

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :
EDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Florissant, 45, Genève.
EDITION ANGLAISE : BEATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.
EDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26a, Berlin W. 8.

SOMMAIRE :

Notre Ligue.

Dr O. DECROLY : *Expériences d'éducation nouvelle à La Haye.*

Louise BRIOD : *La Méthode Montessori dans les Ecoles primaires du Tessin.*

Jean DUPERTUIS : *Les Ecoles Plein Air. II.*

T. L. VASWANI : *L'idéal éducatif aux Indes*

Ad. FERRIÈRE : *Jan Ligthart, par W. Gunning.*

Nouvelles diverses. — Livres et Revues.

Table des Matières.

"Pour l'Ère Nouvelle" est la revue des pionniers de l'éducation

3^{me} Année. OCTOBRE 1924 N° 12.

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

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENÈVE

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES 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.

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'Éducation de Genève.

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entraide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il 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, Pépissierie, 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 suisses, 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* (3^e éd., Genève, Pépissierie, 18, 1920, 0 fr. 50 suisses).

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles.

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
M^{lle} 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 : Péliiserie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse 1.184.

Pour la France : M. Henri Chappuis, éditeur, Annemasse. Chèque postal français Lyon N° 101.31.

Notre Ligue

Par trois points non en ligne droite, on peut toujours faire passer un cercle et un seul. Voici trois points : 1. abaisser le prix de l'abonnement « Pour l'Ère Nouvelle » ; 2. augmenter le nombre des pages ; 3. boucler le budget sans déficit. Or, malgré ses efforts persistants, le rédacteur n'a pas encore réussi à trouver le cercle. C'est peut-être qu'il s'acharne à en chercher la quadrature ?

Quoi qu'il en soit, voici ses plans :

Dès 1925, notre Revue sera imprimée à Paris. Le prix d'abonnement sera abaissé à 12 francs français ou leur équivalent pour les pays au-dessous de 50 % de la parité-or et à 5 fr. suisses ou leur équivalent pour les pays dont la parité-or dépasse 50 %. Nous avons l'espoir de publier à l'avenir dix fascicules de 16 pages, au lieu de quatre de 20 pages, mais pour y parvenir, il resterait à trouver, sous forme de subvention, quelque cinq ou six mille francs français. Nous publierons donc autant de fascicules que nous le pourrons, sans nous engager à livrer un nombre minimum de pages dans l'année.

Le premier fascicule à paraître de la série de 1925 sera de 28 pages ; il sera consacré à la réunion de Villebon ; nos lecteurs le recevront dès octobre 1924. Les nouvelles diverses de ce fascicule hors série, ainsi que les livres et revues analysés, concernent presque exclusivement la France.

A l'avenir, nous comptons consacrer en moyenne un tiers du total des pages à faire connaître à l'étranger les expériences pédagogiques novatrices de la France ; un tiers à parler de la Belgique et de la Suisse romande ; et un tiers à faire connaître aux pays de langue française ce qui se fait d'intéressant à l'étranger. Ainsi nous conserverons à notre revue le caractère supra-national de *lien* entre toutes les parties du monde, marchant la main dans la main avec le « Bulletin de la Nouvelle Education » que publient avec une maîtrise incomparable Mme T.J. GUÉRITTE et M. Roger COUSINET sur le terrain national français.

Quant au III^e Congrès international d'Education nouvelle, il aura lieu très probablement non en Autriche, mais en Allemagne dans la vieille ville universitaire de Heidelberg, entre le 1 et le 15 août. Aucune station de villégiature n'a voulu promettre d'accueillir 3 à 400 congressistes en plein milieu de la « saison ». Force a été au comité de se rabattre sur une ville dont les hôtels fussent libres à ce moment de l'année. Le fascicule que nous publierons en janvier, et qui portera le n° 14, donnera plus de détails sur

ce congrès. Disons seulement que, parmi les nouvelles adhésions reçues, nous avons le plaisir de compter l'Institut Comenius de Prague qui enverra deux délégués, et M. Gino FERRETTI, professeur aux Universités de Rome et de Catane, qui a laissé aux participants du III^e Congrès international d'Éducation morale de Genève, en 1922, le souvenir d'un esprit philosophique singulièrement clairvoyant et pénétré des nécessités de l'Éducation nouvelle pour la régénération de la société contemporaine. LA RÉDACTION.

Expériences d'éducation nouvelle à La Haye

par le Dr O. Decroly

UNE SOCIÉTÉ POUR L'ÉTUDE DE L'ENFANT

Appelé à La Haye en 1923 pour y donner des conférences, nous avons eu l'occasion de constater que dans le pays de Ligthart, le pédagogue éminent aux intuitions géniales, l'intérêt pour l'éducation progresse sous l'impulsion des courants divers qui se font jour en ce moment. Des tendances multiples se manifestent pour faire profiter non seulement des écoles privées, mais aussi l'école publique, des résultats déjà atteints. Rappelons en passant que c'est à La Haye que travailla Ligthart et que déjà à l'époque où il vivait, « une femme de cœur et d'initiative » comme l'appelle Claparède, Mme van Reesema-de Graaf fonda, avec la collaboration du Dr Pigeaud, médecin des écoles, une société pour l'étude de l'enfant.¹ Cette société n'existe plus depuis la guerre, mais elle a donné la vie à plusieurs organisations et sociétés, entre autres au mouvement Montessori qui s'est développé largement en Hollande, aux cours pour les éducateurs et institutrices, à la création de diverses écoles Montessori et à des écoles nouvelles. Les autorités de La Haye ont également favorisé les sociétés qui ont fondé une bibliothèque pour enfants, des jardins scolaires, des écoles pour les arriérés et pour les sourds, une école en plein air dans les dunes, des séances cinématographiques spéciales pour écoliers et un catalogue sur fiches systématisé et alphabétique contenant tous les livres sur l'étude de l'enfance présents à La Haye, etc.

LES COURS

Les cours pour instituteurs² faisant partie de la société Montessori ont débuté en 1918

¹ Cette société organisait des conférences ; on y entendit des spécialistes éminents tels que CLAPARÈDE, IOTRIKO, SCHUYTEN, MICHOTTE, ROELS, WINKLER, HAMBURGER, GUNNING, MONTESSORI, etc.

² Voir le programme des cours dans les *Pedagogische Studieën* de mai, juin et juillet 1924.

à La Haye. Leur développement rapide a rendu nécessaire la constitution d'une société à part qui est largement subventionnée par la Ville de La Haye. Celle-ci y fait étudier les instituteurs qu'elle destine à ses écoles nouvelles officielles.

Le programme comprend actuellement : la biologie, la physiologie, l'hygiène, la psychologie sous ses aspects général, expérimental, anormal et infantin ; la pédagogie, les travaux manuels, le jardinage, etc.

La directrice de ces cours est Mme Philippi-van Reesema, fille de Mme van Reesema-de Graaf.

Les psychiatres Dr Ernst de Vries, fils de l'illustre botaniste Hugo de Vries et le Dr J. M. Rombouts partagent avec elle les responsabilités de l'organisation.

Les cours ont été fréquentés en 1923 par 32 élèves : a) des institutrices fröbeliennes, déléguées et défrayées de moitié par la municipalité ; b) des institutrices et des instituteurs d'écoles primaires envoyés dans les mêmes conditions ; c) des jeunes filles élèves de l'enseignement secondaire y participant à leurs propres frais. L'âge minimum est de 18 ans.

EVOLUTION DE LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Notons en passant les étapes parcourues par les conceptions qui ont dominé les cours pratiques depuis 1918.

Au début, les principes montessoriens sont suivis dans toute leur rigueur ; les enfants sont mis en face du matériel et abandonnés à eux-mêmes. Résultat : le règne du chaos.

En 1921, après une visite de Mme Montessori, la liberté est endiguée. Le matériel est employé plus systématiquement, mais tous les enfants ne progressent pas d'une façon régulière ; certains ne font que très peu de progrès ou s'automatisent. Les autres jeux sont défendus.

En 1922, nouvelle visite de Mme Montessori.

Cette visite donne l'impression qu'elle ne se rend pas assez compte des réalités. L'expérience prouve que certains enfants ont des intérêts qui vont dans des directions bien plus variées que celles auxquelles le matériel orthodoxe donne satisfaction. On tente alors de répondre à ces besoins en introduisant d'autres éléments d'intérêt et d'activité dans le milieu scolaire. La liberté, surtout celle de ne rien faire, est moins absolue, mais les occasions d'agir sont multipliées, le milieu est plus riche et plus vivant.

Ceci fait que le mouvement montessorien se divise en deux parties: la partie orthodoxe suivant en tout Mme Montessori, à Amsterdam, et la partie qui suit les résultats d'une expérience sérieuse et qui veut être libre dans ses actes, à La Haye.

LES ÉCOLES

Signalons d'abord les écoles et les classes Montessori publiques. Il y a deux très belles écoles, une au *de Spilstraat* contenant 3 classes de 32 enfants; une toute nouvelle au *Mythenstraat*, que nous n'avons pas vue, contenant 6 classes; et 2 classes dans l'école *'s Gravezandeplein*.

Dans les 2 classes montessoriennes de l'école Fröbel, au *'s Gravezandeplein*, nous voyons pratiquer très consciencieusement la méthode Montessori le matin, tandis que dans l'après-midi les enfants travaillent librement avec différents jeux. Il s'agit ici d'une véritable expérience dans le cadre scolaire habituel. La directrice est Mlle Polderman, assistée de deux institutrices. Toutes ont suivi les cours mentionnés plus haut.

Nous avons aussi vu la jolie école au *de Spilstraat* construite pendant la guerre dans le sable, non loin de la mer — ce que l'ardeur du vent a soin de nous rappeler; — nous trouvons là un bijou d'école enfantine au milieu d'un quartier nouveau avec de l'espace et du terrain en suffisance pour respirer et permettre les jeux en plein air. Il y a 3 grandes classes. La directrice est Mlle Bronkhorst, aidée de deux institutrices et d'une assistante qui ont toutes suivi les cours.

L'abondance des inscriptions fait que les enfants y entrent à un âge assez avancé et n'y passent pas le temps voulu; la population maximale est de 100 élèves et il y en a 180 qui attendent d'être reçus.

Les parents des enfants sont réunis tous les trois mois; on leur fait des conférences et on leur parle des enfants. Le résultat est très frappant, notamment le fait qu'ils ont demandé d'avoir aussi une école primaire sur les mêmes bases. Cette première école primaire

nouvelle et officielle sera ouverte probablement en 1925.

La rentrée des enfants vient d'avoir lieu; il y a de nouveaux venus; les anciens ont vite fait de les familiariser avec le milieu, grâce à des jouets improvisés.

Nous sommes frappés par le fait que certains entreprennent la réfection des allées dont les dalles sont brisées ou effondrées; en y regardant de plus près, nous constatons qu'ils sont inspirés en partie par ce qu'ils voient. La cour longe en effet une rue où des ouvriers effectuent leur travail avec des moyens de transports divers; les enfants peuvent observer sans sortir ce qui passe, assister aux travaux qui s'y font de temps à autre pour réparer le pavement, placer des tuyaux d'égoût, des cables électriques ou des conduites d'eau.

Le mobilier et le matériel sont inspirés des principes montessoriens, seulement des tempéraments ont été apportés à la rigidité du matériel et on y mêle peu à peu des jeux et des occupations non orthodoxes.

Le cadre est particulièrement intéressant; en effet il est constitué par les habitations des parents des petits, d'où les mères peuvent à chaque instant contempler leurs enfants au jeu et juger de l'effet bienfaisant exercé notamment par les activités de plein air.

Les enfants que nous avons vus à l'intérieur et dans leur cour sont en général en bonne santé, actifs et joyeux. Ils jouaient au train et à la charrette, au moyen de caisses mises à leur disposition.

Nous consacrons une troisième visite à l'école privée, la « Haagsche Montessori-school ». La direction est confiée à M. de Bruine, à Mlle Vorenkamp et à Mlle Voerman. Cette école nous intéresse vivement et par le but qu'elle poursuit et par l'esprit enthousiaste et consciencieux de progrès que nous trouvons chez les membres du corps enseignant. Les enfants sont partagés en trois groupes: le premier a moins de cinq ans, le second va jusqu'à 7 ans, et le troisième de 7 à 12 ans.

Dans le premier groupe, on suit la méthode montessorienne intégrale pour les petits. Dans le second groupe on applique les procédés montessoriens primaires. Dans le troisième, c'est un système mixte préparatoire au régime des écoles secondaires à programme officiel. Un local spécial est consacré à des occupations manuelles telles que la menuiserie et la cordonnerie élémentaires.

Les enfants sont occupés une partie du temps à des travaux ménagers réels avec l'aide de la concierge (entretien des locaux, nettoyage des carreaux, etc.). Des jours sont

consacrés aux excursions, à des visites aux musées (musée scolaire de la Ville de La Haye, etc.). Nous voyons là réalisée la conception qui a guidé les fondateurs de l'école de l'Ermitage à Bruxelles, à savoir organiser un milieu scolaire pour les enfants vivant en contact avec leur famille, milieu où les principes des écoles nouvelles à la campagne, ceux de l'école active puissent être mis à l'épreuve et contrôlés de manière à préparer la route à la réforme de l'école primaire publique. Comme à Bruxelles, les écoles officielles de La Haye suivront bientôt l'expérience sérieuse de la petite « Haagsche Montessori School ».

