

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :

ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE : Chemin Peschier, 10. Champel-Genève

ÉDITION ANGLAISE : BÉATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.

ÉDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhön).

COMITÉ DE RÉDACTION

FRANCE : M. Paul FAUCONNET, *Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.*

BELGIQUE : M. le D^r O. DECROLY, *Professeur à l'Université.*

SUISSE : M. Ad. FERRIÈRE, *Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles.*

SOMMAIRE :

M. B. : *L'Éducation de demain selon H. G. Wells.*

G. SIEVEKING : *L'Institut des Sciences de l'Éducation d'Iéna.*

E. DELAUNAY : *L'Effort pédagogique russe, (fin).*

C. PHILIPPI VAN REESEMA : *Les Précurseurs de Mme Montessori, II.*

Is. F. *Une colonie d'enfants dans la plaine de Galilée.*

Nouvelles diverses.

Chronique française.

Livres et Revues.

Bureau international d'Éducation.

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

5^{me} Année. **SEPTEMBRE 1926** N° 22.

Prix du Numéro : en France, 4 frs français ; à l'étranger, 1 fr. 50 or

SECRÉTAIRE : M^{me} J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, PARIS-VI^e

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'Ère 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.

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 10 CHAMPEL-GENÈVE

Pour toute demande de renseignements, s'adresser au Bureau International d'Éducation, 4, rue Charles-Bouvet, Genève.

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

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

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'Ère Nouvelle ».

Le numéro d'avril 1925 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne ayant leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 2 fr. 50 français en France, ou 0 fr. 50 suisse à l'étranger, 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 sous le titre: « l'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles » dans ce même fascicule 15 d'avril 1925.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU
BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
BULLETIN INTERNATIONAL DE L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU

The New Era

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

RÉDACTEUR EN CHEF

Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie

Directeur du Bureau International
des Ecoles Nouvelles

Professeur à l'Institut J.-J.-Rousseau
(Ecole des Sciences de l'Éducation de Genève)

Das werdende Zeitalter

organe allemand de la Ligue
publié par
M^{lle} Dr. Elisabeth Rotten
(Kohlgraben bei Vacha
Rhön, Allemagne.)

COMITE DE REDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.

Dr Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles.

Secrétaire : M^{re} J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris-6^e

Abonnements : 15 fr. français en France. — Fr. or 3.75 dans les pays dont la parité or est au dessous de 50 0/0. — Dans les autres pays : 6 fr. suisses, 1 dollar 20 c. 4 shillings 8 d. ; 4 M k., 80 ou leur équivalent.

Prix du numéro : 3 fr. français en France. — Fr. or 0.75 dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 0/0 — Dans les autres Pays : 1.25 suisse, 12 cents, 1 shilling ou leur équivalent. — S'inscrire au *Chèque postal français* : M^{re} J. HAUSER, Paris, n° 607 92 — *Chèque postal suisse* : FERRIÈRE, Vevey, II b 189
Annonces : M. Eugène DELAUNAY, Coulombs, par Creully (Calvados). — *Chèque postal* : Paris 542, 95.

L'Éducation de demain, selon H. G. WELLS

Dans son volume *The salvaging of civilization* (Cassell & C^o. 1921), H. G. Wells reprend une idée de Comenius. Ce grand éducateur demandait que l'on rédigeât un livre d'histoire, de science et d'expérience qui fût le trésor commun de tous les hommes, le « Livre des Connaissances indispensables ». H. G. Wells préconise, lui aussi, la compilation d'un livre de ce genre. Voici (avec la permission de l'auteur) quelques extraits des pages qu'il consacre à ce projet et à l'éducation en général.

Il constate tout d'abord que la Bible qui, pendant des siècles, fut « le ciment de la civilisation occidentale », ne l'est plus aujourd'hui. « Il n'y a plus rien qui cimente nos collectivités modernes. Elles manquent de solidarité organisée ; elles ne sont pas armées pour soutenir les choses et les tensions : au point de vue intellectuel comme au point de vue moral, elles sont devenues dangereusement incohérentes »...

