toutes les nations, un grand pas serait fait vers le désarmement spirituel. Que les esprits créateurs de tous temps et de tous lieux nous guident, nous et nos enfants! Qu'ils les éduquent pour le Service créateur, qui trouve son expression éternelle la plus profonde et la plus humble dans l'art inspiré!

Environ 150 petits livres ont été traduits en allemand et introduits dans les écoles d'Autriche pour remplacer les anciens livres de lecture scolaires. Des traductions en français et en anglais vont être faites sous les auspices de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Quelques-uns des opuscules parus en Autriche sont illustrés par des élèves du professeur Cizek ; d'autres le seront par ceux de St. Christopher School. D'autres écoles seront invitées à collaborer. On fera en sorte que le prix de ces petits livres soit aussi bas que possible, afin que les enfants puissent en faire l'acquisition, aussi longtemps que les écoles ne pourront pas leur en faire don. Nous prions les instituteurs de nous prêter leur collaboration en nous signalant les histoires qui leur paraîtront mériter de figurer dans la collection et aussi, le moment venu, en faisant connaître nos petits livres à leurs collègues et en les adoptant pour leurs écoles. La liste des publications parues jusqu'ici peut être demandée, à Mme H. Scheu-Riesz, Larochegasse, 3, Hiezing-Wien, ou à la rédaction de *The New Era*, 11, Tavistock Square, London W.C.1.

*

La bibliothèque enfantine publiée par Mme H. Scheu-Riesz est surtout composée de contes. A ce propos, en une superbe improvisation, le Dr O. Decroly s'est élevé contre l'abus des contes auprès des jeunes enfants, surtout auprès des petits citadins incapables, faute d'expériences et de contact avec la nature, de distinguer le vraisemblable du fictif. Voici — de la main même du Dr Decroly, qui a bien voulu résumer après coup son allocution — les arguments qu'il a fait valoir.

1. L'enfant fait des contes lui-même, avec tous les matériaux qu'on lui donne.

2. Les adultes doivent interpréter les choses et les faits avec le plus de vérité possible. Justice et vérité sont connexes.

3. L'adulte doit le plus de vérité possible à l'enfant pour que l'adulte mérite la confiance de l'enfant.

4. La beauté des contes est diverse : *a*) l'harmonie du rythme, la musique des mots. — *b*) la forme verbale, la beauté des phrases. — *c*) les images. —

d) la beauté des idées morales qui s'y trouvent exprimées.

5. Les beautés seront plus accessibles plus tard, vers 10 à 12 ans ; à ce moment, il n'y a plus de raison de refuser les contes aux enfants qui les désirent.

6. Plus tôt, ils n'ont comme avantage que de soulager les parents, de favoriser leur paresse, de leur épargner la peine de mettre l'enfant en contact avec les faits de la nature et de la vie.

7. Le plaisir que l'enfant éprouve à entendre des contes n'est pas un argument suffisant en leur faveur. Il y a des lectures que l'enfant avale avec rage vers 10 à 14 ans (aventures, questions sentimentales) et beaucoup de ces lectures ne sont pas favorables ; il y en a qui sont même nuisibles à divers points de vue.

Le Dr Decroly a toutefois reconnu que l'enfant goûte les contes par rappel ancestral (parallélisme biogénétique) ; que beaucoup d'entre eux mettent en relief une grande idée morale que la fiction fait valoir ; et qu'enfin des parents judicieux sauront éviter que l'enfant confonde jeu et réalité, imagination et vérité. Ce rétablissement des valeurs se fera de lui-même si l'enfant, comme le primitif, est en contact constant et actif avec la nature

---

L'enseignement des langues vivantes basé sur la psychologie expérimentale

par Mme Elsa Kœhler

Professeur à la *Bundeserziehungsanstalt* de Vienne III

(Extraits)

L'essor qu'avaient donné à l'éducation et à l'instruction les principes de Rousseau s'est aussi manifesté dans l'enseignement des langues dès le début du XIXe siècle ; mais le besoin du « retour à la nature » n'est qu'une intuition ; il ne peut se dégager de l'empirisme. Faute de données exactes, faute d'une véritable science psychologique, la pédagogie, une fois le premier enthousiasme passé, retombe dans le formalisme.

Depuis 1870 environ, le développement de la philologie se fait sous l'influence de la psychologie ; celle-ci lui a fait découvrir des voies nouvelles. On a reconnu qu'il ne suffisait point d'étudier les pétrifications des langues, mais qu'il fallait épier la naissance même du langage sur les lèvres et dans les cerveaux de ceux qui vivent. D'un autre côté encore, l'on s'est vu entraîné par le courant de réformes. Les praticiens parmi les philologues, les professeurs de langues ont, eux aussi, grâce au contact immédiat qu'ils ont avec les phénomènes psychiques, reconnu la nécessité d'entreprendre des recherches psychologiques.

Depuis la fameuse brochure de Viétor, parue en 1882 : *Der Sprachunterricht muss umkehren,* jusqu'à Flagstad *(Psychologie der Sprachpädagogik,* Leipzig, Nemnich, 1914), la question de la méthode dite *directe* a été exposée et discutée tout au long et il serait fort désirable qu'un intéressé écrivît ce chapitre encore inédit d'historiographie scolaire. Bien plus : il semble que les professeurs de langues soient appelés à entreprendre les recherches scientifiques dans le domaine de la psychologie du langage : leurs connaissances philologiques et la facilité de la documentation psychologique que leur offre le métier les préparent admirablement à ce genre d'études. J'exprimerai ici un vœu, celui de voir ces études débuter dans ma patrie comme à l'étranger et de voir des échanges scientifiques s'établir entre ceux qui s'y vouent.