BIBLIOTHÈQUE POUR ENFANTS

La bibliothèque pour enfants dont la monitrice est Mlle Lobo est une œuvre de la grande « Openbare Biblioteek » dont le directeur est le Dr Greve. Elle se trouve à la *Nieuwe Schoolstraat 24* et est accessible aux enfants de 10 à 18 ans. Elle est ouverte tous les après-midi de 2-5 heures, sauf le dimanche. Dans un joli appartement bien clair et bien aéré, on trouve des livres groupés à la portée de chaque âge. Sur les planches inférieures pour les petits; pour les grands sur les rayons supérieurs. Des tables octogonales allongées et des chaises d'un gris fin, garnissent la salle. Tout est d'une propreté exquise.

Les ouvrages sont réunis par catégories; il y a 1° les livres de lecture pour enfants de 7 à 15 ans; 2° des récits et poésies en hollandais, allemand, anglais, français pour jeunes gens de 15 à 18 ans; 3° des livres d'études et de références; 4° des recueils de chants; 5° des revues et périodiques au nombre de 26. Les revues traitent de sciences naturelles, de sciences appliquées, de géographie, de colonisation, de travaux féminins, d'économie domestique, de technologie, de sports, etc.

Un catalogue avec suppléments facilite le choix. Sur la couverture du catalogue, on trouve exprimées les recommandations suivantes que nous traduisons littéralement pour leur ingéniosité et leur forme naïve.

« Si tu manges ta tartine, pense alors à ne pas lire en même temps; les traits de crayon, les oreilles d'ânes (cornes) ne sont pas jolies non plus. Et quand tu tournes les feuillets ne mouille pas tes doigts! » Ce texte forme huit vers que les petits lecteurs savent bientôt par cœur.

JARDINS SCOLAIRES

Avec deux inspecteurs de la ville et Mme Philippi nous avons parcouru un des quatre jardins scolaires de La Haye situé *Laan Van Eik en Duinen*. L'initiative de cette œuvre a

été prise par la société « Pro Juventute » qui s'occupe plus particulièrement des enfants dépendant des juges, et par le directeur actuel, ancien maître d'école, M. Herweyer. Les « jardins » sont maintenant exploités par la ville de La Haye, qui en fait un à chaque coin de la ville. Ce sont de grands espaces divisés en de multiples parcelles de 10 à 40 m². 200 à 400 enfants à la fois peuvent y travailler. Chaque parcelle est la propriété d'un enfant. Il y a des terrains pour enfants de 10 à 12 ans et d'autres pour les grands de 12 à 18. Chaque enfant peut demander un jardin au prix de 6 florins par an les 10 m². Il y cultive les plantes de son choix après avis du pédagogue horticulteur qui, avec des assistants, dirige et surveille les cultures. Une petite serre renferme aussi des plantes typiques et curieuses des pays chauds, café, riz, cannes à sucre, etc., plantes à racines aériennes, népeuthes, cactées, mimosa, agaves, etc. pour les démonstrations. Un abri est réservé à des aquariums et terrariums.

Un terrain annexe appartient à un horticulteur dont la culture de fleurs de toute espèce constitue elle-même un matériel d'intuition admirable, capable de stimuler intensément les jardiniers en herbe.

Nous voyons les enfants qui travaillent dans leur jardinets respectifs, les garçons, les filles, petits et grands. Les uns binent, d'autres repiquent, d'autres encore ratissent, retracent les chemins. Chez les uns, les fleurs l'emportent. Chez les autres ce sont les légumes.

On nous dit qu'ils peuvent s'y rendre chaque jour, d'autres ne viennent qu'une fois par semaine. Les vacances viennent de finir et l'affluence est grande en raison du temps favorable et du désir de venir admirer les fleurs qui sont en plein épanouissement.

Le spectacle est certes des plus émouvants pour un éducateur, des plus évocateurs et suggestifs pour un psychologue et un philosophe. Les fleurs humaines au milieu des fleurs naturelles; celles-ci sont semées, élevées, protégées, défendues par les premières qui les admirent comme la mère admire son enfant, l'âme secouée du même frisson qui fait vibrer celle de l'homme qui invente, crée et contemple sa victoire sur les éléments, avec, en plus, tout ce trouble qui remplit l'esprit curieux de l'adolescent en train de surprendre la réponse de la nature à l'une des questions pressantes qui le hantent: Comment pousse la plante? Comment la graine devient-elle une fleur, un fruit, puis une graine? Puis: qu'est-ce que la vie? D'où venons-nous? Où allons-nous?

Problèmes éternels que l'humanité pensante se pose depuis toujours.

Au passage, des jeunes filles nous offrent

spontanément quelques fleurs de leur culture. Dans leurs yeux se lisent la fierté et la joie du don de beauté, qui est en même temps, pour une part, un don d'elles-mêmes, puisqu'il est le résultat de leur effort. Pour nous, c'est un cadeau royal.

CONCLUSIONS

Comme on peut s'en rendre compte par ces notes que nous avons écourtées pour ne pas dépasser les limites qui nous sont assignées, l'œuvre des pédagogues de La Haye est très vivante : ils ont la confiance des pouvoirs publics qui s'efforcent de les aider dans les améliorations qu'ils tentent.

Pour terminer signalons qu'Amsterdam possède une organisation pareille à celle de La Haye ; la direction en appartient au Dr Godefroy et à Mlle Tromp, qui suivent plus fidèlement les directions montessoriennes. Ils viennent, en association avec Mme Montessori et le Dr Révész, de publier une nouvelle revue internationale : « *The Call of Education* ». Signalons aussi que le mouvement montessorien s'est étendu en Hollande bien plus qu'en Belgique. On trouve en effet des classes ou des

écoles privées à Rotterdam, Utrecht, Arnhem, Hoorn, Harlem, Bilthoven, Leendam, Eerbeek, Welft, Amersfoort, etc.

La plupart des personnes qui y enseignent sont des élèves des cours de La Haye ou d'Amsterdam.

Ces quelques notes fort brèves donnent une idée du mouvement qui se manifeste en ce moment en Hollande dans le domaine de l'éducation. Elles montrent que ce mouvement est surtout accentué dans l'enseignement des petits ; que ce mouvement résulte en partie de la répercussion retentissante qu'ont eues les idées montessoriennes dans ce pays. Elles font apercevoir aussi, par l'évolution qui se marque, notamment à La Haye, que déjà l'orthodoxie de l'inspiratrice a créé une dissidence et l'on cherche par un éclectisme raisonnable à ne pas se laisser entraver par des dogmes trop rigides, et qui ne répondent à la vie réelle, au caractère mouvant et divers de la mentalité enfantine. Comme toujours le bon sens du peuple se regimbe contre l'ingérence trop marquée de conceptions purement mystiques dans la vie pratique.

O. DECROLY.

La méthode Montessori dans les Ecoles primaires du Canton du Tessin¹

Il y a un peu plus de dix ans, M^{lle} Teresina Bontempi, déjà inspectrice des écoles enfantines tessinoises, participait à Milan au Congrès féminin d'activité pratique. Elle assista entre autres à une conférence que donnait la Doctoresse Montessori sur les Case dei Bambini, et en fut si intéressée qu'elle se rendit ensuite, sur l'initiative de M^{me} Montessori à Rome pour s'initier à la méthode dans les Case dei Bambini des quartiers les plus déshérités de la ville. Puis M^{lle} Bontempi suivit encore un cours que donna M^{me} Montessori en Ombrie à Città di Castello.

De retour au Tessin, M^{lle} Bontempi proposa immédiatement l'introduction de la méthode Montessori dans les écoles enfantines déjà existantes et basées jusqu'alors sur le mode frœbelien.

Et c'est ainsi que le Tessin marche de l'avant dans la voie de cette éducation qui prépare pour la société de demain des individualités fortes et saines, car elle est inspirée de cette grande pensée de Neal, encadrée dans

le vestibule de l'*Asilo* modèle de Bellinzona : « Se rapprocher de la nature, s'y abandonner avec fidélité et amour, voilà le secret de toutes les renaissances ».

A l'*Institut Santa-Maria*, à Bellinzona, la méthode Montessori est appliquée dans les cinq premières années des classes primaires, avec des élèves ayant fréquenté l'*Asilo* dès l'âge de 4 et 5 ans, et que l'on va suivre ainsi, année après année, jusqu'à la fin de leurs études.

Je n'ai malheureusement pas le temps de

¹ Cette étude a été présentée à l'Assemblée générale de la Société suisse de Travaux manuels scolaires, à Berne, en 1920, par M^{lle} Louise Briod, aujourd'hui institutrice dans l'une des classes d'application de l'Ecole normale de Lausanne. Bien qu'elle soit un peu ancienne, cette étude ne fait que confirmer rétrospectivement ce qui est vrai aujourd'hui encore, et par là, conserve un caractère d'actualité. Nous dirons plus : la valeur des exemples cités lui confère un caractère de permanence. C'est un document de psychologie.

m'étendre longuement sur les expériences exécutées sous la direction intelligente et distinguée de Sœur Irène Curti et qui pourraient servir de base pour l'extension de la méthode dans les autres écoles primaires du pays.

Voici toutefois quelques observations concernant les élèves de l'Institut, des fillettes.

Il arrive parfois que ces enfants poursuivent leur travail toute une matinée sans s'arrêter. Il en est ainsi chaque fois qu'on leur propose une partie nouvelle du matériel didactique présentant une difficulté de plus. Cette difficulté excite toujours l'intensité de l'attention et les enfants ne cèdent que lorsqu'elles ont franchi le pas nouveau, et qu'elles ont assimilé la connaissance par l'exercice prolongé et continu.

La maîtresse, après avoir donné les moyens de surmonter l'obstacle et expliqué le fonctionnement de la pièce nouvelle du matériel, cela individuellement et d'une façon brève, invite ensuite l'enfant à inventer des problèmes à résoudre.

Pour la composition, les sujets sont inscrits sur de petites cartes et les fillettes viennent les choisir. Quelques-uns ont été proposés par la maîtresse, d'autres par les enfants eux-mêmes.

A Muzzano, petit village à une demi-heure de Lugano, l'école primaire dirigée par M^{me} Boschetti-Alberti est devenue aussi un foyer de bonheur et de vie intense, bien qu'elle ne soit pas installée dans une de ces délicieuses maisonnettes qui font des *Asili d'Infanzia* de vrais petits paradis pour enfants. M^{me} Boschetti-Alberti a sa classe de petits de 6 à 10 ans au rez-de-chaussée de la maison d'école. L'entrée n'a rien d'attrayant : quand on ouvre la porte, on se dit que c'est vieux, que c'est pauvre ! Mais tout cela ne vous arrête qu'un instant, tant on est frappé d'emblée par la grande activité sérieuse et par le calme absolu, impressionnant, qui règnent, à la fois, dans ce monde d'enfants dont pas un n'est inoccupé.

Deux ou trois lisent, deux autres font de l'arithmétique au tableau noir ; trois bambins sont assis par terre, occupés à résoudre des questions de calculs qu'ils se posent eux-mêmes à l'aide de perles.

Malgré le va et vient que nécessitent les diverses occupations, tout s'effectue avec ordre et sans bruit. Les enfants, bien que chaussés de lourds « zoccoli » se meuvent avec grâce et légèreté ; sans que la maîtresse ait eu besoin d'intervenir, ils se sont rendu compte d'eux-mêmes qu'une des conditions du bon travail réside dans le silence qui l'entoure.

Si un enfant lit ou calcule un peu trop haut, on entend quelqu'un qui dit gentiment : « Ecoute, tu me déranges ». Et tout de suite,

la voix se fait plus basse. Les plus grands aident et entraînent les plus petits, une atmosphère de solidarité s'établit entre tous ; et c'est beau de voir comment les uns savent se réjouir du progrès des autres.

C'est la discipline que chacun s'est imposée à lui-même — discipline qui consiste dans l'unique loi caractéristique de la vie : le mouvement, l'activité — qui fait que chacun apprend à soumettre ses actes à un but déterminé.

A ce propos, je citerai quelques lignes d'une relation de M^{me} Bontempi sur l'école de Muzzano, parue dans *L'Adula* du 21 juin 1919.

« Les enfants dirigés de cette façon et guidés vers l'utilisation de leur meilleure force, qui est la joie de découvrir librement et de connaître, dépassent avec une grande facilité le programme, comme j'en ai eu la confirmation, une fois de plus, l'autre jour, à Muzzano, dans les exercices de lecture, composition, copie, dictée, spécialement de calcul qu'ils avaient choisis eux-mêmes.

« Les calculs qu'ils arrivent à résoudre, qu'ils se posent eux-mêmes sont tout simplement merveilleux et propres à renverser toutes nos théories au sujet de cet enseignement. »

Du reste, un des nombreux épisodes que m'a rapportés la maîtresse prouve, une fois de plus, que si l'enfant, dans la voie de son développement, suit sa propre route, il tend de toutes façons à cette harmonie finale entre les diverses études, harmonie que nous lui avons a priori fixée comme nécessaire, l'étudiant et la reconstituant de l'extérieur.

Il s'agissait d'un enfant qui passait des jours entiers à lire ; ceci surprit un de ses camarades qui le réprova en écrivant au tableau noir : « Giovanni ne fait que lire. Quand et comment apprendra-t-il l'arithmétique ? » Et l'autre : « C'est vrai que je ne fais que lire, mais quand je commencerai à faire de l'arithmétique, d'un grand saut je vous rattraperai tous. » Et ce fut le cas, dit la maîtresse.