« En premier lieu, la Bible donnait à l'homme une cosmogonie. Elle lui fournissait une explication du monde où il se trouve et de la place

qu'il y occupe, puis elle lui racontait l'histoire générale de l'humanité. Elle ne la lui présentait pas sous forme d'une série de faits et de dates, mais comme une histoire intéressante et émouvante dans laquelle il a aussi son rôle à jouer, l'histoire de promesses faites et de destinées qui doivent s'accomplir... Elle le mettait, de façon dramatique, en relation avec l'organisation générale des choses. Elle le rattachait à toute l'humanité en lui donnant le sens des relations et des devoirs. Elle lui faisait une place dans le monde, elle donnait un sens à sa vie. Elle expliquait l'individu à lui-même et aux autres et elle lui faisait comprendre les autres. En d'autres termes, de l'individu elle faisait un citoyen pourvu d'un code de devoirs et d'espérances »...

« Lorsque nous voulons juger de l'instruction que donnent nos collègues, nous nous demandons s'il font de nos jeunes gens de bons *business men*. A mon avis, c'est là dégrader absolument l'éducation. Croire que l'éducation existe pour l'individu est une erreur moderne. L'éducation existe pour le bien de la collectivité et de la

race ; elle existe pour subjuger l'individu dans l'intérêt du monde et, en fin de compte, dans celui de son propre bonheur.

• Mais nous avons laissé tomber au second rang ce qui était essentiel dans l'éducation, tandis que nous nous acharnons à poursuivre une fin utilitaire. Nous en voyons les conséquences, aujourd'hui, dans tous les Etats modernes : ils manquent de cohésion, de discipline, de coopération. Les hommes ne consentent plus à coopérer, à moins toutefois qu'il ne s'agisse d'élever les prix pour le consommateur ou d'extorquer au patron des salaires plus généreux. Chacun se démène pour arriver à une situation en vue et pour se procurer une vie aussi facile que possible. Et si les hommes sont ainsi, c'est sans doute un peu à cause d'un facteur de leur nature que nous connaissons sous le nom de péché originel, mais c'est surtout parce que l'idée de la vie que leur a donnée l'école et la famille est fragmentaire et peu enthousiasmante. Elle ne s'empare pas irrésistiblement de leur imagination, elle ne leur présente aucun impératif qui puisse dominer leur vie...

Il nous faudrait une Bible de la civilisation. • Seul un tel livre placerait tous les habitants du monde sur un terrain absolument nouveau en ce qui concerne les affaires sociales et internationales. On leur raconterait une histoire qui descendrait jusqu'au journal quotidien. Alors ils se verraient eux-mêmes et ils verraient les nouvelles du jour comme faisant partie d'un grand développement général. Cela donnerait à leur vie et aux événements du jour un sens et de la dignité...

• En fait, l'éducation est, et a toujours été, l'élargissement et le développement de l'âme primitive et sauvage, — qui est, encore à l'heure qu'il est, notre unique héritage — afin de l'adapter aux besoins d'une collectivité plus vaste. Avec la matière première encore sauvage, qui est la base de notre intelligence, elle forme un citoyen. •

Wells se livre à une critique serrée de l'École Publique ; celle-ci fait perdre à l'enfant un temps énorme, pour l'éduquer et l'instruire de façon tout-à-fait insuffisante. Tout le monde demande des réformes. Mais « les réformateurs de l'éducation semblent considérer celle-ci toujours du point de vue de l'entreprise scolaire privée et de l'élève individuel, presque jamais du point de vue d'une entreprise publique s'occupant de la collectivité tout entière. De la plus grande

partie de la littérature pédagogique, on ne peut donc rien tirer de pratiquement utile. »

Quand on songe à réformer l'éducation, on oublie toujours que l'argent fait défaut et que les hommes vraiment bien doués pour l'enseignement sont rares : il s'agit donc d'économiser les deux. Comment y arriver ? Par la mise en commun des trésors acquis ; par une organisation scientifique analogue à celle des usines modernes, par la standardisation — si l'on ose dire — de l'instruction primaire et secondaire, dans certaines de ses parties, « non point afin de faire fi de l'originalité et de l'initiative, mais afin de les conserver pour les appliquer aux points où elles seront le plus utiles... »