Voici, bien sommairement traités, les problèmes qui s'imposent. Il importera, dès le début, de faire des groupements parmi les élèves. Auditifs, visuels, moteurs, tous ces types sont représentés dans une classe. Tel élève ne réussit à saisir la langue étrangère que lorsqu'elle lui est présentée de façon graphique, visuelle. D'autres répondent par une réaction spontanée aux impulsions auditives ou motrices. D'autres enfin ne retiennent les mots, symboles de choses, que lorsque ces choses apparaissent en même temps que leurs noms. Il s'agira de trouver des méthodes exactes et pratiques à la fois pour faire, dès le début, un triage judicieux parmi les élèves. Autrefois, tous les exercices étaient imposés à tous les élèves, sans égard à leurs dispositions spéciales. Que de temps perdu, quel gaspillage de forces ! Si l'on formait des groupes et qu'on les occupât de façon différente, tout en les faisant concourir au but commun, quel agencement bien plus économique du mécanisme ce serait ; quelle source

d'intérêt et de curiosité pour les élèves et, par là, quelle introduction toute naturelle au travail collectif auquel chacun contribue selon ses moyens !

*

La deuxième question importante est celle de l'entraînement orthoépique[1]. La phonétique actuelle (celle de Sievers ou de Scripture entre autres) demande à la psychologie la solution de certains problèmes. Nous autres professeurs de langue devrions nous rallier à ce courant, car c'est grâce à cela que nous vivifierons nos méthodes. Je me permets de soumettre ici à mon auditoire les conséquences que j'ai moi-même tirées de cette étude. L'initiation première à la phonétique ne peut se faire avec plein succès que si l'attention se porte uniquemeut sur le phénomène acoustique — et encore faut-il décomposer ce phénomène. On enseignera d'abord les sons, puis le rythme et la mélodie d'une langue, exclusivement d'après les matériaux de cette langue dépourvus de leur sens. Si je communique à un élève une phrase en langue étrangère et si, en même temps, je lui en trahis le sens, il se produit le phénomène suivant : l'attention dévie. Au lieu d'une concentration intense sur le phénomène acoustique et physiologique — concentration qui ne peut se faire que par introspection — l'élève, captivé par la signification des symboles, s'y accroche et néglige le reste ; la prononciation en souffre. J'en dis autant du rythme et de la mélodie d'une langue. Faites lire à un élève commençant une phrase en langue étrangère, avant que les lois du rythme se soient fixées en lui, et vous pouvez être sûr que la réminiscence encore trop puissante de la langue maternelle parviendra à agir. Quelques semaines d'entraînement phonétique suffiront pour assurer à l'élève une prononciation idiomatique. Ce travail de mécanisation fait, l'enfant, dont les forces sont libérées, peut s'adonner à un nouvel exercice de ses facultés.

Celui d'entre nous qui a appris une langue étrangère et s'est observé en l'apprenant, a dû constater que la phase première du processus est celle de la compréhension passive de la langue. Nous sommes ici en plein accord avec la psychologie moderne qui a enregistré la même évolution. L'enfant comprend avant de parler et il comprend plus qu'il ne dit. La didactique d'autrefois avait négligé cette question. On supposait que la compréhension d'une langue serait le fruit d'autres exercices, tels que traduction, réflexion grammaticale, lecture visuelle, etc. En vérité, ce renversement des choses a de beaucoup compliqué le processus. Ce n'est qu'en créant des associations immédiates entre l'objet de la perception et le symbole verbal qui lui est coordonné, qu'on parvient à développer l'entendement. Et c'est par la phrase et non pas par le mot isolé qu'on y parvient.

Admettons que j'aie formulé devant les élèves une série de sons qu'ils connaissent, mais qui, pour eux, sont dépourvus de sens : « Louise se lève, quitte sa place et traverse la salle ». Je fais accompagner ces séries de sons des actions qu'elles symbolisent (une élève initiée au secret s'en charge) et l'association se produit. « Mais est-ce bien là ce qu'on appelle comprendre ? » demanderez-vous peut-être. « L'enfant a compris des phrases, mais comprend-il le sens des mots ? » C'est ici qu'intervient l'action du maître. D'autres séries se suivent, dans lesquelles sporadiquement les éléments de la première réapparaissent. De vagues sensations de « déjà entendu » naissent et se renforcent jusqu'à ce qu'enfin le mot s'isole et s'impose à la compréhension. Une fois compris, il se fixe de lui-même ; je n'ai qu'à faire une pause à l'endroit où il devrait figurer et l'élève le rétablit, cette fois-ci déjà, activement. Bientôt les sensations du « déjà entendu » se multiplient, tant et si bien qu'à la fin les séries cessent d'être des complexes inanalysables. Bien plus, le « déjà entendu » se double d'un « non entendu », car les mots apparaissent munis de flexions qui les altèrent, ce qui les fait paraître connus et inconnus à la fois. D'obscures divinations de relations s'annoncent et s'accentuent. A la fin, l'élève trahit, par les fautes mêmes qu'il fait, le mystérieux travail de syntaxe dont il se rend à peine compte lui-même. Ce qui est en train de naître, c'est l'intuition de la langue que nul enseignement grammatical, nulle réflexion portant sur les lois des choses ne peut produire. Le maître aura le devoir d'encourager et de fortifier ces obscures manifestations d'activité spontanée et il se dira que, plus il parlera lui-même en langue étrangère, plus il y contribuera. Une transition de l'état passif à l'état actif se fait bientôt, presqu'à l'insu de l'élève. Pendant que la faculté de comprendre devient de plus en plus machinale et automatique, une autre faculté mûrit. Il sera bon alors que le maître change de tactique : l'enfant comprendra davantage, de jour en jour, mais il parlera aussi *de lui-même.*

La question de l'élocution est intimement liée à la précédente. Voici comment je crois pouvoir expliquer le phénomène de la mise en

[1] *Orthoépie*, prononciation correcte. (Dictionnaire Larousse). (*Réd.*).