Du reste la limite du programme n'est pas l'essentiel. L'essentiel est la façon d'apprendre, d'élaborer, de conserver les différentes connaissances, et cette manière-là, au point de vue psychologique, est la meilleure.

Habités à agir pour leur propre compte, à penser, à réfléchir, à posséder les idées, par les choses et l'action, ils en éprouvent le sens complet ; et comme ils reprennent d'un jour à l'autre, spontanément, leurs occupations, au point où ils les ont laissées, ils pensent continuellement à ce qu'ils ont appris et en font tout de suite l'expérience pratique dans la vie.

J'ai eu le plaisir de passer une journée dans l'école de M^{me} Boschetti. Après le dîner,

quand nous sommes rentrées pour la classe de l'après-midi, nous avons trouvé tous les enfants déjà à leur place, dans un silence absolu, comme s'ils n'avaient pas interrompu leur travail depuis le matin. Là, pas besoin de faire un réglemeut interdisant aux enfants l'entrée de la classe avant l'arrivée du maître. Le problème des punitions et récompenses n'existe plus. C'est la vraie auto-éducation, grâce à l'intervention du matériel, merveilleusement adapté au besoin d'activité de l'enfant et répondant à son degré de développement.

On ne peut qu'admirer l'œuvre de M^{me} Boschetti-Alberti qui a eu le courage de mettre dans le cadre moyennageux de l'école de Muzzano ce foyer de vie et de lumière que devient une classe sous l'inspiration des principes montessoriens.

Les examens faits par l'inspecteur de la contrée, M. le professeur Salvatore Monti, ont donné des résultats si brillants, comparés à ceux obtenus dans les meilleures écoles du canton, que l'expérience de Muzzano a la vie assurée et que cet exemple va en entraîner d'autres à sa suite.

Le directeur des écoles normales de Locarno, M. Sganzi, s'en est occupé de façon très suivie. Il a demandé au Département des subsides spéciaux pour l'école rurale de Muzzano qui sera érigée prochainement en école d'application montessorienne.

Je ne puis terminer cette étude sans vous parler encore de l'école d'Osogna près de Biasca. Une sœur de M^{me} Boschetti, M^{me} Mattei, y dirige la section supérieure de l'école primaire (enfants de 11 à 14 ans). Elle eut l'idée, elle aussi, d'entreprendre la grande réforme. Et pourtant les écoliers qui lui étaient confiés avaient fait toutes leurs premières années de scolarité sous l'ancien régime. On pouvait donc craindre un peu qu'un bouleversement à ce moment-là n'amenât du désordre et de l'anarchie. Mais M^{me} Mattei ne recula pas devant la difficulté.

Une visite à Muzzano et l'étude de l'ouvrage : « *Autoeducazione nelle scuole elementari* » de M^{me} Montessori l'aiderent dans son entreprise. Elle agit très prudemment, laissant d'abord la liberté de travail aux élèves les plus avancés, puis, quand un noyau de bons éléments fut ainsi formé, le reste de la classe acquit peu à peu la même indépendance.

Non, les enfants libres de choisir leurs occupations ne sont pas livrés à l'anarchie. Ils acquièrent au contraire la maîtrise d'eux-mêmes ; ils savent se servir de leur volonté, contractent ainsi cette obéissance intérieure

qui leur permet de se plier sans révolte aux exigences de la vie et de la société.

C'est ce que j'ai pu constater une fois de plus à l'école d'Osogna, qui, depuis 1919, a adopté les principes montessoriens, sans que le matériel y existe au complet, sans que les enfants y aient été préparés dès leur plus tendre âge.

L'impression que l'on reçoit en entrant dans l'école de M^{me} Mattei est la même que dans toutes les écoles d'enfants libres : on y sent une activité intense, le sérieux et la réflexion sont peints sur tous les visages éclairés en même temps par un rayon de joie profonde.

Trente-cinq enfants, garçons et filles, sont au travail. Notre entrée ne les trouble nullement. Ils s'absorbent bien vite dans leurs lectures, dans leurs devoirs divers d'arithmétique ou de grammaire, dans leur recherche de mots dans le dictionnaire, etc. Le tableau noir se couvre de calculs. Devant la carte de géographie du Tessin, trois garçons suivent le cours des rivières, remontent les vallées pour découvrir les sources, se questionnent, rivalisent de zèle pour compléter leur étude.

Les enfants de l'école Montessori n'ont pas de manuels, mais ils ont à leur disposition une bibliothèque. Celle de l'école d'Osogna n'est pas très riche encore ; elle compte une quinzaine de volumes que les enfants vont choisir eux-mêmes quand ils ont envie de lire. Pendant notre visite de l'autre jour, M^{me} Bontempi demanda aux enfants qui avait lu *I promessi sposi* de Manzoni et qui pourrait nous en raconter quelque chose. Aussitôt un garçon de 12 ans se lève et commence à nous faire le résumé de ce livre avec une ardeur et une sûreté sans pareilles. Ils déroula devant nous toute la trame du récit. A un moment donné, le petit orateur, à bout de souffle, s'arrêta un instant. Alors un malicieux voisin de dire : « Il n'y a plus de benzine ». Lui, indigné qu'on pût le croire à court, reprit de plus belle et continua jusqu'au bout.

Cet exposé si net, si clair, dura vingt-cinq minutes !

Mais un autre garçon de 11 ans, qui n'était pas satisfait de la façon dont un des épisodes avait été relaté, le reprit en le développant dans tous les détails.

Ceci se passe de commentaires et fait disparaître toutes craintes au sujet du programme et du fait qu'il pourrait n'être pas rempli si les enfants sont laissés seuls maîtres de leurs études. Ici, comme à Muzzano, chacun se perfectionne tout seul.

Les Ecoles Plein Air

II. L'œuvre d'aujourd'hui

Qu'on accorde aux élèves une bonne hygiène, qu'on garde leur esprit sain, leur énergie intacte durant une enfance heureuse, le reste leur sera donné par surcroît.
A. D. FERRIÈRE.

C'est à l'école et par l'école que nous vaincrons le fléau social de la tuberculose.
Dr JEANNERET.

Quelle est-elle, cette œuvre de l'Ecole Plein Air ? Elle est une œuvre para-scolaire de préservation sociale de l'enfance contre la tuberculose, œuvre d'avenir dont les méthodes spéciales d'hygiène préventive et de didactique active sont encore à étudier et constituent à notre avis un des problèmes médico-pédagogiques les plus importants de l'heure actuelle. S'il est vrai, comme l'affirment les médecins scolaires de plusieurs pays — et il n'y a aucune raison d'en douter — que l'enfant s'infecte inévitablement à un moment ou à un autre (primo-infection tuberculeuse) avant d'atteindre sa quinzième année, il importe au plus haut point pour lui de se défendre dans de bonnes conditions pour obtenir cet état d'immunité relative qui le protégera pour le reste de son existence. La période scolaire de 8-15 ans étant une période de transition entre la tuberculose à type ganglionnaire de l'enfant et la tuberculose à type pulmonaire de l'adulte, il existe entre la catégorie des enfants indemnes et celle des enfants nettement tuberculeux, toute une catégorie d'enfants dont les bacilles intraganglionnaires conservent ou reprennent par intermittence un peu d'activité et qu'on peut désigner sous le terme de pré-tuberculeux ou tuberculisés évolutifs. Ces enfants représentent la grande majorité des tuberculeux scolaires (80 à 85 %), leur développement psycho-physique est parfois entravé et, pour le public, ce sont les élèves délicats, chétifs, anémiques et irréguliers de nos classes. Que fait-on pour eux ? Colonies de vacances en été ? Séjours de montagne en hiver ? Ces mesures entraînent des frais assez considérables et, pendant ces séjours, l'instruction est négligée, quand la scolarité n'est pas absolument interrompue. A coup sûr, il faudra créer pour les enfants très nombreux de cette catégorie, et que la fiche sanitaire permettra de dépister sans peine, des écoles plein air de campagne ou de montagne, pas trop éloignées des villes où ils se recrutent. Par une hygiène et une pédagogie spéciales, ils rétabliront leur équilibre physiologique et psychologique dans ce nouveau milieu scolaire adapté à leur état, le

sanatorium et l'hôpital ne pouvant en aucun cas convenir à ces enfants, pour lesquels un désœuvrement trop grand et une interruption trop longue de la scolarité ne peuvent être que désastreux.

L'œuvre de l'Ecole Plein Air est d'abord médico-hygiénique. Voyez la vigne. Elle a été ravagée par le phylloxéra. La désinfection seule ne réussissait pas à détruire l'agent infectieux. Alors vint s'ajouter un nouveau remède qui sauva la situation. Une plante de vigne, vivante et prospérant même contaminée. C'était le plant américain. Faisons de même dans la lutte préventive contre la tuberculose. Créons la plante humaine, ce plant américain, en nous occupant de fortifier l'organisme de l'enfant plutôt que d'empêcher absolument toute contagion. Cette lutte décisive se passe précisément à l'âge scolaire. Donc, puisqu'on s'accorde aujourd'hui à reconnaître les très graves inconvénients qu'il y a à retenir enfermés durant six heures par jour dans des salles de classes des enfants pour lesquels l'air, la lumière et le mouvement sont des besoins primordiaux, à l'âge de la croissance et de la formation, donnons à l'enfant déficient, autant que possible, le grand air et la liberté de mouvement en pleine nature, tandis que l'école traditionnelle fermée et assise, exigeant le silence, l'immobilité et le mutisme dans des salles closes, semble se moquer vraiment de la vie et de la nature enfantine.

Nous voulons l'école claire et vivante, ouverte à l'air libre et à la réalité vraie. L'aérophothérapie et la kinésithérapie seront à la base de l'hygiène préventive des Ecoles Plein Air. Le soleil est le grand régénérateur de l'Enfance. C'est le remède le meilleur marché et le plus sûr. Des milliers de cas de guérison de la tuberculose infantile sont là pour démontrer la valeur de cet agent physique. Si le soleil arrive à ces résultats lorsque la maladie est déclarée, combien plus rapidement agit-il lorsqu'il n'est nécessaire que de donner un coup de main à un organisme encore sain pour l'aider dans sa lutte contre quelques bacilles arrêtés dans des ganglions. L'usage

préventif du soleil est très simple à l'École Plein Air, car il ne s'agit pas, comme pour les malades, d'une cure compliquée et d'une insolation difficile. Il s'agit de mettre les enfants en costume de bain au soleil — exception faite de ceux qui ont le cœur ou les reins malades — et de les y laisser bouger, jardiner, jouer, pas trop longtemps au début, pour éviter les érythèmes ; puis insolation à discrétion quand la pigmentation est obtenue.

Le plein air, qui agit comme sédatif, est aussi un fameux tonique du système nerveux. Il éveille les cellules de notre cerveau, hausse notre tonus, élève le taux de l'hémoglobine, étend l'amplitude respiratoire, intensifie la ventilation pulmonaire, augmente la pression du sang dans les artères, active la nutrition, stimule l'appétit, favorise les éliminations, développe la musculature et la pigmentation des téguments, etc. Le mouvement convient à l'enfant, tandis que la position assise et immobile est certainement celle qui lui convient le moins. Il est souvent inutile d'être assis pour écouter une leçon d'histoire, de sciences, de géographie ou de calcul mental et l'école active préconise de plus en plus les recherches expérimentales, les exercices d'observation, les manipulations de laboratoire et d'atelier qui ne nécessitent pas la position assise et immobile.

À l'École Plein Air, le médecin scolaire, aidé des infirmières et des éducateurs, aura donc à sa disposition comme agents toniques ou thérapeutiques l'air, le soleil, l'eau, la gymnastique respiratoire, l'alimentation naturelle, les heures de repos (sieste) et l'étude active en mouvement. Dès que la fiche sanitaire individuelle démontrera, à la suite de mensurations exactes et après que l'on aura examiné le fonctionnement de tous les systèmes de son organisme, qu'un élève de l'École Plein Air — classe scolaire périodique ou École Plein Air permanente — aurait repris son équilibre physiologique ou psychologique, celui-ci pourra reprendre la fréquentation de sa classe ordinaire.

L'École active et l'École Plein Air.

Mais l'École Plein Air n'est pas seulement un préventorium, un « ærium » où l'enfant se fortifie et échappe aux causes directes ou indirectes de la tuberculose ; elle est aussi un « pédagogium » où l'enfant se développe et s'instruit. Si elle donne une place prépondérante à l'hygiène physiologique, c'est que, chez l'enfant plus encore que chez l'adulte, le pouvoir d'attention et le jeu des facultés intellectuelles sont intimement liés au bon état des organes. C'est ainsi que l'École Plein

Air, en guérissant nombre de petits indisciplinés, paresseux et inattentifs qui, la santé recouvrée, sont devenus bons élèves, pose à nouveau la question de la discipline et des méthodes, car l'ancienne conception de la discipline autoritaire et les vieilles méthodes d'enseignement dogmatique sont inapplicables à l'air libre. Cette seule affirmation constitue leur condamnation.

L'École Plein Air, dont l'hygiène est un moyen et l'éducation le but, rompt avec les méthodes habituelles et surannées ; elle rejette le livre et le cahier au deuxième plan ; elle fait tomber les murs de la classe qui cachaient le monde à l'élève et transporte l'enfant au milieu des choses vivantes pour qu'il les touche, les manipule, les compare et apprenne humblement, comme l'humanité a appris, en cherchant, en tâtonnant, en observant, en expérimentant et en travaillant. École de mobilité pour le corps et d'activité pour l'esprit, l'École Plein Air sera l'école tonique par excellence pour l'organisme et le cerveau.