• Jamais une école, si riche, prospère et dirigée avec enthousiasme qu'elle soit, ne pourra espérer fabriquer pour son usage tout le matériel, tous les diagrammes, tous les appareils que nécessite une éducation moderne vraiment complète. Un homme très occupé pourrait aussi bien espérer se vêtir, par ses propres efforts, de chapeaux, de complets et de souliers fabriqués par lui-même de laine et de peaux brutes ! •

Il nous faut des manuels élaborés par les spécialistes les plus distingués, traduits dans toutes les langues et imprimés par centaines de mille, avec les mêmes cartes, les mêmes illustrations et les mêmes diagrammes ; une documentation géographique, scientifique, etc... élaborée magnifiquement, puis reproduite à des millions d'exemplaires pour le monde entier ; des expériences scientifiques filmées et les mêmes films utilisés partout (pour remplacer les lamentables leçons de manipulation dans des laboratoires parfaitement inadéquats) ; des leçons de diction et de langues étrangères données par les professeurs les plus prestigieux, recueillies par le phonographe et les mêmes disques servant dans le monde entier.

Il faut mettre à la portée des écoles les plus pauvres les leçons des professeurs les plus distingués, et cela pour la somme la plus minime possible.

• Si le gouvernement d'un grand Etat avait assez d'énergie pour se lancer dans cette entreprise, pour fabriquer un matériel d'enseignement suffisant et constituer un fond suffisant de documentation pour les leçons et de tableaux muraux pour l'usage de ses propres écoles, il pourrait vraisemblablement récupérer entièrement les sommes déboursées par lui et dominer, en ce qui

concerne cette spécialité, le marché du monde entier.

« Si nous savions économiser « l'énergie pédagogique », — si, de nos grands éducateurs, nous savions faire, par l'application de procédés modernes, les professeurs non d'une poignée, mais de millions d'enfants ; si nous exigeons l'application universelle des meilleures méthodes

d'enseignement, comme nous exigeons les meilleurs systèmes de tramways et les méthodes les perfectionnées d'éclairage des villes, — alors il serait possible, je crois, de construire la civilisation de l'avenir sur les fondements d'une préparation intellectuelle incomparablement meilleure et plus parfaite que tout ce que nous connaissons aujourd'hui ».

M. B.

L'Institut des Sciences de l'Éducation d'Iéna

Le renom pédagogique d'Iéna est dû à l'activité de Karl Volkmar Stoy et de son successeur Wilhelm Rein. Le « Séminaire pédagogique de l'Université » devint le centre de la doctrine de Herbart en Allemagne et son influence s'étendit bien au delà des frontières du pays. Depuis la retraite de Rein, en 1923, il est resté un centre ; mais l'esprit en a été totalement modifié par la nomination du Professeur Petersen de Hambourg. Jamais sans doute le contraste entre l'école ancienne et l'école nouvelle n'a été aussi marqué que dans la transformation du « Séminaire pédagogique » en « Institut des Sciences de l'Éducation ». Car les exigences de la formation académique des maîtres, à laquelle la Thuringe, en sa qualité de premier pays allemand, attache une importance particulière, dépend non pas de je ne sais quels vœux ou exigences extérieurs, mais d'une nécessité interne profonde, étroitement liée à l'évolution de la conception que nous nous faisons du but et de la nature de l'éducation et de l'enseignement. La mentalité nouvelle qui s'est fait jour durant ces vingt dernières années dans toute l'Europe exige une attitude nouvelle du maître et, dès lors, un nouveau mode de formation. La transmission des connaissances n'est plus le but ultime ; la maîtrise de la matière à enseigner et de la méthode a perdu sa position centrale ; à l'école qui se borne à enseigner et à faire apprendre, il faut substituer une école où l'éducation, le travail et l'expérience soient au premier plan. On s'accorde à voir dans l'éducation la fonction originelle de l'esprit humain et de la communauté humaine, s'exprimant sous toute espèce de formes et

d'associations ; dès lors, l'enseignement ne peut être conçu que comme subordonné, ou mieux : coordonné, au même titre que l'ensemble du travail scolaire, conçu comme fonction de la vie et mis à son service.

L'instruction doit contribuer pour sa part à libérer les hommes, afin d'en faire des membres dignes et responsables de la communauté.