activité du matériel latent accumulé pendant l'époque précédente. Les innervations qui déterminent l'individu à parler ont été signalées ; d'abord purement motrices, elles se sont, pendant la deuxième phase, compliquées dans la même mesure où les associations se sont multipliées. Une fois assurée la possession, même passive, d'un certain nombre de symboles l'enfant dégage de ce fonds les phrases et les mots les plus anciens, ceux qui se sont stabilisés. Il suffit de les « rappeler » (ce mot pris dans un sens spécifique) en « rappelant » et surtout en variant les associations primitives. Le cerveau une fois suffisamment initié aux lois de la langue nouvelle, essaye de lui-même de fonctionner d'après ces lois. A ce moment-là deux forces luttent entre elles. L'enfant, à court de mots, voudrait nommer les choses ; mais il se rend compte aussi qu'il lui faudrait exprimer les relations. Dans ce dilemme, il sacrifie plutôt celles-ci, car il a de quoi les remplacer. N'y a-t-il pas l'intonation et le geste pour se faire comprendre ? Le principe didactique qui s'impose alors est celui-ci : laisser l'enfant satisfaire son besoin de nommer les choses, mais en même temps lui donner sa syntaxe ; faire naître celle-ci avant que l'enfant ait fait des fautes. Se garder de *cultiver* les fautes !

La lecture et les exercices écrits s'inspireront aussi, dans la didactique nouvelle, des connaissances que la psychologie nous a fournies sur le mécanisme des associations ; il s'agit dans l'un et l'autre cas d'un *training* visuel qui suffit au début[1].

L'élève qui aura appris à bien *voir*, ne peut pas ne pas s'apercevoir des permutations que subissent les mots, il s'apercevra des désinences, des phénomènes de syntaxe — bref il parviendra à pressentir des lois avant qu'on les lui fasse connaître. Le maître qui aura ainsi mené son élève d'une étape à l'autre reconnaîtra à sa joie qu'il est mûr pour le dernier travail, le plus difficile : l'abstraction et l'analyse linguistique. La grammaire détrônée pourra dès lors remonter sur son piédestal. Elle jouera le rôle qui lui convient. Au lieu d'être un code de règles ou une collection de recettes d'après lesquelles on construit une langue, elle sera un recueil d'observations et d'expériences, un essai d'abstraction basé sur un grand nombre de phénomènes, un moyen pour satisfaire le besoin d'ordre et de clarté inné à tout cerveau humain. Ce travail s'impose de lui-même au moment où il trouve des fondements naturels : l'expérience des faits qui permettent la recherche des lois.

Résumons : Entraînement phonétique, compréhension, parole, abstraction se succèdent, culminant chacun durant une phase assez nettement déterminée. Les quatre phases ensemble constituent le premier degré dans l'acquisition d'une langue : je l'appellerai la période de la *naissance*. Il ne peut être question ici des phases ultérieures.

En adaptant les méthodes didactiques au développement naturel, en suivant les phases de ce développement, je crois être d'accord avec la psychologie moderne, avec Meumann, Ebbinghaus, Bühler et d'autres qui les ont signalées dans l'évolution biologique du langage.

Elsa Köhler.

[1] La question de la transcription phonétique traitée dans la conférence ne peut être reproduite ici faute de place. (E. K.)

Note de la Réd. — Le texte complet de cette conférence sera publiée en langue allemande dans la revue *Schulreform* de Vienne, en janvier 1924.

V. COUP-D'ŒIL D'ENSEMBLE

Discours de clôture

par Mrs Beatrice Ensor

Rédactrice de *The new Era*

Fondatrice de la « Ligue internationale pour l'Education nouvelle »

LE CONGRÈS

Ceux qui ont suivi le second congrès international d'Education nouvelle à Montreux, auquel vingt-cinq pays sont représentés, vont repartir avec des impressions multiples. Ils ont été émerveillés tout d'abord par la beauté de la contrée dans laquelle ils se sont rencontrés : le lac, la montagne, les levers et les couchers de soleil. Puis ils sont émus par la bonne volonté de tous les membres, par un sentiment de fraternité qui nous a fait oublier pour un moment nos préjugés nationaux et nous a mêlés en une grande famille humaine, animée du désir de venir en aide aux enfants et de faire progresser l'Education nouvelle. Quant aux conférences, les impressions que nous en remportons diffèrent suivant le type auquel nous appartenons. Les noms qui nous ont longtemps semblé des termes magiques, Ferrière, Jung, Baudouin, Coué, Cousinet, Tobler, Rotten, Cizek, Dalcroze, Decroly, — sont devenus et resteront désormais pour chacun de nous des personnalités vivantes que nous comptons au nombre de nos amis.

De tous ces fils de soie, il nous faut tisser maintenant une synthèse affective, intellectuelle et spirituelle.

L'ÉDUCATION EN VUE DU SERVICE

A Calais, le thème fondamental du congrès fut « la libération de l'énergie créatrice » ; cette fois, nous avons comme sujet central « L'Education en vue du Service du prochain ». Nous nous sommes demandés ce que signifiait la libération de l'énergie créatrice. Cela suppose que, dans le domaine de l'Education nouvelle, nous avons tous accepté comme notion fondamentale la suprématie de l'esprit sur la matière, l'idée d'un moi intérieur que nous pouvons *exprimer,* plutôt que d'enfermer la connaissance dans une forme vide et de mouler l'esprit de l'enfant selon un type préconçu.

Libérer l'énergie, c'est donner à l'enfant le juste stimulant qui lui permettra d'exprimer toujours plus ce qu'il y a au dedans de lui.

LE DIEU INTÉRIEUR

Quest-ce que ce Dieu ? Plusieurs orateurs en ont parlé, lui donnant différents noms. Le Dr Ferrière parla de l'ange qui est en nous, l'ange essayant de dominer le côté instinctif de notre nature. Le Dr Jung suggéra une différence entre individualité et personnalité, les nommant respectivement « ego » et « psyché ». Mais le nom que l'on donne n'a pas d'importance, que ce soit l'être intérieur, l'ange, le moi, l'inconscient, la libido, l'âme, le meilleur moi ou le moi divin ; le fait est que nous réalisons tous que l'éducation d'aujourd'hui accepte de croire en un moi intérieur en relation avec un Dieu universel, Dieu immanent et Dieu transcendant. C'est parce que Dieu est en chaque enfant qu'il est possible de libérer l'énergie créatrice contenue en lui. Nous savons que ce Dieu intérieur doit avoir une conscience et un mode d'expression. Nous réalisons que notre nature présente des côtés différents : physique, affectif, intellectuel et spirituel. M. Dalcroze nous a montré qu'il ne doit pas y avoir d'inhibition dans notre être physique, que nous devons avoir des corps souples, flexibles, beaux, sains, purs, capables de refléter diversement l'âme, le moi le plus élevé, enchaînant et harmonisant les côtés physiques, affectifs et intellectuels de nos natures et faisant un tout parfait, au travers duquel l'esprit puisse se manifester.