En plein air, l'enseignement sera plus vivant et emprunté à la nature même. S'intéressant à la leçon, l'enfant la comprendra plus vite et la retiendra mieux. Plus attentif, parce que plus intéressé, il sera aussi plus capable d'effort créateur et productif, tandis que les cerveaux anémiés et intoxiqués de beaucoup d'écoliers de nos villes sont plus lents à saisir, plus lents à retenir et parfois incapables d'agir. Le maître d'École Plein Air devra simplifier les programmes en les concentrant, en élaguant ce qui est inutile — *non multa, sed multum*, — en n'exigeant pas de tous les enfants le même effort et le même résultat, mais en proportionnant l'effort demandé à la faculté de travail et au tempérament de chaque écolier. L'objectif principal sera de favoriser le développement synergique et harmonieux de toutes les fonctions vitales, en assurant à l'enfant, au lieu de la passivité et de l'incuriosité traditionnelles, les meilleures conditions d'épanouissement, d'enthousiasme et de vie. Dans ce nouveau milieu, il faudra demander aux enfants plus de travail intellectuel en moins de temps et le travail proprement scolaire devra être réduit à la matinée.

Comme on le voit, il s'agit non seulement d'une hygiène spéciale, mais aussi d'une didactique spéciale, adaptée à ce nouveau milieu scolaire plus naturel, plus actif et plus vivant. Il s'agit d'une nouvelle expérience pédagogique de culture de l'enfant dans un milieu de nature, dégagé de tout l'artificiel de l'organisation scolaire actuelle, afin de savoir dans quelle mesure l'École Plein Air éveille mieux et plus spontanément les facultés actives et l'élan vital de l'enfant normal,

favorise mieux le développement intellectuel, l'assimilation des connaissances pratiques et l'habileté au travail manuel, augmente les chances de la formation morale et de l'élévation spirituelle.

Sans rien vouloir préjuger des recherches et des expériences de l'avenir, nous pensons que si l'utilité physiologique et hygiénique de l'École Plein Air est indéniable, ses avantages psychopédagogiques sont tout aussi éclatants. Les résultats ne deviendront probants qu'à la longue. Quelques-uns sont déjà très intéressants.

Un moyen d'appréciation très précieux est la statistique des absences-maladies dans les écoles. Une expérience concluante est faite actuellement dans neuf villages de La Côte (Suisse) où des classes scolaires ont été organisées par l'intelligente initiative d'un médecin scolaire. On a comparé les absences-maladies avant la cure d'air et maintenant, et on a constaté, après 5 ans d'école en plein air, une diminution de la moyenne des absences-maladies dans la proportion 4 à 3 et même dans un village de 3 à 1, tandis que pendant ces mêmes années, on ne trouve aucune diminution, voire une légère augmentation des absences-maladies, dans les communes voisines demeurées à l'ancien régime. Cette diminution des absences pour cause de maladie ne constitue-t-elle pas un argument capital en faveur de l'École Plein Air ?

Par l'examen du thorax des enfants et d'autres caractères qui révèlent le gain de santé, ce qui frappe le médecin scolaire, c'est que les enfants habitués à l'école au soleil se tiennent mieux et savent respirer, alors que les autres ne savent pas respirer profond et ont des thorax ankylosés. Puissent un jour tous nos enfants bénéficier des bienfaits de la classe solaire ! L'amplication thoracique se développe, la respiration se régularise, le taux d'hémoglobine augmente, le teint devient sain, la musculature splendide. En quelques mois, nous avons eu des enfants pré-tuberculeux transformés en enfants robustes auxquels nous pouvons faire crédit pour l'avenir. A Charlottenbourg, au bout de 3 mois d'école plein air, en 1904, sur 107 enfants, 2 cas se sont aggravés, 32 cas sont restés stationnaires, 48 se sont améliorés et 25 ont été guéris. Le gain moyen en poids a été de 2 kg 983 par enfant au bout de 3 mois complets ; 11 de ces enfants ont augmenté de 4 kg 54 à 7 kg 26. A Elberfeld, le poids moyen des garçons augmente, en 3 mois, de 2 kg 150 (avec un maximum extraordinaire de 7 kg 800), une augmentation moyenne de 31 millimètres de pourtour thoracique et de 8 % d'hémoglobine. Après une année d'école plein air, sur 598 élèves de Chi-

cago et 620 élèves d'autres villes américaines, soit un total de 1218 enfants, 1030 ont gagné en poids, 126 sont restés stationnaires et 62 ont perdu. Les tests d'hémoglobine donnent en 1914, pour 434 élèves des Écoles Plein Air de Chicago, après une année d'école : 295 (68 %) ont gagné en moyenne 8-9 points, 15 (3 %) ont perdu, 124 (29 %) sont restés au même point. Si l'on compare le gain moyen en poids des 83 élèves de l'École Plein Air anglaise de Birley House avec celui des élèves des écoles publiques de Londres, on trouve que, pour chaque âge, le poids moyen des enfants de l'école plein air, au moment de leur admission, est inférieur à celui des enfants des écoles publiques et, au bout de 40 semaines, le gain moyen en poids des élèves de l'école plein air est supérieur à celui des élèves des écoles publiques. Enfin, en comparant également le gain moyen en poids des mêmes 83 élèves de Birley House avec celui des 334 élèves des écoles plein air de Chicago, nous trouvons, par semaine, aux différents âges, que le gain moyen des élèves de Birley House est partout supérieur à celui des élèves de Chicago. Pourquoi ? Parce que, malgré la grande différence entre le nombre des enfants, les élèves de Birley House sont à l'École Plein Air 6 jours par semaine, de 9 h. à 6 h., avec 3 repas par jour, tandis que ceux de Chicago y vont 5 jours par semaine, avec 2 repas par jour.

Il a été établi, en outre, dans d'autres rapports que j'ai sous les yeux, que les enfants des Écoles Plein Air de Chicago perdent toujours en poids, les jours de congé et pendant les vacances. Cela semble indiquer l'avantage sanitaire qu'il y a pour les élèves d'être à l'École Plein Air 6 jours par semaine. Quelques Écoles Plein Air d'Angleterre et d'Allemagne ont même essayé d'ouvrir leurs portes 7 jours par semaine.

Quant aux résultats pédagogiques de l'École Plein Air, ils ne sont sensibles qu'à longue échéance. Le taylorisme scolaire nous permet, dans ces questions de rendement, de mesurer les résultats accomplis, mais nous pensons que l'expérience n'aura sa pleine valeur que lorsqu'on appliquera simultanément l'école active et l'école plein air. Ce qui est certain, c'est que l'esprit des élèves devient plus vif, curieux, alerte et leur initiative plus grande après un séjour, même court, à l'École Plein Air.

A Charlottenbourg, sur 120 élèves, 3 seulement ne présentèrent aucun éveil et aucun intérêt. Presque tous les enfants augmentaient leurs capacités individuelles et, dans 13 cas, le progrès scolaire était manifeste et considérable. Un élève qui aurait été traité de *sous-nor-*

mal à l'école publique reprit son rang normal après une année d'école plein air. Trois directeurs d'écoles publiques de Charlottenbourg, interrogés par nous, constatent les progrès des élèves après leur séjour à l'école en forêt

et remarquent surtout la vivacité des enfants à leur rentrée à l'école publique.

Ce témoignage n'est-il pas concluant ?

(à suivre)

Jean DUPERTUIS.

L'Idéal éducatif aux Indes

d'après « Builders of To-Morrow » par le professeur T. L. Vaswani

La réalité dans l'Education.

En Europe, l'éducation représente une liberté disciplinée ; dans les Indes, elle n'est qu'imitation. Et encore cette imitation est-elle mauvaise. Les Hindous, répétant les dires de certains Européens, ont fini par croire à la décadence de leur pays, bien que le génie d'un Tagore ou la personnalité morale d'un Gandhi leur prouvent le contraire. Or, cette conception est dangereuse ; on finit par être ce qu'on craint de devenir (p. 64). Il faut donc mettre fin à cette éducation corruptrice et prouver que l'éducation n'est pas imitation, mais réalité. Et cette réalité se reconnaît à trois marques :

a) les connaissances acquises ne s'évaporent pas, mais *persistent* pour toute la vie.

b) une chose réelle occupe l'espace. Or l'espace de la connaissance est l'esprit ; l'éducation doit donc étendre les connaissances le plus possible et en remplir les esprits.

c) la troisième marque du réel est sa force de résistance ; la force de résistance est la mesure de la réalité. Résister à l'iniquité pour achever d'obtenir la liberté des Indes sans commettre pour cela des violences, éduquer les âmes dans un chant d'adoration qui s'élève comme un hommage à Dieu, voilà le but de l'éducation pour la réalité (pp. 65-67).

L'Education en vue de la liberté.

Une ère nouvelle vient de s'ouvrir ; le système éducateur routinier ne satisfait plus. Les jeunes gens ont suivi les écoles anglaises, ont entassé des connaissances, mais ils n'ont pas découvert les valeurs profondes de la vie. Les deux résultats de cette éducation sont : la dénationalisation et le sécularisme.

Les jeunes Hindous doivent apprendre à être les volontaires de la nation. L'éducation qu'ils ont reçue les a éloignés du peuple ; et le nouveau temple de la nationalité hindoue embrasse tout le peuple, hindou ou musulman. Les étudiants voulant servir la liberté doivent

savoir que cette liberté n'est pas acquise par un nationalisme agressif et haineux. Ils doivent porter dans le cœur une foi inébranlable dans leur patrie et ne jamais douter de sa force spirituelle, fonder des écoles dans chaque village, y envoyer des maîtres patriotes sachant créer une atmosphère de liberté et inspirer non la foi dans l'Empire, mais dans les idéals hindous et humains. Avoir une éducation qui forme l'homme, être homme, voilà l'évangile national.

Les Constructeurs de demain.

« En un certain sens, dit en substance l'auteur, toute révolution est une ré-évolution. Une ré-évolution de l'éducation est nécessaire. C'est le spirituel qui a manqué à nos écoles et à nos collèges ; nous devons les reformer à la lumière de l'esprit. Et la nationalité comme la connaissance, comme l'art et comme la religion, est un principe spirituel. Il faut construire des écoles nationales, nationales non pas par leur étiquette, mais par leurs idéals et leurs inspirations. Le système éducatif actuel a essayé de réduire à néant l'expression « Godseeking » (recherche de Dieu) dans la nation. Ce qu'il faut éduquer, c'est l'émotion de l'idéal qui est le principe suprême de l'efficacité dans la lutte collective du monde. Mais il ne faut pas confondre spirituel avec ecclésiastique ou avec théologique ; réaliser son union avec les autres, avoir le sentiment de la communauté avec le tout et des pensées désintéressées à l'égard d'autrui, servir avec joie Dieu dans l'homme ; voilà ce que c'est que la vie spirituelle. L'idée de la société est l'âme de la religion. »

L'auteur donne un aperçu général du programme d'études nationales, selon ses conceptions (p. 377).

Il faut assurer une base spirituelle à l'éducation ; les Indes ont souffert longtemps de cette éducation sans âme qui n'est qu'un carnage national (p. 39). Si, au contraire, l'éducation nationale est inspirée par l'idéalisme

religieux, elle réalisera l'affinité avec l'esprit du monde. Dans la tourmente actuelle est née une nouvelle civilisation mondiale dont le caractère est spirituel et scientifique à la fois (p. 42). L'éducation doit en tenir compte. Elle ne sera pas une accumulation de connaissances, mais une formation de l'âme et un épanouissement de l'être entier.

L'éducation hindoue du temps où les Indes marchaient à la tête de la civilisation, pourra servir d'exemple à notre éducation nationale.

Le plan en était une synthèse de la vie ; le « Hindou Dharma » en était l'idéal formateur. On y distingue cinq éléments (pp. 46-48) :

- I. La conscience de l'immensité de l'univers et de l'action divine.
- II. La vénération des héros, des grands hommes de la nation, etc.
- III. Le végétarisme.
- IV. La valeur du silence.
- V. L'abnégation et la renonciation à soi-même.

La méthode de cette éducation :

a) La communauté avec le maître. Le but du maître était de diriger l'élève, d'extérioriser ses capacités, « de faire du dedans le dehors » (p. 51). Le maître était un appui, un père et non pas un « punisseur ».

b) La communauté avec la nature.

c) La communauté avec le passé. Garçons et filles hindous étaient familiers avec l'histoire des grands représentants de la nation.

d) La communauté avec Dieu. Elle donne la force nécessaire pour secouer les négations et les superficialités des civilisations modernes (p. 59).

L'éducation de la femme n'était pas négligée ; la famille étant considérée comme le centre de la civilisation, la femme devait être un agent du progrès. Aussi trouve-t-on des femmes versées dans la dialectique et l'emportant sur des penseurs masculins (p. 54).

Jan Ligthart ¹

Jan Ligthart (1859-1916) fut un simple maître d'école hollandais. S'il est arrivé à la célébrité, non seulement dans son propre pays, mais bien au-delà des frontières des Pays-Bas, ce n'est pas qu'il fût un grand « pédagogue » au sens courant du mot : ses écrits fourmillent de traits acérés contre l'école traditionnelle et contre le pédagogue que vous connaissez, celui qui « n'aime pas les enfants » ; ce n'est pas non plus que la reine l'ait appelé comme conseiller pour l'éducation de son enfant : son nom était connu bien avant cette consécration officielle, preuve en soient les nombreuses attaques auxquelles il a été en butte de la part des milieux rétrogrades ! Il ne faudrait pas non plus induire de ces derniers faits qu'il fut un des novateurs fougueux qui font table rase du passé et font dater de leur personne l'ère de la pédagogie nouvelle.