À cet égard, l'Institut des Sciences de l'Éducation se place consciemment sur le terrain du mouvement européen de l'éducation nouvelle ; fait remarquable, si l'on songe qu'il s'agit ici non d'une expérience privée, mais d'un établissement officiel, d'un institut universitaire de l'État. D'après le nouveau règlement sur la formation académique des maîtres, du 20 décembre 1924, les instituteurs primaires de la Thuringe sont tenus de faire trois ans d'études universitaires ; ainsi, à l'avenir, tous les maîtres auront été mis en contact avec l'esprit nouveau. Les lignes qui suivent ont pour but de montrer brièvement dans quelle mesure cet esprit anime l'Institut des Sciences de l'Éducation lui-même et l'école universitaire d'application qui s'y trouve annexée.

I. — L'INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Le rôle du maître, selon l'éducation nouvelle, consiste à frayer avec ses élèves comme avec un camarade dirigeant, à leur ménager un milieu conforme à la vie telle qu'elle est, quoiqu'adapté à leur âge, à être capable d'observer de façon précise chaque individualité, afin de lui apporter son concours avec le plus de sûreté possible à chacune des étapes de son évolution. Il y

faut de la maturité et du calme intérieur, mais aussi une science pédagogique solidement assise, sans parler des connaissances techniques de différentes sortes qui ne sont pas moins indispensables. Certes, le noyau de toute éducation se trouve dans la personnalité du maître et non dans la méthode; un certain équipement n'en est pas moins nécessaire, afin que la personnalité se manifeste avec le succès pédagogique le plus assuré.

Le nouveau règlement exige des étudiants un diplôme secondaire, afin qu'ils aient acquis un certain degré de maturité. Ils doivent d'ailleurs en fournir la preuve dans l'atmosphère académique libre de l'Université, car si, pour des motifs systématiques, on a conservé un programme d'études général, dans le détail tout dépend de l'esprit d'initiative de l'étudiant. Celui-ci doit consulter ses goûts pour choisir librement telle ou telle branche qui lui permettra de s'initier à la stricte méthode scientifique et qui contribuera du même coup à former et à enrichir sa vie spirituelle. Les études professionnelles proprement dites comprennent la science de l'éducation générale et appliquée, l'histoire de la pédagogie, la connaissance des élèves, des maîtres et de l'école, complétée par la psychologie générale et pédagogique et par l'introduction à la philosophie. Il faut y ajouter la didactique générale et spéciale, le droit pour autant qu'il concerne la jeunesse et l'école, l'hygiène scolaire et — chose particulièrement importante pour le maître selon la conception nouvelle — une introduction à la théorie et à la pratique de la culture des adultes. On accorde en outre une grande importance aux cours préparatoires techniques : éducation artistique (dessin, coloriage, modelage), techniques en corrélation avec la salle de classe et le tableau noir, travaux du bois et du métal, reliure et, bien entendu, musique, gymnastique et rythmique.

En outre, différents cours de culture générale sont dirigés par des chargés de cours et des assistants de l'université ou par des spécialistes.

Pour la formation pédagogique pratique durant le temps des études, on a établi des exercices scolaires qui conduisent les apprentis maîtres dans les différentes écoles d'Iéna, leur font faire

connaissance avec la réalité scolaire et leur enseignent, lors de la critique qui suit, à porter des jugements compétents. L'école expérimentale de l'université dont il sera question plus loin fournit entre autres les jeunes sujets pour les recherches de pédagogie et de typologie.

Une institution qui est particulièrement au programme des études d'Iéna, ce sont les stages pratiques obligatoires après trois ou quatre semestres : l'étudiant entre comme apprenti chez un « maître » qu'il a en général choisi lui-même parmi les instituteurs de la Thuringe et auprès duquel il passe quelques semaines, assistant à son travail et lui prêtant son concours.

On aperçoit ici la grande importance que l'Institut des Sciences de l'Éducation accorde en tout et partout à la culture personnelle. On s'efforce d'y incorporer les participants à une communauté de travail et de vie. Les occasions sont nombreuses : soirées de discussions, représentations dramatiques, fêtes; surtout excursions et voyages en commun où l'on visite des institutions caractéristiques d'ancien modèle ou d'éducation nouvelle. La Thuringe en est bien pourvue, mais souvent on en franchit les frontières; en hiver 1924-1925, on a visité les écoles de Hambourg; en été 1925, on a participé au Congrès international d'éducation nouvelle à Heidelberg; cet hiver, on s'est rendu à Leipzig et, à Pentecôte, à Vienne.