Le Dr Jung nous a montré combien il était important que la nature affective fût harmonisée, souple, libre d'inhibitions, de façon que la force vitale puisse jaillir librement sans répression, sans être limitée et sans se trouver paralysée et ravagée par des complexes pathologiques. Il est important que la vie intellectuelle soit libre, sans préjugés, non faussée.

Nous avons réalisé que nous devons donner à cet être intérieur des modes d'expression qui lui conviennent et par le moyen desquels il s'extériorisera ; et mieux nous aiderons à ce moi intérieur à perfectionner et à contrôler ses moyens d'expression, mieux le Dieu intérieur pourra se manifester.

Le Dieu intérieur est souvent tenu en échec par une fausse éducation ; nous avons alors des personnalités mesquines, repliées sur elles-mêmes, inutiles au monde, parce que le Dieu qui vit en elles a été comprimé.

TYPES

Le Dr Jung a exposé les différents types de tempérament, les deux types fondamentaux, l'extraverti et l'introverti, leurs subdivisions en types sensoriels, intellectuels, sentimentaux et intuitifs et leurs multiples combinaisons.

M. Cousinet nous a montré qu'il arrive souvent, dans le travail par groupes, que des enfants ne se sentent pas à l'aise dans un groupe donné, le quittent et vont se rattacher d'eux-mêmes à un autre groupe.

Le Professeur Cizek a mis sous nos yeux des dessins de différents enfants qui révèlent des tempéraments distincts. Nous sommes donc obligés de reconnaître qu'aucune méthode particulière n'est applicable à ces différents types d'enfants. Il faut faire une étude attentive de chaque individualité, de façon à lui donner l'appui spécial dont il a besoin. Le programme scolaire doit être suffisamment varié pour donner à chaque type un stimulant approprié.

LE FONDEMENT PSYCHOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION

La psychologie nous a enseigné l'évolution de la conscience et nous sommes parvenus à établir quelques grands principes fondamentaux, ou plutôt, nous avons repris ces principes et les avons mis au point selon nos conceptions actuelles. On ne pourra jamais dire à quel point l'inconscient est important, la partie inconsciente de nous-mêmes possède une grande puissance d'action, car l'Inconscient de l'individu est une partie de l'Inconscient collectif de l'univers qui est Dieu lui-même, le réservoir de puissance et de mémoire, le puits de sagesse, en un mot l'expression totale des siècles. Comme notre Inconscient individuel se trouve en Dieu lui-même, il est illimité, en ce sens que nous ne pouvons pas assigner de limites à son déploiement, s'il rencontre un terrain favorable.

Il y a des moments où l'inconscient submerge et anéantit le conscient ; c'est le phénomène décrit si fréquemment par les anciens mystiques. Durant leurs prières et leurs périodes de jeûne dans la solitude des montagnes, où ils se retiraient pour de longues périodes, s'élevant à Dieu, ils oubliaient leur organisme et faisaient abstraction du milieu environnant. Nous lisons que saint François et ses Frères se trouvaient très fréquemment dans cet état de conscience qu'accompagnaient une inspiration et une illumination croissantes concernant la nature de Dieu. Les psychologues modernes ont simplement redécouvert les états de conscience bien connus au cours des âges.

Nous avons vu qu'il est de toute importance qu'il n'y ait pas de barrières entre le conscient et l'inconscient ; le conscient doit pouvoir se frayer librement une voie jusqu'à ces grandes puissances cachées, et c'est pour cela que nous croyons que l'analyse psychologique est l'une des grandes armes que nous avons en main aujourd'hui ; elle nous montre comment pénétrer jusqu'aux sources intérieures, comment ordonner le milieu ambiant de l'enfant, afin qu'il n'y ait pas divorce entre son conscient et son inconscient.

Nous avons réalisé combien la première ambiance dans laquelle vit l'enfant est importante, et quelle grande influence la vie inconsciente des parents a sur la vie de l'enfant. Ceci nous semble si important que nous avons le devoir de faire une campagne parmi les jeunes parents[1] pour leur montrer combien leur vie se reflète en celle de leurs enfants qui, en vérité, vivent dans l'inconscient des parents et souffrent si cet inconscient manque d'harmonie. Quand l'enfant quitte la maison pour l'école, il se libère de l'inconscient de ses parents et pénètre alors dans l'inconscient du maître ; puis de nouveau, il faut le libérer et le rendre indépendant, afin qu'il puisse aller de l'avant dans le monde et vivre réellement sa *propre* vie au plein sens du terme. Chaque maître se gardera de retarder les progrès de l'enfant en exerçant sur lui une influence affective ou intellectuelle trop intense. Plus tard, l'adulte se libérera lui-même de l'inconscient collectif de sa nation afin de pénétrer dans le grand inconscient du monde.

M. Baudouin nous a dit qu'il fallait donner à l'enfant, dans les premières années, la plus grande tendresse, le plus grand amour, la plus chaude sympathie. Il doit pouvoir croître

[1] Dès le prochain numéro de *The new Era,* nous avons l'intention d'inaugurer une rubrique spéciale à l'intention des parents. Nous désirons les mettre en contact avec les idées nouvelles et leur en montrer les conséquences pratiques, afin qu'ils soient en mesure de les réaliser chez eux.

naturellement comme croissent les fleurs. Le Dr Jung nous a engagés à faire usage de notre connaissance psychologique pour nous-mêmes, de ne pas essayer de nous insinuer dans l'esprit de l'enfant et d'altérer son processus naturel.