Un « simple maître d'école », disions-nous, tel fut Jan Ligthart. Cette simplicité se marque par sa bonhomie, son enjouement, sa bonne humeur, son bon sens ; son bon sens surtout ! Or, est-ce là, à parler sincèrement, une qualité qui court les rues, une vertu que l'on cultive sur les bancs de l'école officielle ? Les luttes acharnées que coûte chaque petit pas en avant prouvent bien que non. Diogène, une lanterne à la main, cherchait un « homme ». Qui sait s'il n'eût pas posé sa lanterne à terre devant le maître d'école hollandais, s'il ne lui eût pas serré la main, déclarant avoir enfin trouvé celui qu'il cherchait.

Un « homme » : mais cela ne suffit pas, de nos jours surtout, à conduire à la célébrité. Il y faut autre chose et davantage. Il y faut l'appui de l'opinion, d'une partie tout au moins de l'opinion. Or, un mouvement considérable d'émancipation des vieilles formules et des vieux crédos pédagogiques se fait jour en Hollande depuis quelque vingt ou trente ans, comme partout ailleurs en Europe. Ce mouvement tend vers l'émancipation de l'enfance, vers la culture de la spontanéité, vers l'union entre l'école et la vie, vers la collaboration de l'école et de la famille pour le but à atteindre : culture des énergies spirituelles de l'enfance. Toutes ces aspirations se sont concrétisées en un mot, celui d'« Ecole active ».

Jan Ligthart incarnait à un haut degré toutes ces aspirations. Il fut l'homme du jour. Lui le modeste, le consciencieux, le sincère, détaché de toute recherche de gloire ou de renom, il vit le renom, sinon la gloire, couronner son œuvre et sa personne. Il n'avait pas cherché ces auréoles ; elles lui vinrent toutes

¹ J. W. L. GUNNING, docteur en pédagogie et Marie GUNNING-van de WALL ; *Jan Ligthart, sa vie et son œuvre*, avec une anthologie de ses écrits, illustré de quatre planches hors-texte. (Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, un vol. in 8° de 318 p., 7 fr. 50 suisses).

seules. Elles lui vinrent parce qu'il ne fut ni un théoricien exclusif, ni un praticien obscur, mais une intelligence pleine et équilibrée, aussi à l'aise au milieu des bambins de son école que la plume à la main. Ce maître d'école préoccupé du bien de l'enfance, de celle de sa modeste institution officielle de La Haye, comme de celle de son pays tout entier, s'est trouvé être, du même coup, un écrivain de talent dont la spontanéité, la grâce ingénue, la profondeur et la délicatesse ne pouvaient que conquérir et charmer ses compatriotes.

L'ouvrage que nous présentons ici et où notre ami et ancien élève W. Gunning a mis toute son âme, tente, malgré les difficultés considérables d'une adaptation dans une autre langue, de faire connaître, non seulement l'homme, mais aussi l'œuvre, dans son originalité primesautière. D'où le nombre de fragments traduits *in extenso* ou simplement résumés. Ils permettent de goûter plus pleinement l'essence de la pensée et du sentiment d'un homme qui, s'il fut remarquable dans le domaine spécial qui fut le sien : l'éducation de l'enfant, le fut peut-être plus encore par les qualités harmonieusement humaines de son individualité.

Tout enfant déjà, Ligthart connut les deux pédagogies, celle du cœur et de l'intuition, incarnée en sa mère, celle de l'autorité que représentait son père. Ses parents étaient des commerçants que la misère talonna durant de nombreuses années. Il connut donc la vie telle qu'elle se présente aux « gavroches » d'une grande ville et il sut, plus tard, la décrire en termes savoureux. Mis à l'école, il put, une fois de plus, constater le fossé qui sépare le maître affectueux du pédagogue impassible ou dur. Il se promit bien d'être de ceux-là et non de ceux-ci. Dès douze ans, en effet, tant à cause de son peu de santé physique que de son intelligence éveillée, il entra dans la carrière pédagogique. Nous disons bien : la carrière et non : les études, car, en Hollande, les deux activités théorique et pratique étaient associées ; on était alors stagiaire dès avant l'adolescence et chargé de responsabilités sérieuses. Observateur aigu, le jeune candidat était aussi un méditatif. De la réalité concrète, sa pensée s'élevait à des considérations métaphysiques lointaines. Il ne fut jamais un « conformiste ». C'est ce qui le fit rompre avec les formes et les credos religieux, rupture qui marqua non pas un éloignement de toute foi, mais un approfondissement et une purification de sa foi. Ce ne fut toutefois que longtemps après, une fois franchi le cap de la quarantaine qu'il revint à l'Eglise, l'âme débarrassée de son amertume et l'esprit critique élargi par la compréhension et la tolérance.

Cette évolution fut aussi la sienne sur le terrain pédagogique. Ici aussi, il commença par rompre avec le traditionalisme usé jusqu'à la corde, destructeur de la spontanéité chez l'enfant, accaparant les meilleures années de la vie de celui-ci pour lui créer un monde à part, artificiel et faux, un monde où les facultés spontanées sont refoulées et se vengent en développant l'ivraie du mensonge, de la dissimulation et de la tromperie. Aussi bien Jan Ligthart flagelle-t-il avec une verve sans égale la tradition médiévale qui forme encore l'ossature de l'immense majorité des institutions pédagogiques.

Puis, ayant détruit à part soi, et parce que la pratique lui imposait la reconstruction, il reconstruisit. Il fit place nette à l'égard des « obligations scolaires » et laissa le champ libre à la spontanéité de l'enfant ; il supprima les punitions, ou les rapprocha tout au moins autant qu'il put des sanctions naturelles ; il fit en sorte que la curiosité, naturelle chez un enfant sain, pût se manifester ; que l'appétit de savoir fût satisfait et reçut la nourriture substantielle et appropriée qui varie selon chaque âge mais qui est nécessaire à chaque âge ; que l'ordre et la discipline naussent des rapports mêmes des enfants entre eux, car, comme tant d'autres observateurs perspicaces, il avait remarqué que les enfants recèlent des trésors de bon sens et de bonne volonté, bourgeois qui ne demandent qu'un peu de soleil pour éclore. Or, pour l'esprit et le cœur de l'enfant, le soleil, vous le savez, c'est l'amour que lui témoigne l'adulte qui prend soin de lui, l'éclaire, l'enveloppe de ses rayons et de sa chaleur et fait s'épanouir toutes les énergies bonnes qui sont en lui.

Mais un jour vint où Ligthart remarqua qu'il n'est pas possible — humainement et psychologiquement possible — d'attendre tant de qualités : bon sens, patience, perspicacité, amour, de tout éducateur d'école publique. Et c'est alors qu'il revint, non pas à l'Eglise telle qu'elle est, non pas à l'Ecole telle qu'elle est, mais à l'Ecole et à l'Eglise telles qu'elles doivent et peuvent être pour conduire sans violence et sans dogmatisme l'enfant et l'homme vers la vérité, la science et l'esprit de justice. « L'éducation prime tout ; elle doit commencer par celle des adultes. — A côté de leur propre perfectionnement, ceux-ci doivent surtout chercher à connaître l'enfant, et cela moins par des études abstraites que par l'observation directe. — Le but de l'éducation, c'est le bonheur de l'enfant dans le présent et dans l'avenir. — Dans ce

but, l'école doit créer une atmosphère de gaieté et de joie au travail, ouvrir l'esprit et renforcer les bonnes dispositions morales de l'enfant. »

Tels sont, à grands traits, les principes auxquels Jan Ligthart s'est surtout attaché et qu'il s'est appliqué à rendre réalisables à l'école publique. Grâce à des manuels appropriés, chaque maître d'école sait dorénavant, de mois en mois, sinon jour après jour, ce qu'il présentera à ses élèves pour les mettre en contact avec la vie économique, industrielle, morale et sociale de leur pays, et tout cela par des récits simples et vivants, accompagnés de travaux manuels faciles, sans matériel coûteux, mis directement au service de l'enseignement. Ainsi le jardinage sert, année après année, à ouvrir de nouveaux horizons sur les productions de la contrée et l'utilisation des matières premières autochtones en faveur des besoins divers de l'homme : alimentation, vêtement, habitation, etc. Or tout cela c'est, proprement, l'« Ecole active ».

Parmi les publications de Jan Ligthart, il faut signaler en première ligne ses « Souvenirs d'enfance », sources d'observations piquantes et vraies sur la vie et l'âme des gamins des rues, avec leurs quelques défauts et leurs sérieuses qualités. Plus tard, il écrivit un roman : « Au printemps de la vie », paru après sa mort, qui pourrait bien être, sous forme fictive, une suite de cette autobiographie, tout au moins sur le terrain affectif et sentimental.

La plupart de ses études pédagogiques parurent dans les revues qu'il dirigea. L'une, intitulée « Sous le même toit », fut simplement un échange de vues entre lui et ses collaborateurs au sein de son école de la rue Tullingh à La Haye. L'autre, qui eut une grande diffusion et exerça une influence profonde et durable sur les lecteurs, est intitulée, « Ecole et Vie ». Elle a paru de 1899 à 1921 ; c'est dire qu'elle a continué à paraître après la disparition de son créateur. Un grand nombre d'entre les articles parus dans « Ecole et Vie » furent réunis plus tard en deux volumes intitulés « De l'Éducation ».

D'autres « Articles divers », un récit de voyage « En Suède », où l'auteur avait été appelé pour donner des « Conférences pédagogiques », publiés après sa mort par son ami et collaborateur, M. R. Casimir, et de nombreux manuels scolaires, illustrés avec goût par les soins d'un éditeur intelligent, quelques poésies enfin, complètent le bagage pédagogique de cet homme qui, comparé à tant d'autres écrivains médiocres et prolifiques, brille sans doute moins par la quantité de sa production que par la qualité de son œuvre.

* * *

Les quelques indications qui précèdent suffisent-elles à faire saisir au lecteur l'attrait considérable que présente la personnalité de Jan Ligthart et l'intérêt qu'il y a de la présenter au public de langue française ? Quoi qu'il en soit, dans le plan de cet ouvrage, l'auteur s'est attaché à bien mettre en lumière les côtés saillants de cette nature primesautière et réfléchie tout à la fois, sans faire intervenir — ou le moins possible — ses propres vues et opinions. Pour interpréter un chef-d'œuvre, l'artiste doit s'effacer lui-même au bénéfice du maître qu'il veut faire connaître et aimer.

Parcourons les grandes lignes de cette étude.

L'ouvrage comprend trois parties : l'une montre l'homme et l'œuvre. La seconde nous promène à travers ses écrits. La troisième nous met en présence des applications pratiques de ses principes. Ces deux dernières parties sont surtout et intentionnellement formées d'extraits des publications de Jan Ligthart lui-même, traduites ou résumées.

La première partie : « Sa vie et son œuvre » contient les chapitres suivants :

Ch. I « Le milieu familial » (père et mère de Jan Ligthart) ;

Ch. II « Jan Ligthart enfant » à l'école enfantine, à l'école primaire, etc., où on le voit d'une part sous l'aspect d'un petit gavroche, et d'autre part sous celui d'un enfant sensible et serviable, mais volontiers renfermé en lui-même, cherchant et aimant la solitude.

Ch. III « Aspirant et instituteur » (Un maître d'école de douze ans. Adolescence. Fiancé, mari et père. Dernières étapes préparatoires. Chef d'école).

Ch. IV « L'École de la rue Tullingh ». Nous assistons ici aux premiers tâtonnements du maître d'école. Il étudie les enfants, il règle son activité personnelle d'après les besoins de leur esprit. Il entraîne patiemment ses collaborateurs sur la voie qu'il a tracée par son exemple quotidien. Il crée son petit journal : « Sous le même toit » et réunit ses maîtres de classes en conférences. Une fois les premières réformes introduites, l'esprit de l'école se transforme : la joie, la gaieté, l'entrain au travail croissent de jour en jour. Et, de jour en jour aussi, croît le dégoût de Jan Ligthart pour tout formalisme, toute règle arrêtée, toute lettre morte et tout dogmatisme, d'où qu'ils émanent.

Ch. V « Activité publique de Jan Ligthart en dehors de son école ». Ligthart fut, à La Haye, un

professeur très apprécié de langue et de littérature hollandaises; il participa à des congrès pour le bien de l'enfance et pour l'émancipation des instituteurs et l'amélioration de leur situation morale à l'école.

Ch. VI « Evolution intérieure ». C'est ici que nous saisissons ce qu'il y avait de plus original et de plus profond chez ce maître d'école doublé d'un rêveur et d'un penseur. Ses tendances sociales, ses souffrances morales, ce qu'on peut appeler son « ascétisme spirituel », la crise qui devait le ramener, par la conception religieuse de l'amour, à une foi sublimée, tout cela nous fait pénétrer dans l'intimité d'une âme à la fois simple, sincère et tragique.

Enfin le ch. VII, le dernier de la première partie, nous fait assister aux « Dernières années » de sa vie. Nous trouvons ici les idées centrales de sa pédagogie, rapportées plus haut, pédagogie d'un homme qui fut tout le contraire d'un pédant. C'est ici aussi que se placent ses publications, son voyage en Suède et sa renommée. Pourquoi fallut-il que la maladie vint couper le fil d'une existence qui s'annonçait encore si bienfaisante et féconde ?