2. — PUBLICATIONS DE L'INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Afin de garder le contact avec les membres, après la fin de leurs études, et d'établir des rapports plus étroits avec les maîtres de la Thuringe, l'Institut des Sciences de l'Éducation publie des « Communications », trois ou quatre par an; la maison d'édition H. Böhlaus, à Weimar, en a fait paraître trois fascicules jusqu'ici; de même, trois volumes de la collection « Recherches et œuvres concernant la science de l'éducation » que publie le Professeur Petersen. Le premier de ces ouvrages : « Tâches de l'école professionnelle et de la communauté professionnelle selon la conception nouvelle », est dû à la collaboration de spécialistes connus choisis par le Professeur Petersen et le Professeur Zimmermann de Hambourg.

Dans le second volume, « Réforme intérieure de l'école et Education nouvelle », le Professeur Petersen a reproduit une série de discours et d'articles où l'on aperçoit de façon très plastique et sous ses faces multiples l'évolution de l'Institut des Sciences de l'Éducation. Il n'est pas possible, dans ce court exposé, de montrer la richesse de son contenu; signalons seulement qu'on y aperçoit, par une série de documents, l'activité de M. Petersen à Hambourg, sa collaboration à la fondation des communautés scolaires et de l'École de Lichtwark; dans d'autres articles, il exprime son opinion sur l'école supérieure, sur l'instruction religieuse, sur l'examen de maturité, sur la protection de la jeunesse, etc. Ces chapitres brefs et souvent occasionnels montrent bien la façon de l'auteur, esprit clair et allant droit au but, volonté ferme et décidée qui ne craint pas de prendre la réalité par les cornes et qui fait, malgré tous les obstacles, à réaliser ce qu'il a reconnu comme bon. Les derniers chapitres sur « La vie nouvelle à l'école », où il aborde les problèmes essentiels d'une didactique d'un genre tout nouveau et où il expose les linéaments d'une sociologie du travail enfantin qui n'a pas encore été établie jusqu'ici, forment la transition avec le troisième volume de la collection: « Une école primaire selon les principes de l'École du Travail et de la vie en communauté » qui contient le premier rapport annuel de l'école expérimentale de l'université. Le Professeur Petersen l'a fait précéder de quelques considérations historiques et M. Hans Wolff y a mis une introduction spéciale; c'est ce dernier, maître du premier groupe à l'école en question, qui a fourni les observations quotidiennes et les indications sur la croissance de son groupe durant l'année 1924-1925, objets de la seconde partie du livre.

3. — L'ÉCOLE EXPÉRIMENTALE DE L'UNIVERSITÉ.

Cette école a été fondée en 1844 par Karl Volkmar Stoy, presque entièrement à ses frais, afin d'y réaliser les principes de son maître Herbart. Sous M. Rein, elle a servi principalement à la formation des maîtres: les étudiants et candidats devaient y donner leurs leçons

d'examen; on y essayait aussi des techniques didactiques et des méthodes. Lorsque fut nommé le Professeur Petersen, le caractère de l'école changea du tout au tout. Elle est tout d'abord une école expérimentale qui doit compléter et fournir pour ainsi dire le contrôle expérimental de l'enseignement théorique du professeur de science pédagogique; elle doit en outre servir de station d'essai pour les écoles de la région qui peuvent y demander des conseils et prendre exemple sur ce qui s'y fait. Comme on l'a déjà dit, l'école peut, à côté de cela, servir à telles ou telles recherches, en particulier de typologie. Pour les débuts importants de ceux qui travaillent à la connaissance nouvelle de l'âme humaine et de son expression spontanée, elle offre, par la liberté constructive qui y règne, un champ d'observation fructueux, car elle laisse autant que possible les enfants croître et se développer en tous sens, sans intervenir. C'est une « communauté scolaire vivante »; comme telle, elle est apparentée à beaucoup d'écoles allemandes de même caractère. Plus de chaire, ni de bancs en rangs rectilignes; les élèves sont assis par groupes à de petites tables ou disposent leurs chaises en cercle pour un entretien collectif portant sur quelque sujet d'étude. Les locaux ont été vernis de couleurs joyeuses par les enfants, les maîtres et les parents. À côté des salles destinées aux groupes, il y en a pour les métiers manuels et pour les expériences de physique et de biologie. C'est le groupe, organisé en communauté, qui règle et maintient l'ordre dans le local; on s'exerce à la façon d'un sport à ouvrir et à fermer les portes sans faire de bruit et à transporter silencieusement tables et chaises; tout cela se fait non pas sous la pression d'une autorité extérieure, mais au point de vue de l'entraide et du respect réciproque.