Nous avons alors discuté de la fantaisie dans la vie de l'enfant et avons essayé de savoir si l'enfant doit ou ne doit pas lire les bons vieux contes de fées. L'enfant revit la vie primitive de la race et l'on doit mettre entre ses mains les récits qui sont nés et se sont développés parmi les peuples primitifs, autrement il se développera en refoulant au-dedans de lui toutes les manifestations premières de son imagination.

On a fait aussi mention de la nécessité d'une croissance intérieure silencieuse et calme. Le silence est favorable à la croissance intime de l'esprit, croissance qui est impossible si la pensée consciente est mise au premier plan et continuellement accaparée par des activités diverses.

Tandis que l'analyse psychologique montre combien un mot prononcé au hasard par les parents ou le maître peut affecter un enfant, à tel point qu'il peut l'empêcher d'accomplir un certain travail, l'auto-suggestion, comme l'a expliqué M. Coué, intervient pour restaurer l'harmonie chez l'enfant. L'enfant a une grande réserve en lui qui nous permet de le remettre sur le chemin du progrès dont il s'est temporairement éloigné.

Le Dr Decroly a démontré que le caractère moral ne peut se fonder que sur une évolution graduelle des instincts et leur sublimation par l'intelligence, en partant de leurs manifestations les plus primitives pour s'élever jusqu'à leur expression la plus altruiste, sociale et humaine.

Nous avons donné à notre congrès tout entier une base psychologique bien définie ; le développement de l'enfant a été traité comme un processus scientifique et psychologique destiné à lui permettre de grandir sans souffrir des répressions et inhibitions qui ont fait tant de victimes dans le passé.

UNIVERSALITÉ DES NOUVELLES MÉTHODES D'ÉDUCATION

Nous avons passé en revue les moyens de faire en sorte que la famille et l'école favorisent chez l'enfant l'évolution qui nous a paru bonne et nécessaire. Il est impossible de mentionner tous ces moyens, mais, soit qu'il s'agisse de la méthode Decroly, qui prend pour son centre d'intérêts quotidien les objets qui intéressent le plus l'enfant, et y rattache les sujets que l'on traite dans les écoles habituelles, soit qu'il s'agisse de la méthode Montessori, de la méthode Froebel, du plan de Dalton, de la rythmique de Jaques-Dalcroze ; qu'il s'agisse des procédés que nos amis viennois ont exposées, ou de ceux présentés par le Dr Rommel, M. Tobler, le Dr Petersen et M. Cousinet ; ou encore de l'art créateur du professeur Cizek, — tous constituent les voies et moyens de l'Education nouvelle et sont appliqués non seulement dans les écoles privées et les laboratoires d'éducation, mais aussi dans les écoles officielles telles qu'elles existent aujourd'hui. Le plan de Dalton, par exemple, peut être utilisé dans toutes sortes d'écoles, tel qu'elles sont aujourd'hui, sans maîtres spéciaux, sans matériel ni dépenses additionnels.

Les grandes réformes qui ont été réalisées dans les écoles officielles de Hambourg, de Vienne et d'ailleurs, ont montré que, lorsqu'une nouvelle orientation de l'esprit inspire les maîtres et les élèves, il est *possible* de verser même le vin nouveau dans les vieilles outres scolaires.

Nous n'avions évidemment pas le temps d'examiner ce qui se fait dans toutes les nations du monde. C'est pourquoi nous avons donné aux représentants des peuples qui ont le plus souffert de la guerre l'occasion d'exposer plus à fond une œuvre qui a déjà donné lieu à tant d'expériences diverses. Mais l'Angleterre et l'Amérique, elles aussi, ainsi que la Hollande, la Suède, le Danemark et l'Italie ont fait des expériences intéressantes.

LE POUVOIR PÈSE PLUS QUE LE SAVOIR

Nous avons été réjouis par le grand pas en avant qu'a fait dans la bonne direction l'Ecole de démonstration de Kirkstall à Leeds : les maîtres y permettent aux élèves qui passent des examens *individuels,* de consulter certains ouvrages de références. La grande masse des connaissances qui a été et se trouve encore accumulée par l'humanité attire notre attention sur le fait qu'il est plus important d'indiquer à l'enfant où il peut s'instruire, que d'essayer de lui inculquer telles ou telles connaissances. Il y a évidemment une limite aux connaissances que l'être humain peut assimiler impunément. Nous avons tous rencontré des individus renommés pour leur science, mais qui nous semblent être dans la situation de chevaux surchargés, luttant péniblement tout au long de leur existence sous le poids de leurs fardeaux, et qui n'ont jamais eu l'occasion d'entrer en contact avec les sources de *sagesse* que présente la vie vécue. « L'esprit d'un homme cultivé est

plus grand que les connaissances qu'il possède. »

NOTRE LIGUE

Permettez-moi enfin, puisque nous constituons une ligue, de vous exposer l'inconscient collectif de notre groupement, de telle sorte que chaque membre, même éloigné des autres dans l'espace, puisse à chaque instant se sentir lié à tous par l'inconscient collectif de notre ligue, siège des principes de l'Education nouvelle, et soit à même de puiser ainsi la force nécessaire pour aller de l'avant, même solitaire, même s'il rencontre bien des obstacles sur son chemin. Vous pouvez posséder les forces additionnées de toute la collectivité, parce que vous êtes liés à tous les autres membres, et la puissance réelle qui découle de l'unité peut être votre partage.

De notre côté, nous vous demanderons de nous aider à faire connaître la revue « Pour l'Ere Nouvelle » dans votre pays, afin qu'elle devienne une force à travers le monde. Chacun de vous essaiera d'obtenir dix abonnements pendant l'année qui vient, car les trois éditions de notre revue nous fournissent une occasion splendide de répandre nos méthodes dans toutes les nations et d'établir des liens avec tous les pionniers qui ne peuvent assister à nos congrès.