Nous pénétrons ici dans la seconde partie de l'ouvrage : *A travers ses écrits*.

Voici tout d'abord (ch. VII) « sa philosophie de l'éducation et sa psychologie », ses idées sur l'enfant, sa conception du but de l'éducation.

Puis (ch. IX) « L'âme de l'enfant et les moyens de la connaître ». C'est ici que Jan Ligthart déploie toutes les faces de son intuition subtile; il va droit à l'essentiel : à la spontanéité libre; il y découvre les tendances primordiales de la nature enfantine et sa conclusion sera : « Canaliser les tendances naturelles vaut mieux que les refouler ».

Le ch. X « Une pédagogie en anecdotes » contient des traits charmants par l'observation aiguë aussi bien que par le bon sens profond dont l'auteur y fait preuve : « C'est l'amour qui fait l'éducateur » — « Simplicité des grandes vérités pédagogiques » — « A propos de petits vagabonds, de pédagogues et d'artistes ».

Au ch. XI « L'Education morale », Jan Ligthart révèle toute la profondeur de sa pensée et de son cœur. Il déclare que l'adulte ne peut agir sur l'esprit de l'enfant qu'en passant par son affectivité, en gagnant son affection et sa confiance, en suscitant sa joie et son intérêt. Pour cela, il faut que l'adulte cesse de se draper dans une autorité d'emprunt; il faut qu'il soit lui-même, en ce qu'il a de meilleur et jusqu'au fond. Alors, mais alors seulement, on pourra parler de « pédagogie de la liberté », sans que la liberté devienne synonyme d'anarchie; alors on pourra dire à l'enfant la vérité et rien que la vérité, même et surtout dans les domaines où, aujourd'hui, on a l'habitude de la voiler.

Enfin, dans un chapitre (XII) sur « l'Education intellectuelle », l'auteur nous montre Ligthart en lutte ouverte contre l'intellectualisme et le verbalisme qui sont de son pays comme ils sont de toutes les écoles de tous les pays, et qui constituent le plus grand obstacle au contact intime entre l'enfant et la vie telle qu'elle est. En utilisant les intérêts spontanés de l'enfant, au contraire, on ouvre son esprit à la vie et on l'y fait pénétrer par la route royale de la joie et du travail accompli *con amore*.

Troisième partie : « Applications pratiques ». (Ch. XIII). Ici nous nous trouvons en présence des tentatives très détaillées de Jan Ligthart d'introduire à l'école les méthodes de « l'Ecole active ». Il fait des « Leçons de choses », que l'on pourrait appeler aussi bien des leçons de vie : matières premières et industries simples et essentielles de la région. A l'aide d'un récit pittoresque, dont les héros sont des enfants, à l'aide aussi de tableaux venant illustrer l'histoire que raconte le maître, les élèves parcourent, année après année, tous les cycles des activités sociales de leur pays. Sur l'étude des cultures et des industries viennent se greffer les digressions géographiques et historiques. Enfin tout ce que l'on a appris vient culminer vers douze ans dans les sciences connues : biologie, technologie, physique et chimie élémentaires.

(Ch. XIV) Jan Ligthart est pour les travaux manuels, l'une des branches essentielles de l'Ecole active. Mais il ne veut pas d'une technique trop stricte, comme celle du slojd suédois, ni d'une préparation professionnelle prématurée. Avec John Dewey, le grand pédagogue américain qu'il considérait comme un frère d'armes, il voulait le travail manuel éducatif et au service de l'enseignement.

Maître de sa langue, Jan Ligthart fut aussi un excellent maître dans l'enseignement de sa langue. Ici encore nous retrouvons son culte de la sincérité et de la spontanéité. L'esprit critique doit sans cesse perfectionner et enrichir la spontanéité, mais sans jamais l'atténuer ni la fausser.

Aussi l'auteur a-t-il pu dire, dans sa conclusion, que Jan Ligthart, à l'inverse de tant de maîtres, est inimitable. Entendons-nous : ses procédés sont des exemples qu'il donne; on peut s'en inspirer, — on ne doit pas les imiter servilement : lui-même s'y opposait de toutes ses forces. Comprendre son esprit,

s'assimiler ce qu'il a en lui d'essentiel, puis agir de son propre chef et selon son inspiration à soi, voilà ce que Lighthart prêchait à ses « disciples ». Autant dire qu'il n'aura jamais de vrais disciples, à moins que l'on ne considère comme tels tous les hommes de bon sens, perspicaces et aimants, qui mettront en pratique ce précepte : « Il faut aimer les enfants pour eux-mêmes et favoriser par dessus tout la croissance spontanée de leur esprit ».

Ad. FERRIÈRE.

Nouvelles diverses

FRANCE

Le créateur de la gymnastique rythmique, M. Emile JAKES-DALCROZE, ouvre à Paris VI^e, 52 rue de Vaugirard, une école de Rythmique : rythmique, solfège, cours pour instituteurs des écoles primaires et secondaires (1 octobre 1924-1 juillet 1925), où il enseignera lui-même sa méthode. Une bonne fortune pour les Parisiens qui, saturés par les démarcations éhontées de la rythmique de DALCROZE, seront désireux de connaître la méthode authentique.

*

M. et Mme Robert NUSSBAUM, qui ont fondé et dirigé de 1911 à 1921 l'École-Foyer des Pléiades (Vaud-Suisse) ouvrent le 1 octobre 1924 à Pontigny (Yonne) une nouvelle École-Foyer sous le patronage sympathique de M. Paul DESJARDINS. Voici le début de leur manifeste :

« Former des hommes qui portent en eux-mêmes le principe et la règle de leur conduite, c'est pour une Société la question suprême. Résolue, elle rendrait simples toutes les autres : négligée, elle frappe d'inefficacité toutes les reconstructions sociales. Cette œuvre perpétuelle de la formation de l'homme est à reprendre aujourd'hui par les fondations, et il faut la commencer dès l'enfance. Les « réformes de l'enseignement », dont on a fait grand bruit, n'ont pas même déblayé le problème. D'ailleurs l'Université officielle, qui ne peut se mouvoir qu'en masse, à coups de décrets, et que la neutralité oblige à ne pas prendre parti sur ce qui donne un sens et un centre à la vie, n'est en mesure ni d'innover, ni d'approfondir. Il faut que des initiatives privées indiquent ce qui est à faire. »

BELGIQUE

Nous apprenons, avec étonnement et regret, que la « *Child Health Section* » a terminé son activité en Belgique et que l'œuvre sera continuée sous les auspices du Ministère des Sciences et des Arts.

Cette œuvre, section de la *C. R. B. Educational Foundation*, avait été créée en Belgique par Herbert HOOVER, en avril 1923, dans le but de répandre parmi la population de meilleures habitudes d'hygiène et d'aider ainsi à la régénération de la race fortement éprouvée par les privations de la guerre. Elle s'adressait directement aux enfants dans les écoles, en les encourageant à jouer le « Jeu de la Santé ». Celui-ci, ainsi appelé pour éveiller l'intérêt des enfants, était basé sur les mensurations et pesées

mensuelles (données concrètes pour constater un développement normal) et sur l'observance journalière d'un nombre déterminé de règles d'hygiène qui, au lieu d'être enseignées de façon sèche et théorique, prenaient leur place dans les leçons et les activités journalières. Le Jeu de la Santé est encore inspiré d'une bonne compréhension de la psychologie des petits; il répond à leur besoin d'action, il développe aussi leur volonté, leur sens de responsabilité et de solidarité. Par là, il atteint non seulement son objet principal qui est de rendre les enfants, futurs citoyens, physiquement plus forts, mais contribue aussi à leur développement moral.

Le mouvement de la *Child Health Section*, dirigé avec autant de tact que d'énergie et d'intelligence par Miss HARRISON et Miss GAVIN avait déjà pris en Belgique un développement considérable dans les écoles, tant officielles que catholiques; plus de 110,000 enfants, d'après les statistiques de fin d'année, jouent le « Jeu de la Santé », c'est-à-dire s'appliquent chaque jour, avec joie et persévérance, à bien se laver, boire du lait et suivre les autres règles prescrites. Nombre d'instituteurs, de médecins, de parents se réjouissaient de cette heureuse initiative qui rompait avec l'ennuyeux enseignement livresque de l'hygiène, qui ne conduisait, d'ailleurs, à aucun résultat pratique; nombre d'autres voyaient aussi là une transition possible vers l'application des méthodes actives dans d'autres branches.

Pourquoi, alors, mettre une fin aussi brusque que prématurée à un mouvement commencé sous de si heureux auspices et se développant avec une rapidité qui permettait d'espérer, au bout de quelques années, des résultats tangibles et durables? Parce que, paraît-il, certaines organisations belges existantes prétendent pouvoir réaliser elles-mêmes son programme, sans l'appui américain. Si cela est, on comprend la décision de M. Herbert HOOVER.

Ce que l'on comprend moins, c'est l'attitude des dites organisations qui semblent délibérément écarter un concours aussi précieux au point de vue social que financier! D'autre part, il est sans doute trop tôt pour que le travail, qui en était encore à la période d'expérimentation, soit repris par l'enseignement officiel où il court le risque de devenir bien vite la proie du système et de la routine.

Tout en rendant hommage au fondateur de la *Child Health Section* et à ses dirigeantes, Miss HARRISON et Miss GAVIN, et en les félicitant des merveilleux résultats obtenus, nous déplorons de voir finir aussi tôt une campagne dont toute la population était appelée à éprouver les heureux effets.

Le Bureau international des Ecoles nouvelles vient de recevoir une nouvelle recrue. Il s'agit de l'« Orphelinat rationaliste » de Bruxelles (346, Chaussée d'Alseberg, Forest).

Déjà lors du Congrès de Villebon, en avril dernier, le Dr O. DECROLY nous avait dit tout le bien qu'il pensait des méthodes d'auto-éducation appliquées dans cette école modèle. La directrice, Mlle Jeanne DESCHAMPS, s'était formée à la méthode Decroly en dirigeant durant quatre ans la petite école de la rue de l'Ermitage, à Bruxelles. Mais elle a su la perfectionner sur bien des points. Avec une ingéniosité très grande et une connaissance aiguë de l'âme enfantine, elle a établi un système de fiches-questionnaires qui conduisent l'élève pas à pas sur la voie de l'expérimentation personnelle.

Mlle DESCHAMPS vient d'ailleurs de publier un opuscule de 141 p. in-16 chez Lamertin, éditeur à Bruxelles. Il est intitulé : *L'auto-éducation à l'Ecole appliquée au programme du Dr Decroly*. Ce dernier dit très justement, dans la préface, que l'enseignement collectif coercitif (celui qui ne naît pas spontanément des besoins des enfants de travailler en groupes) a fait son temps. Chacun doit pouvoir marcher « selon son rythme et ses aptitudes. Le maître se contente de surveiller le résultat et de proposer la tâche nouvelle ».

Cela est évident à quiconque connaît de près les enfants. Encore fallait-il fixer la technique de cette méthode en ordre dispersé. La contribution de Mlle Jeanne DESCHAMPS est un commencement précieux. Elle montre la voie à suivre.

Le Bureau international des Ecoles nouvelles est heureux d'accueillir l'« Orphelinat rationaliste » de Bruxelles et compte entretenir avec sa directrice les rapports les plus étroits, afin de contrôler et de préciser les étapes de l'évolution enfantine et les méthodes à employer pour que cette évolution se produise sans heurt, sans hâte, sans perte de temps, selon son rythme, son harmonie et sa beauté.

TCHÉCOSLOVAQUIE

Nos lecteurs savent que M. Jean DUPERTUIS, Directeur du Bureau International des Ecoles Plein Air, a été invité par la Direction des Bundeserziehungsanstalten de Vienne, à visiter à fond pendant plusieurs mois de 1923, les nouveaux Internats d'éducation de la Confédération autrichienne. Sur tout ce mouvement de rénovation pédagogique en Autriche, M. Jean DUPERTUIS vient de terminer un livre qui paraîtra, nous l'espérons, cet hiver, sur

l'Éducation Nouvelle Publique (Ecole Unique et Ecole Active).

A son tour, le gouvernement tchécoslovaque a invité M. DUPERTUIS à passer tout l'hiver 1924 en Tchécoslovaquie pour y visiter les trois nouvelles classes d'essai, dites « écoles libres » de Prague, ainsi que les deux écoles nouvelles tchécoslovaques, l'école ouvrière publique de Kladno, dite « Ecole libre du travail » et la très admirable école nouvelle privée de Krusko, entretenue par les fonds des légionnaires tchécoslovaques et destinée aux 80 orphelins des héroïques légionnaires de l'odyssée tchécoslovaque¹.

D'autre part, le Dr GIRSA, ministre plénipotentiaire chargé des affaires russes au ministère tchécoslovaque des affaires étrangères, a prié M. Jean DUPERTUIS de visiter pendant plusieurs mois, à Moravsko Trebova, en Moravie, et Stranice (Prague), les deux grandes écoles d'enfants réfugiés russes, entretenues complètement par le gouvernement tchécoslovaque et destinées à un millier d'enfants russes réfugiés. La sombre histoire de ce mouvement d'exil des élèves russes intéresse l'histoire pédagogique d'après guerre. M. Jean DUPERTUIS qui prépare un livre sur « l'Exil des Ecoles russes », montrera par des exemples saisissants que lui ont confiés les élèves de ces écoles, le tragique sort de ces enfants russes qui ont passé la plupart par des affres épouvantables, avant d'avoir trouvé dans le pays hospitalier de Tchécoslovaquie le refuge définitif, l'éducation complète et les soins dévoués.