Tous ont à se conformer à l'ordre régnant, le maître comme les enfants; celui-ci se comporte comme un ami plus expérimenté et, de ce fait, les élèves lui confient volontiers la direction. L'enseignement suit le rythme naturel de l'année, de la semaine et de la journée. Au centre se trouve l'enseignement collectif occasionnel qui alterne avec le travail libre par groupes; il s'y rattache des séries de leçons où l'on traite des

sujets qui exigent un travail plus suivi. Il n'y a qu'une seule longue récréation durant la matinée où l'on prend un repas léger auquel tous les enfants participent. Comme les enfants peuvent se mouvoir tout à fait librement, il n'a pas été nécessaire de prévoir d'autres interruptions. Le programme s'adapte avec une souplesse absolue aux saisons, aux événements extérieurs et aux centres d'intérêt éventuels des groupes ; le plus souvent on fixe, pour un temps déterminé, un plan de travail commun auquel les enfants se soumettent. En dehors des nombreuses séances communes où l'on règle les affaires de la vie collective, il y a tous les six mois une assemblée spéciale où les groupes présentent les uns aux autres les fruits de leur activité et exécutent des productions de toute sorte d'après un programme établi d'avance.

Pour finir, le directeur de l'école fait la critique de l'ensemble du travail et en tire les conclusions qui s'imposent. En outre, il y a une exposition de travaux dans les locaux des différents groupes : produits du travail manuel et résultats des travaux d'écriture, de calcul et de dessin dans des portefeuilles que l'on a faits soi-même. Après trois ans de séjour à l'école, chaque enfant reçoit, au bout de l'année scolaire, un rapport sur son travail et sur sa conduite. Ces rapports ont un but éducatif et sont destinés à chaque élève en particulier ; quant aux parents, ils peuvent prendre connaissance des « rapports objectifs », où chaque maître inscrit ouvertement et sans ménagements ses observations et ses remarques, auxquelles les parents peuvent ajouter les leurs.

Actuellement l'école compte 69 enfants de la 1^{re} à la 8^e année scolaire ; ils sont partagés en trois groupes comptant chacun 3 à 4 années scolaires. Conformément aux prescriptions de l'école primaire allemande, il y a, au groupe supérieur, des cours spéciaux de langues étran-

gères, de sorte que les enfants doués peuvent être conduits jusqu'à l'examen « moyen » de maturité, comme on l'appelle.

Il faut se réjouir tout particulièrement de la compréhension et de la collaboration active des parents qui appartiennent à toutes les couches de la société. Ils collaborent à l'installation des locaux, au repas scolaire, au travail manuel, à la préparation des fêtes et des voyages de vacances ; ils participent aux réunions de groupes, à celles de l'école et à celles qui leur sont destinées ; ils assistent souvent à l'enseignement et là s'est établie la jolie coutume que tel père, professeur ou ouvrier, raconte, à l'occasion, de son travail professionnel ou des voyages qu'il a faits. Le grand intérêt des parents s'est manifesté de la façon la plus surprenante au début de la nouvelle année scolaire ; le nombre des inscriptions nouvelles était si grand qu'il a été impossible d'accepter même un petit nombre des enfants proposés. On a fondé alors un « Cercle d'amis de l'école expérimentale de l'Université » qui a pris pour tâche de transporter l'idée de l'école expérimentale au sein des écoles publiques. Aussitôt les démarches nécessaires ont été faites de façon très énergique et elles ont eu un résultat inespéré : dès Pâques 1926, il a été possible de transformer l'une des écoles primaires de la ville d'Iéna dans le sens de la communauté scolaire et, déjà en automne 1925, le nombre des inscriptions pour cette nouvelle école a cru de jour en jour.