LA VALEUR DE LA PERSONNALITÉ L'EMPORTE SUR LA VALEUR DE LA MÉTHODE

Nous avons ajouté nos impressions à celles que vous avez éprouvées vous-mêmes, mais surtout, n'oublions pas ce qui a été répété si souvent, notamment que ce ne sont pas les méthodes d'éducation qui importent, mais ce que nous sommes nous-mêmes. Nous, maîtres et parents, nous devons continuer à nous éduquer nous-mêmes, de façon à nous préparer à notre tâche, car elle implique les plus hautes responsabilités qui soient. C'est à nous qu'incombe le devoir de modeler l'avenir ; parents et éducateurs, nous préparons les citoyens des siècles futurs. Sachons réaliser la grandeur de notre tâche et donnons à nos enfants l'éducation telle qu'elle doit être, afin qu'une discipline joyeuse et librement consentie et la faculté de se développer eux-mêmes les conduise à vouloir atteindre à plus de force et leur inspire le besoin d'apporter au monde les grandes transformations auxquelles nous aspirons. Ce n'est pas la politique qui amènera ces transformations, ni la loi ou la révolution, mais une rénovation dans les cœurs et les esprits de tous les hommes et de toutes les femmes. Quand nos enfants qui sont élevés actuellement dans les écoles nouvelles, seront les citoyens du monde, ils n'accepteront pas les conditions sociales et industrielles qui existent aujourd'hui et qui sont une honte pour la civilisation et le christianisme. Ils auront appris la coopération, la fraternité et le véritable esprit international ; ils réaliseront que nous faisons tous partie d'une même grande famille humaine et que, en chaque homme leur frère, le Dieu intérieur cherche le Dieu de l'au-delà.

Retournons à nos écoles, résolus à faire quelque chose pour faire progresser notre mouvement et à contribuer à perfectionner notre travail expérimental ; ainsi, lorsque nous nous rendrons au prochain congrès, en 1925, nous aurons non seulement enrichi notre Ligue, mais contribué à préparer véritablement une ère nouvelle.

Beatrice Ensor.

Après l'éloquente péroraison de Mrs Beatrice Ensor, le Président, M. H. Baillie-Weaver, a pris la parole pour adresser des remerciements à tous ceux qui ont contribué à la réussite de ce congrès. Puis M. Hermann Tobler, au nom de l'Assemblée, remercie chaleureusement M. H. Baillie-Weaver lui-même. « C'est un vrai bonheur pour nous, a-t-il déclaré, d'avoir eu un président pareil. Il a conduit les débats avec humour, finesse et sûreté. » — Mlle Dr Elisabeth Rotten transmet au comité, aux personnes qui ont contribué aux fonds d'entr'aide, ainsi qu'aux hôtes généreux de Montreux, les remerciements des Allemands et des Autrichiens à qui le voyage et le séjour ont pu être payés. — M. Ad. Ferrière remercie les membres de l'Assemblée d'être venus si nombreux. Par la méthode de la psychologie analytique (Jung), il leur révèle la nature de l'autosuggestion (Coué) qui les a poussés à venir. En un dessin symbolique (Cizek), dessin invisible, tracé à la baguette sur l'écran à projections, il schématise l'effort spontané (école active), les besoins matériels (programme Decroly) et spirituels ; l'intérêt vivant qui les unit et la lumière qui les éclaire : Esprit dominant la matière. — M. Schischmanov (Bulgarie) espère que le monde slave participera à l'avenir plus activement aux efforts de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Toutes les nations devraient y être représentées.

M. H. Baillie-Weaver répond :

« Toutes les nations peuvent l'être et le seront un jour. L'Education nouvelle, dans son orientation, est au dessus des nations. Mais chaque nation ayant ses besoins particuliers, ses traits caractéristiques, ses habitudes et son langage, c'est sur le terrain national que chacune d'elles doit travailler. D'une nation à l'autre, on manque souvent de bases communes pour s'entendre. Qu'il règne entre nous, au sein de la Ligue, la tolérance, mais aussi la fran-

chise; pas de politesse superficielle qui voile des inimitiés. Notre but est aussi universel que ceux de la science et de l'action pour le bien de l'humanité. Toute personne sans parti-pris en conviendra: nous ne connaissons aucun exclusivisme de race ni de nationalité et l'esprit qui nous anime est un esprit de fraternité universelle.

« Notre esprit n'est pas intellectualiste, mais spiritualiste. Ce n'est pas la même chose. L'intelligence n'est, pour nous, que le moyen de servir la vie de l'esprit, au sens le plus large du mot : sentiment, volonté, recherche de la vérité. J'espère que nous avons été préservés de trop d'intellectualisme.

« Le prochain congrès, qui aura lieu dans deux ans, peut-être à Salzbourg, sera vraisemblablement beaucoup plus grand que celui-ci et aura encore plus d'importance. Puisse la paix, d'ici là, s'étendre sur la terre. Je ne crois pas que l'on abattra la guerre par la guerre ; on ne la supprimera qu'en la rendant impossible. Une guerre nouvelle entraînerait la ruine de toute la civilisation.

« Je ne sais pas si je serai au congrès de 1925. Je forme le vœu que le congrès de 1925 soit aussi aimable pour son président que vous l'avez été. — Je suis sûr que d'ici-là vous ferez du bon travail pour la cause qui est la nôtre à tous : la cause de l'enfance, la cause de l'enfance heureuse — heureuse, parce que victorieuse sur le terrain des victoires de l'esprit. »

Bref compte-rendu du Congrès

Un congrès ne se raconte pas. Celui-ci moins que tout autre. Il a laissé à tous les participants une impression de beauté morale, de tolérance, de sérénité, de dévouement sans limite à la cause de l'enfance, telle que M. Baillie-Weaver l'a si bien caractérisée.