Enfin, M. Jean DUPERTUIS a été appelé d'une part, à donner à l'Université de Prague, sous les auspices de la Faculté de Philosophie, quatre conférences publiques sur les Ecoles Nouvelles et les Ecoles Plein Air et d'autre part, sur l'important mouvement de rénovation pédagogique en Autriche trois causeries aux étudiants et auditeurs de l'Institut pédagogique russe de Prague. A l'issue de ces conférences, il a été décidé que deux groupes d'éducation nouvelle, l'un russe, l'autre tchèque, seraient constitués pour prendre part à notre III^e congrès de 1925. Les conférences de M. Jean DUPERTUIS, qui ont été traduites en russe et en tchèque, ont paru dans la revue pédagogique russe « L'Ecole russe à l'étranger » (n^{os} de mai et de juin 1924) et paraîtront prochainement à Prague en une brochure, publiée en tchèque et intitulée « Le Mouvement d'éducation nouvelle ».

(Communiqué).

¹ Nous espérons publier dans un de nos prochains numéros un article de M. Jean DUPERTUIS sur « l'Éducation Nouvelle en Tchécoslovaquie ».

Livres et Revues

La Revue *Pour l'Ere nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

Alice DESCORUDRES : *Ce que pensent les enfants : II. Richesse et Pauvreté* (Neuchâtel, Editions Forum, 1924, 1 volume in-12^e de 245 p., 4 fr. s.)
Nous avons annoncé, p. 54, la série de volumes que Mlle DESCORUDRES consacre à ses enquêtes

auprès de la jeunesse des écoles. L'ouvrage que voici aborde des sujets brûlants. Ce ne sont pas les enfants que nous examinons, c'est nous-mêmes à travers leurs regards et leurs jugements. Et ces regards sont impitoyables, comme leurs jugements

d'une sévérité mordante. Dans ces conditions, une notice bibliographique risque de tourner en plaidoyer *pro domo*. Nous ne céderons pas à cette tentation. Bien plus, nous confesserons humblement que ces réquisitoires d'enfant sont justes. Nous avouons, à notre honte, que nous tolérons dans notre société moderne beaucoup plus d'injustices qu'il ne sied, beaucoup plus de conventions injustes que nous ne l'imaginons. « Le monde social est mal fait, disent les enfants dans leur ingénuité, il faut le refaire. » Pourquoi ces mêmes enfants, si « désintéressés » quand ils sont petits, changeront-ils d'opinion, une fois devenus grands et « intéressés » au point d'avoir l'épiderme moral aussi épais que le nôtre ? Mystère ! — Mystère dont le régime scolaire actuel : dogmatisme, autoritarisme, nous donnera peut-être la clef. Cela, Mlle DESCORUDRES ne le dit pas. Son socialisme idéaliste se borne à jurer du témoignage de beaucoup d'entre « ces petits » auxquels le Christ nous compare à notre honte et auxquels il voudrait nous voir devenir pareils. Ajoutons cette confession aux autres et — une fois de plus, déclarons-le, comme Caton dans son *ceterum censeo* — transformons l'école !

EVE VAJKAI : **Les ouvriers d'enfants** (in-16°, 80 p., 8 illustrations. Publié par l'Union internationale de secours aux enfants, 1 fr. or).

Ce petit livre, écrit d'une plume alerte, donne des renseignements pratiques des plus précieux sur les admirables ateliers que l'auteur a ouverts à Buda-Pest. On y trouve des récits émouvants et des observations d'une psychologie très pénétrante. Citons ici simplement ces quelques lignes tirées du chapitre : « Le développement de l'aptitude créatrice chez l'enfant » : « C'est peut-être chez moi une idée fixe qui manque de fondement, mais je crois fermement que le développement des facultés créatrices est un moyen de relever l'humanité et qu'on n'y prête généralement pas une attention suffisante dans les écoles. Je voudrais que l'ouvrier permette aux enfants d'exercer ces facultés, ne serait-ce que pour le contentement, la joie qu'on ressent après avoir créé quelque chose, même si ce n'est qu'une petite corbeille, un morceau de dentelle. On n'en doute pas en voyant le petit visage rayonnant d'une fillette au moment où elle détache du coussin le napperon terminé.

« A l'ouvrier des Fabriques de machines de l'Etat, il est permis aux garçons chaque mardi de tailler dans un morceau de bois qu'ils reçoivent gratis un objet de leur choix. Ils en sont heureux, et d'anciens élèves des ouvriers, aujourd'hui apprentis à l'usine, ne voudraient pas manquer un mardi. Fatigués de leur travail journalier à l'usine, ils viennent se récréer à tailler et colorier un cache-pot, un escabeau ou quelque jouet pour leurs petits frères ».

A notre époque où l'on parle beaucoup de la valeur du travail pour former le caractère, on a souvent de la peine à attirer à l'école et à y retenir les enfants indigents. Etablir des ouvriers du genre de ceux de Mme EVE VAJKAI, ne serait-ce pas s'assurer la faveur à la fois des enfants et des parents : ceux-ci par l'appât d'un gain, si faible soit-il, et d'un apprentissage qui ne laissera pas leur progéniture dépourvue en face de l'existence ? En regard des orphelinats pratiquant le *self-supporting system*, les

ouvriers, où les enfants, loin d'être exploités, s'habituent au travail dans une atmosphère hygiénique et moralement saine, sous la direction d'adultes compétents, nous paraissent être un gros appoint pour tendre à la solution de la question sociale. C'est « l'école du travail productif » rendue conforme aux revendications de la psychologie de l'enfant. Il faut féliciter très chaudement Mme EVE VAJKAI de son initiative et des résultats obtenus ; ils sont tout ce qu'il y a de plus encourageants.

Peter PETERSEN : **Allgemeine Erziehungswissenschaft** (Berlin et Leipzig, Walter de Gruyter, éd., 1924, 1 vol. in 8° de 276 p.).

M. P. PETERSEN est l'un des fondateurs des fameuses *Gemeinschaftschulen* de Hambourg. Il fut un des participants les plus assidus du II^e Congrès international d'Education nouvelle à Montreux en 1923. Depuis lors il a été appelé à remplacer M. REIS à la tête du fameux séminaire pédagogique d'Iéna. Dans le traité touffu qu'il publie aujourd'hui, il montre les rapports entre l'individu et la société sous ses différentes formes : famille, société économique, Etat, Eglise, peuple et humanité. Il aboutit, comme de juste, à la conception de la libre communauté scolaire.

« La réalisation pratique de la libre communauté scolaire, déclare-t-il en substance, incombe à la famille et à l'instituteur. Education signifie adaptation, union consciente et inconsciente de la vie en communauté. Toute personne ou toute institution poursuivant un but particulier ne saurait réaliser un idéal de ce genre. L'Etat emploie la contrainte et l'Eglise manifeste son intolérance. L'un et l'autre ne sauraient produire un épanouissement complet de la nature humaine, car la condition primordiale en est la liberté.

« Seuls la famille et l'instituteur doivent coopérer dans les affaires internes et externes de l'école. La famille est l'intermédiaire entre l'individu et l'Etat ; son intérêt n'est pas borné à certains aspects de la vie, mais il embrasse la vie entière. La famille seule s'intéresse pleinement à la jeunesse et cet intérêt englobe ceux de l'Eglise, de l'Etat et de la communauté civique.

« L'instituteur et l'institutrice collaborent étroitement avec la famille. Ils se sont voués de bonne heure à la jeunesse et se sont perfectionnés au point de vue didactique et technique. Mais leur tâche est autrement grande : elle doit contrebalancer ce qu'il y a nécessairement d'égoïste et d'unilatéral dans l'éducation, en prenant comme centre d'intérêt, toujours et en toute chose, le peuple en son entier. Le maître n'est pas là pour tel ou tel enfant, mais tous les maîtres sont là pour tous les enfants.

« Pour que l'éducateur puisse remplir son rôle de façon efficace, il doit être libre de toute contrainte qui pourrait s'exercer de l'extérieur sur son travail ; il doit rester éloigné, par conséquent, de toute politique de parti, de toute clique, etc. Mais la communauté doit lui assurer la possibilité de devenir libre, intérieurement, et de le rester. Ce n'est qu'alors qu'il réalisera pleinement l'éducation commune, par le moyen de l'école libérée de toute influence arbitraire ».

Le fascicule N° 25 (30 avril) du *Bulletin international de la Protection de l'Enfance* (Bruxelles, 2, Av. Galilée) se compose, comme les précédents, des documents préparatoires à la troisième session ordinaire de l'Association qui a eu lieu en juillet 1924 à Paris.

Citons parmi les articles ceux, tout à fait remarquables, de M. Tullio ROSSI-DORIA, Professeur à Rome, sur les mesures à prendre contre la débâche infantile et de M. Ettore LEVI, membre du Conseil supérieur d'hygiène du royaume d'Italie, directeur de l'Institut d'hygiène, de prévoyance et d'assistance sociale à Rome, sur l'enseignement sexuel. Miss Jean LEE HUNT de New-York y donne une nouvelle étude très serrée et documentée sur les écoles et classes en plein air (p. 320).

Contentons-nous de citer quelques passages des rapports de M. ROSSI DORIA (p. 299) et de M. Ettore LEVI (p. 437).

Voici ce que dit le premier :

« Quand le développement physique s'effectue normalement, et que l'enfant, sain, se livre vigoureusement, dans la maison et dans l'école saines, aux saines activités musculaires et cérébrales de son âge, il n'y a pas lieu de craindre qu'il se précipite ensuite dans le libertinage juvénile, au moment où s'éveillent en lui les premières sensations sexuelles. Celles-ci, en effet, ne suffisent pas pour le distraire des susdites activités, qui donnent à l'enfant et à l'adolescent, avec le sentiment de la santé, de la force, de la joie, la satisfaction du devoir accompli, du but atteint, du succès obtenu dans son propre champ d'action, dans le monde qui est le sien.

« Le centre du problème est, selon nous... le développement spontané et volontairement discipliné d'activités musculaires et cérébrales propres à cet âge, harmonieusement combinées et appliquées à un utile travail social... Il n'y a rien de plus précieux que la précocité pour la santé physique et morale de l'homme... Il faut réserver à chaque activité un but utile et une place déterminée dans le plan de l'organisation des activités sociales... Le travail social des enfants et des jeunes gens n'est pas du tout négligeable, non seulement au point de vue de l'autoéducation juvénile à laquelle il donne lieu, et qui est la seule vraiment apte à élever le degré d'éducation civique d'un peuple, mais par l'utilité effective qui peut la rendre précieuse dans chaque domaine.

« Les enfants et les jeunes gens, s'ils sont bien organisés, peuvent répondre beaucoup mieux à cette mission, car ils sont en état de fournir une contribution précieuse à l'organisation sociale des forces féminines de conservation et d'affinement moral de l'espèce. Ces idées ne pourront sembler hardies ou trompeuses qu'à celui qui n'a pas étudié à fond les problèmes de l'éducation, et ceux encore plus complexes de l'économie politique dans ses rapports avec le développement progressif de l'éthique non seulement individuelle, mais encore et surtout sociale ».

Quant à M. Ettore LEVI, il déclare :

« L'éducation morale doit constituer à la fois la base et couronnement de toute œuvre d'éducation

sexuelle en s'associant logiquement à l'enseignement de la biologie, de l'hygiène physique et de la prophylaxie, de manière à provoquer la solution des problèmes sexuels (individuels, familiaux et collectifs), interprétant le sexe comme une force constructive de la vie humaine ».

*

Dans *The World's Children*, revue trimestrielle pour la protection de l'enfant au point de vue international (avril 1924, Gordon Street, 26, London, W.C.1), M. ARMSTRONG SMITH qui fut le premier directeur d'Arundale School, à Letchworth, raconte qu'en sa qualité d'organisateur du *Save the Children fund*, il a visité plus de vingt-trois pays. Bien qu'il y ait vu beaucoup de misère, il a remarqué, à côté de cela, que, dans presque tous les pays, un esprit nouveau en faveur d'une nouvelle Education se fait jour. Et son article a pour titre : *Le progrès mondial par l'Enfant*.

SMITH parle de ses propres expériences comme enfant. Il a subi toute la rigide discipline des Ecoles — des soit disant « bonnes » Ecoles — de l'Etat. Les punitions, la discipline féroce qui, dit-il, a dû certes avoir, dans bien des existences, des conséquences fâcheuses, l'ont encouragé, une fois grand, à être maître d'école. Mais son mot d'ordre serait « joie et liberté ».

Il fit ses premières expériences dans une école primaire des îles Havaï où il eut sous ses ordres 650 garçons et filles d'au moins dix nationalités.

Les expériences qu'il fit se conduisirent à cette conviction que le maître doit se départir de l'attitude du pédagogue. Il faut laisser l'enfant développer son propre moi, au lieu d'insister sur des méthodes et des idéals qui ne sont pas les siens. Etre pour lui un guide, oui, mais encore à un degré minime. Il ne faut pas entraver l'enfant. L'idée d'entraide devra être développée, mais sur un plan international, mondial. C'est ainsi que nous arriverons à créer un monde nouveau. C'est sur ces principes que SMITH a basé son travail d'éducateur. Il est très encourageant que cette conception gagne du terrain dans le monde entier. La jeunesse prend le gouvernail. L'adulte ne peut plus s'arroger tous les droits à la sagesse. Dans un sens bien réel on a pu dire : « Vastes sont les pensées de la jeunesse ».