Pourtant, dès avant son ouverture, il rencontra quelques obstacles. Sur 140 communiqués, envoyés en avril aux journaux de la Suisse romande, de la France et de la Belgique, à peine cinq où six parurent, à notre connaissance. Une série de communiqués envoyés en juin et juillet aux journaux suisses parurent beaucoup trop tard ou ne parurent pas. Même pendant le congrès, les communiqués de l'Agence télégraphique ne furent reproduits que par quelques rares quotidiens de Montreux et de Lausanne. Seul le *Journal de Genève* a publié en première page un compte-rendu complet du congrès.— Le motif? La pédagogie n'intéresse pas le grand public. Les journaux, étant au service du public, croiraient nuire à leurs intérêts en lui rendant service !

Second obstacle: l'afflux des inscriptions durant les dernières semaines nous obligea, à la dernière minute, à renoncer à l'hospitalité de l'Institut des Essarts et à choisir un local plus grand. Les autorités municipales de Montreux nous offrirent aimablement l'aula du Nouveau Collège. Mais ces retards entraînèrent d'autres retards. Les invitations aux autorités scolaires des cantons romands et de quelques grands centres de la Suisse allemande ne parvinrent pas à destination en temps voulu. Il en fut de même des invitations à la presse. D'où participation moins grande qu'on n'eût pu l'attendre de la Suisse romande, pays d'élection de la pédagogie, et diffusion moins grande aussi de nos principes et de nos idées.

Le changement de local eut une autre conséquence défavorable : les hôtels loués à l'avance l'étaient presque tous dans le voisinage de l'Institut des Essarts. Il y eut du temps perdu en trajets. L'éparpillement des hôtels, l'absence de lieu de rencontres firent que beaucoup de congressistes eurent quelque peine à faire connaissance. Un des théâtres du Kursaal, nous dit le syndic, aurait pu nous être prêté ; nous aurions eu là un parc pour nous réunir.

Ce sont là toutefois regrets dus à des contingences et que l'on oublie vite. Ce que l'on n'oublie pas, ce sont les grandes impressions reçues. Les concerts de piano, de chant et de violon ont préparé aux séances une ambiance de beauté et d'harmonie. On travailla dans le calme. Le plus souvent, il n'y eut que deux conférences par journée. Traductions d'anglais en français et en allemand; ou d'allemand en français et en anglais, etc. Discussions auxquelles tout le monde pouvait participer, où l'on pouvait poser des questions, présenter des objections et où bien des malentendus furent dissipés.

Dans une soirée au Kursaal, le syndic Nicollier transmit aux congressistes les sentiments de sympathie de la population de Montreux.

Le dimanche 11 août, M. le Dr Richard Weiss, chef du home d'enfants « Eden » près de Vienne, présenta à l'Apollo de Montreux des films cinématographiques sur l'enseignement de l'histoire : invasions des barbares et découvertes de l'Amérique et de la route des Indes. Elles eurent un vif succès. Ces migrations de cellules vivantes agglomérées, parfois comparables (comme les petites flèches blanches des armées romaines) à des leucocytes, tantôt absorbant leur proie, tantôt absorbée par elle ; ces atomes errants (les vaisseaux des explorateurs) cheminant sur les mers du globe, laissant derrière eux une trace pointillée et déchirant devant eux le voile noir de l'inconnu, firent sur les assistants une impression où le sentiment du comique se partageait avec l'admiration devant l'ingéniosité du procédé employé.

Nous ne parlerons pas des excursions aux Rochers de Naye (5 août), à Genève par le bateau (9 août) et au Grand Saint-Bernard en autocars (13 août). Ce furent des journées de détente où se nouèrent bien des amitiés durables.

Mais nous ne pouvons pas ne pas mentionner l'exposition qui occupait trois salles, au nord-ouest du Collège de Montreux, sur le même palier que l'aula. Une exposition se raconte moins encore qu'un congrès. Plutôt que de nous contenter d'une sèche énumération des objets exposés, il nous faudrait les décrire, en expliquer l'origine et le but, dire comment ils se rattachent aux principes et au programme de l'école qui les met sous nos yeux. Or cela est impossible. La place nous manque. Contentons-nous donc

de remercier les personnes et les institutions qui ont participé à cette exposition captivante et nous ont donné des suggestions incomparables.

Remercions les *Bundes Erziehungs Anstalten* d'Autriche et l'école de Letchworth en Angleterre qui ont exposé dans la première salle des travaux d'art également remarquables par leur technique et par leur beauté ; — l'Institut J. J. Rousseau, la Maison des Petits de Genève et le Bureau international des Ecoles nouvelles qui ont présenté des jeux éducatifs, des tableaux, des schémas statistiques basés sur des recherches expérimentales, etc. ; — Mme Prior, de Genève, qui nous a montré par des photographies l'usage et le but des métiers Le Gall, de Paris (Voir «Pour l'Ere nouvelle», n° 6, avril 1923, p. 27) ; — M. Gabriel Rauch qui a fait un envoi de photographies illustrant son Ecole d'Activité manuelle de Genève (Voir «Pour l'Ere nouvelle», le n° 7, juillet 1923, p. 55);— les écoles secondaires officielles de Zurich dont les tableaux sur la soie, le fer, le blé, les événements d'actualité, etc., témoignent que les applications manuelles de l'Ecole active sont pratiquées par elles depuis plus de vingt ans.

Remercions M. et Mme Goetz-Azzolini, de Zurich, qui ont rempli la seconde salle de travaux d'élèves, montrant sous forme stylisée (en bois) le fonctionnement des organes des plantes et des animaux (squelettes), ainsi que le jeu des forces de la nature (appareils de physique) ; — Mlle Edelstam qui à présenté des cahiers de la Brummerska skolan (Johannesgatan 18, Stockholm), où le principe de l'Ecole active est mis en œuvre de façon originale, surtout pour l'étude des langues vivantes.

Remercions Mrs Nicholls pour le superbe ensemble d'objets (cahiers artistiques, statuettes, objets d'art décoratif, vêtements, photographies, ornements d'Indiens, etc.) qu'elle a apportés de Ballinger Grange (Harpenden, Angleterre). La vie d'Indiens, évoquée par le Kibbo Kift de John Hargrave, paraît constituer un des centres d'intérêt les plus vifs des garçons et des fillettes de cette heureuse école.

Remercions enfin M. O. Cizek et notre amie Mlle Dr E. Rotten pour les œuvres d'art qu'ils ont apportées à notre intention de Vienne et de Berlin.

Partout on travaille, on cherche, on lutte, on remporte des victoires. Partout on met en action l'initiative de l'enfant pour la création d'œuvres belles ou utiles. N'est-ce pas là la caractéristique essentielle de l'Education nouvelle ?

*

Le congrès est fini. Les foules qui remplissaient la salle, surtout lors des conférences de MM. E. Coué, Dr O. Decroly et Dr C.G. Jung (noté, dans l'assemblée, aux conférences du Dr Jung, M. Inazo Nitobé, secrétaire de la Société des Nations chargé de la section des Bureau internationaux) se sont dispersées. Il en restera plus qu'un souffle momentané d'enthousiasme. Il en restera plus que le souvenir d'une période d'études où nous avons pénétré, à la suite de maîtres compétents, jusqu'au seuil des abîmes insondables de l'âme humaine. Il en restera, comme nous l'écrivent nombre de nos amis, une impulsion durable, un encouragement à creuser et à chercher, un capital d'énergies constructives et libératrices.

Le congrès de 1923 a vécu. Vive le congrès de 1925 ! *LA RÉDACTION.*

Avis

Le volume des rapports du 1er Congrès international d'Education nouvelle de Calais (1921) est en vente au prix réduit de 5 francs français. Ecrire : 11 Tavistock Square, Londres W. C. 1.

*

Le No 9 (Janvier 1924) de notre revue «Pour l'Ere nouvelle» contiendra les articles, nouvelles diverses et notice bibliographiques qui eussent du paraître dans ce No 8. Nous prions les auteurs et les intéressés de bien vouloir patienter jusque là.

*

Le service des échanges constituant pour nous une charge très lourde dont le bénéfice matériel et spirituel reste souvent problématique, la revue «Pour l'Ere nouvelle» compte cesser, dès ce numéro-ci, tout échange, sauf avec les journaux et revues qui voudront bien rendre compte de notre effort ou qui nous demanderont expressément de continuer l'échange.

*

Nous attirons l'attention de nos abonnés sur le fait qu'une modification du prix d'abonnement entrera en vigueur dès l'année 1923. La forte baisse des changes français et belge tend à accroître encore notre déficit. Si notre revue doit vivre, il faut qu'elle arrive à boucler ses comptes. Donc, en présence de l'incertitude de l'avenir, et tout en maintenant de façon générale le prix de 6 frs. 20 suisses, nous consentirons pour les pays dont le change est au dessous de 50 % par rapport à la parité or, un prix d'abonnement réduit équivalant à 5 frs. suisses.

Ceci constitue, nous le savons, un accroissement de charge pour nos membres français et surtout belges. Nous savons toutefois qu'ils nous resteront fidèles. Notre tâche est trop importante et la réforme pédagogique trop urgente pour que nul ne consente à déserter son poste de combat pour quelques francs de plus ou de moins. Nous sommes prêts d'ailleurs à accueillir dans la mesure du possible toute requête de ceux d'entre les membres de notre ligue qui, faute de ressources suffisantes, nous demanderaient de leur consentir un rabais plus considérable. *LA RÉDACTION*

Table des matières de ce fascicule

L'Ecole active et l'Esprit de service, rapports du IIme Congrès international d'Education nouvelle à Montreux (2-15 Août)

LE BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

GENÈVE, Florissant, 45. — (En été : Les Pléiades s/ Blonay, Vaud, Suisse)

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J. J. Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education de Genève.

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entr'aide 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 arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N., tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue «*Pour l'Ere nouvelle*» (Genève, Pélisserie, 18, 6 fr. suisses par an, un numéro : 1 fr. 50). Le numéro de juillet 1922 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne avec leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 0 fr. 50 suis. port en plus).

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points : organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule : *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* (3e éd., Genève, Pélisserie, 18, 1920, 0 fr. 50 suisses).

OUVRAGES PUBLIÉS PAR LE DIRECTEUR DU B. I. E. N.

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidariste, 1909 . . . . . Fr.[1] 0.80

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich . Fr. 5.—

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915 . . . Fr. 15.—

Transformons l'Ecole, Bâle, Azed, 1920 Fr. 2.50

L'Education dans la Famille, IIIe éd., Neuchâtel, Forum . . . . . Fr. 2.70

L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—

Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions populaires Edip, 1922 . . . Fr. 1.25 (En France, Fr. 1.50).

L'Ecole active, tome I : **Les Origines,** tome II : **Principes et applications,** Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. IIe éd. (En France, fr. 20) Fr. 11.—

On consultera aussi avec profit :

A. Faria de Vasconcellos, **Une Ecole nouvelle en Belgique,** Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915 . . . . . Fr. 3.75

Elisabeth Huguenin, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald,** Genève, Pélisserie, 18 . . . . . Fr. 2.50

[1] *Les prix sont indiqués en francs suisses*

Pour l'Ere Nouvelle (Table des Matières de l'Année 1923)

N° 5 JANVIER

N° 6 AVRIL

N° 7 JUILLET

Prière à la presse, en particulier à la presse pédagogique, de vouloir bien annoncer la parution de Pour l'Ere Nouvelle et reproduire si possible nos principes de ralliement et l'exposé des buts que poursuit la " Ligue internationale pour l'Education nouvelle ".

Prière à nos amis de nous procurer des annonces car, à l'heure actuelle, avec les prix élevés du papier, une revue ne peut guère vivre que du produit de ses annonces. Nous comptons qu'ils voudront bien prendre à cœur de nous aider activement à cet égard.

Prix des annonces : Pour 1/16 de page, Fr. 8.— (suisses) ; par page entière, Fr. 100.— par insertion.
Rabais de 20 % pour 4 insertions.

SOCIÉTÉ GÉNÉRALE D'IMPRIMERIE, 18 PÉLISSERIE, GENÈVE