L'esprit de la nouvelle Education est très vif en Australie. Lorsque SMITH y fut invité à parler devant 5 à 600 étudiants d'un séminaire sur les idées nouvelles en Education, ils manifestèrent un vif intérêt à entendre parler des expériences faites en matière de coéducation et ils semblaient tous prêts à adopter et à essayer les nouvelles méthodes.

En Afrique du Sud, en Australie, dans les dominions britanniques, SMITH a trouvé de la part des autorités et du corps enseignant beaucoup de sympathie et de compréhension.

SMITH estime que deux facteurs sont nécessaires pour le succès d'un système idéal d'éducation : 1° la coéducation et 2° le développement du sentiment de mépris à l'égard de l'intolérance, sous quelque forme qu'elle se manifeste.

H.

Avis

Le manque de place nous oblige à renvoyer à janvier 1925 un grand nombre d'articles, nouvelles diverses et analyses de livres et de revues qui sont prêts. Puisse l'an prochain être plus favorable à notre revue et à la cause qu'elle défend. L'avenir — répétons-le une fois de plus — sera ce que le fera la jeunesse d'aujourd'hui. Un avenir heureux ne peut naître que d'une enfance heureuse. Un avenir de justice et de force ne peut naître que d'une jeunesse forte et juste.

Pour l'Ère Nouvelle (Table des Matières de l'Année 1924)

N° 9 JANVIER

	Page
Notre Ligue.....	1
J. DELGOFFE : Le classement des élèves et la mesure du rendement qu'ils fournissent....	2
Ch.-Louis BAUDOUIN et Ad. FERRIÈRE : Effort et Autosuggestion.....	6
Dr Victor FAUCHET : Comment éviter le surmenage dans l'étude des langues étrangères? Un programme d'École nouvelle aux États-Unis par M. William-M. FINKE.....	9
D' G. KÄRSCHENSTEINER : L'intérêt en pédagogie.....	10
NOUVELLES DIVERSES.....	11
LIVRES.....	13
REVUES.....	14

N° 10 AVRIL

Notre Ligue : Villebon.....	21
Beatrice ENSOR : L'Esprit du temps nouveau.	22
Ad. FERRIÈRE : Progrès actuels en faveur du Mouvement de l'Éducation nouvelle.....	23
La Déclaration de Genève sur les Droits de l'Enfant.....	24
Jean DUPERTUIS : Les Ecoles Plein Air I.....	25
NOUVELLES DIVERSES.....	28
LIVRES.....	29
REVUES.....	34

N° 11 JUILLET

	Page
Notre Ligue.....	41
Beatrice ENSOR : Notes de voyage.....	42
Citations tirées de « Créer » par Edouard HERRIOT.....	43
Edith COOPER : Un programme d'enseignement biologique.....	44
E. C. : L'École rénovée de Milan.....	46
E. H. : Une École miraculeuse (à Mexico).....	47
NOUVELLES DIVERSES.....	50
LIVRES.....	52
REVUES.....	57

N° 12 OCTOBRE

Notre Ligue.....	61
Dr O. DECROLY : Expériences d'éducation nouvelle à La Haye.....	62
Louise BRID : La Méthode Montessori dans les Ecoles primaires du Tessin.....	65
Jean DUPERTUIS : Les Ecoles Plein Air II.....	68
T. L. VASWANI : L'idéal éducatif aux Indes.....	71
Ad. FERRIÈRE : Jan Ligthart par W. Gunning.....	72
NOUVELLES DIVERSES.....	76
LIVRES ET REVUES.....	77
TABLE DES MATIÈRES.....	80

RAPPEL

II^{me} CONGRÈS INTERNATIONAL D'ÉDUCATION NOUVELLE

Montreux, Août 1923

(Fascule 8 de « Pour l'Ère Nouvelle »)

	Page		Page
I. Ad. FERRIÈRE : Discours d'inauguration.....	73	J. VAVRA : L'unification de l'Enseignement en Yougoslavie.....	110
Chronique du Congrès.....	79	III. Le point de vue des psychologues.	
Hermann TOBLER : L'École du Livre et l'École de l'Entr'aide.....	80	Emile COUË : Suggestion et Autosuggestion.....	111
Alice JOUENNE : L'Enfant devant la Nature.	82	Charles-L. BAUDOUIN : Les Souvenirs d'Enfance.....	114
Roger COUSINET : L'auto-éducation et le travail collectif.....	86	Dr O. DECROLY : Comment l'Éducation intellectuelle contribue à sublimer les tendances.....	116
John EADES : Le système Dalton dans les Ecoles primaires.....	89	Dr C.-G. JUNG : Éducation et analyse psychologique.....	118
Henry WILSON : Le travail et l'éducation dans leur rapport avec la Société des Nations.....	90	ID : Types psychologiques.....	122
Hélène RAUCHBERG : Influence de l'Éducation civique sur l'Évolution morale de l'État.....	92	IV. Questions connexes.	
Elsa BENOICT : Développement de la Croix-Rouge de la Jeunesse aux États-Unis.....	93	O. CIZEK : Créations d'art spontanées chez l'enfant.....	127
II. Ecoles publiques rénovées.		Emile JAKUES-DALCROZE : La gymnastique rythmique.....	129
Georges BERTIER : L'utilité de l'École nouvelle pour l'École publique.....	97	Marguerite STREICHER : L'Éducation physique et la conduite de la vie.....	130
Otto ROMMEL : Les Instituts d'Éducation de la Confédération autrichienne.....	100	Hélène SCHEU-RIESS : Littérature universelle pour enfants.....	132
Otto GLOCKEL : La réforme scolaire en Autriche.....	103	Elsa KOEHLER : L'enseignement des langues vivantes basé sur la psychologie expérimentale.....	134
Victor FAUCHET : L'esprit nouveau dans l'Éducation en Autriche.....	105	V. Coup-d'œil d'ensemble.	
Peter PETERSEN : Les réformes scolaires récentes en Allemagne et les communautés scolaires à Hambourg.....	106	Beatrice ENSOR : Discours de clôture.....	137
Stanwood COBB : L'Association pour l'Éducation progressive et le mouvement des Ecoles nouvelles en Amérique.....	109	Notes sur la séance de clôture (Elisabeth ROTTEN, H. BAILLIE-WEAVER, etc.).....	140
		Bref compte-rendu du Congrès.....	141

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

Projet d'École nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solida-
riste, 1909 Fr. 1 0.80
L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Anna-
les 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'École, Bâle, Azed, 1920 Fr. 2.50
L'Éducation dans la Famille, III^e éd., Neuchâtel,
Forum Fr. 2.70
L'Autonomie des Écoliers, Neuchâtel, Delachaux
& Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—
Les Tendances actuelles de l'Éducation en Suisse,
Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Edi-
tions populaires Edip, 1922 Fr. 1.52
(En France, Fr. 1.50).
L'École active, tome I : **Les Origines**, tome II :
Principes et applications, Neuchâtel et Paris,
Forum, 1922. II^e éd. (En France, fr. 20) Fr. 11.—
On consultera aussi avec profit :
A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une École nouvelle en
Belgique**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé,
1915 Fr. 3.75
Elisabeth HUGUENIN, **Paul Geheeb et la libre com-
munité scolaire de l'Odenwald**, Genève, Péli-
serie, 18 Fr. 2.50

¹ Les prix sont indiqués en francs suisses

A New Magazine

Progressive Education

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEW EDUCATION
MOVEMENT IN THIS COUNTRY AND ABROAD

Published by
THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION
Washington, D. C.

Subscription dollars 1, including membership in the Association.
Sample Copy sent upon request. Price 50 c.

" Documents Pédotechniques "

Publiés par la Société belge de pédotechnie
Rue Rollebeek, 22, Bruxelles.

Abonnement : 7.50 fr. belges par an
pour cinq publications au minimum.

Lire dans le fascicule 2 de 1924

Une expérience d'École active en Angleterre

Par E.F. O'NEILL

avec introduction de M. Ad. Ferrière

Une lecture attachante au plus haut point !

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES POUR FEMMES

subventionnée par la Confédération

GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6.

Semestre d'hiver : 21 octobre 1924 - 21 mars 1925.

Semestre d'été : 4 avril-4 juillet 1925

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de
l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses,
etc.); d'administration d'établissements hospitaliers; d'en-
seignement ménager et professionnel féminin; de secrétaires,
bibliothécaires, libraires.

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

INSTITUT J. J. ROUSSEAU

ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

4, Rue Charles-Bonnet — GENÈVE

BUT

L'École a pour but d'orienter les personnes se destinant aux carrières pédagogiques sur l'ensemble des disciplines touchant à l'éducation. Elle vise notamment à les initier aux méthodes scientifiques propres à faire progresser la psychologie de l'enfant et la diététique.

Depuis sa fondation en 1912, l'Institut J.J. Rousseau a préparé des *directeurs et directrices d'école* (écoles secondaires, écoles primaires, écoles nouvelles), des *assistants de laboratoires pédologiques* (psychologie et pédagogie expérimentales), des *éducateurs d'enfants anormaux*, des agents d'œuvres sociales pour la *protection de l'enfance et l'orientation professionnelle*, des *directrices de jardins d'enfants* (Maisons des petits, Kindergarten, etc.). Pour ces dernières l'Institut a organisé un ensemble complet de cours théoriques et pratiques avec stage à la Maison des Petits. Une section de *techno-psychologie* (psychologie appliquée à l'industrie et au commerce) prépare des psychologues-experts.

Semestre d'Hiver (15 octobre 1924 - 22 mars 1925) : *Psychologie de l'enfant*. — *Éducation des petits*. — *Maison des petits*. — *Pédagogie expérimentale*. — *Pathologie de l'enfance*. — *Éducation des anormaux*. — *Protection de l'enfance*. — *Orientation professionnelle*. — *Psychologie du travail*.

TRAVAUX

L'Institut J.J. Rousseau veut être un centre de recherches et d'informations en même temps qu'une école. En dehors des cours ci-dessus annoncés, les élèves sont associés, dans la mesure du possible, aux travaux scientifiques poursuivis.

L'Institut a organisé des *consultations médico-psychologiques* gratuites ainsi que des consultations d'*orientation professionnelle*.

D'emblée l'école a pris un caractère international. Les élèves venus de toutes parts ont montré que sa fondation répondait à un besoin largement ressenti.

Les *Jeux éducatifs* édités par l'Institut J.J. Rousseau sont en dépôt, 4, Rue Charles-Bonnet, Genève.

L'Éducateur lui sert d'organe et le met en rapport avec ses collaborateurs. (Payot, éd., Lausanne).

La *Collection d'actualités pédagogiques* qui comprend des monographies originales (Godin, Baulouin, Rouma, Lemaître, Nusbaum, Deoroly, Evard, Faria, Duvillard, Ferrière, Fontègne, Artus, Descœudres, Regard, Jentzer, Gunning, Boyet, etc.) et d'importantes traductions (Fürster, Montessori, Baden-Powell, Dewey) paraît sous les auspices de l'Institut J.J. Rousseau. (Delachaux et Niestlé, éd., Neuchâtel et Paris).

L'Institut reçoit des élèves des deux sexes d'au moins 18 ans.

Directeur : M. Pierre BOYER, Professeur à l'Université. Pour programmes, etc., s'adresser à l'Institut.

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE - "LA CHATAIGNERAIE" sur Coppet près GENÈVE



Education morale

Notre but est, avant tout, d'éveiller la conscience et de former des caractères fermes et droits, qui sachent vouloir avec énergie tout ce qui est bien, beau, pur et vrai.

Une atmosphère de simplicité familiale et de cordiale franchise entretient, entre élèves et éducateurs, un esprit de dévouement et de confiance réciproques.

Les élèves pratiquent le « self-government » et disposent d'une mesure rationnelle de liberté et de responsabilité.

Education physique

Vie à la campagne, en un site admirable, avec beaucoup de plein

air, des ablutions quotidiennes, du sommeil en suffisance, une nourriture saine et abondante; costume simple, hygiénique et pratique. — Exercices physiques quotidiens, comprenant les sports de l'été et de l'hiver, la gymnastique et, en fait d'occupations manuelles, la menuiserie, le jardinage, certains travaux agricoles, etc. — Bâtiments neufs, pourvus d'installations sanitaires modernes; salles de bain et douches; éclairage électrique; chauffage central, etc. — La situation de l'Ecole est des plus salubres, à peu de distance de la chaîne du Jura et du lac Léman.

Education intellectuelle

Méthodes d'enseignement concrètes et vivantes: Satisfaction de la curiosité naturelle de l'enfant; appel à son initiative personnelle et à l'indépendance de son jugement, dans l'observation des faits et le contrôle des expériences. Classes peu nombreuses, permettant de tenir compte des besoins et aptitudes de chaque élève. Classes mobiles pour les mathématiques et les langues.

Laboratoires et ateliers; visite de fabriques, musées, etc.; excursions scientifiques.

**Elèves de 7 à 18 ans. — Sections littéraire, scientifique et commerciale. —
Section préparatoire pour élèves de 7 à 12 ans.**

ÉTUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

Pour visiter l'école, pour renseignements, références, programme d'enseignement et prospectus illustré, s'adresser aux directeurs
M. et Mme E. SCHWARTZ-BUYS.

ÉCOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich
et de Wallenstadt.

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER.

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