Ainsi s'agrandit sans cesse, sous la direction ferme du Professeur Petersen, le cercle des tâches qui incombent à l'Institut des Sciences de l'Éducation. D'une façon émuante il veille, dans tous les domaines, à établir un lien fécond entre la théorie et les réalisations pratiques, afin de servir l'idée d'une libre éducation nouvelle par la communauté et pour la communauté.

Gerhardt SIEVEKING.

L'Effort Pédagogique Russe

III. Programmes, méthodes et pédagogues.

« L'Internationale des travailleurs de l'Enseignement (33, rue de la Grange aux Belles,

Paris) ayant publié les « Programmes officiels de l'Enseignement dans la République des Soviets » (3 fr.) et ces Programmes fort détaillés étant accompagnés de nombreuses indications

méthodologiques, nous éviterons de glaner, autant que possible, dans cette forte brochure que ne manqueront pas de lire tous ceux qu'intéresse le sujet de notre étude.

Il nous paraît plus utile de signaler les caractères principaux de la pédagogie russe, de fournir à son sujet des renseignements inédits en français ou peu connus ou dispersés dans de multiples publications et enfin de dire ce que nous pensons de cette pédagogie et de ses représentants.

A — *Au service de la société communiste.*

Nous avons écrit précédemment que les dirigeants de l'instruction publique en Russie s'étaient efforcés de rechercher dans la pédagogie nouvelle tout ce qui pouvait leur servir à la préparation d'une société communiste. Nos lecteurs ne seront donc pas surpris d'apprendre que les dirigeants de la pédagogie russe, ayant adopté avec enthousiasme le self-government, se sont efforcés de l'appliquer à tous les âges et même aux tout petits.

Par contre l'individualisation de l'enseignement ne pouvait être un idéal pédagogique pour tous ceux qui approuvaient ces paroles de Zinoviev : « Les enfants appartenant à des classes diverses seront nivelés à l'école et en sortiront imbus tous des mêmes principes. » Il n'est pas étonnant par suite de voir la « Direction Centrale Panucrainienne du Syndicat des Travailleurs de l'Enseignement » déclarer que l'individualité de l'enfant est incapable de servir de base à l'éducation sociale et écrire : « Dorénavant, la pédagogie se transforme de la science des meilleures méthodes de l'éducation en une branche des sciences d'organisation qui s'impose la tâche de l'organisation des enfants, afin de les adapter le mieux possible aux conditions de leur milieu social ». Heureusement, dans la pratique, la place prise à l'école russe par les méthodes actives et d'observation permettra de dégager l'élite malgré les intentions niveleuses des dirigeants soviétiques.

La pédagogie russe demande que « l'école organise la participation des enfants au travail et à la vie sociale » et « a le souci « d'apprendre les méthodes et les habitudes de travail à la classe ouvrière et paysanne » ; « elle inscrit à son programme l'enseignement des habitudes de toutes les formes de travail et elle dit qu'il faut les apprendre méthodiquement et économiquement ». Nous avons, dit le programme, une

vaste littérature qui étudie les méthodes de lecture. « Par contre il n'existe pas encore de guide méthodique concernant, par exemple, les soins aux plantes, aux animaux et tant d'autres choses de la vie courante et leur enseignement est beaucoup plus difficile que celui de la lecture. » Dans les Programmes officiels, nous trouvons enfin un tableau des habitudes de travail que doivent connaître les élèves qui terminent l'école du 1^{er} degré. Voici les grandes divisions de ce tableau :

- « A. Habitudes d'orientation (dans l'espace, le temps, les grandeurs et quantités, la qualité, etc.).
- B. Habitudes de travail de fixation.
- C. Habitudes de travail ménager.
- D. Habitudes d'utilisation d'outils d'usage courant et d'installation de confort simple.
- E. Habitudes de travail agricole.
- F. Habitudes de travail de recherches scientifiques.
- G. Habitudes de travail dans les organisations politiques et administratives. »

Ainsi la pédagogie russe réagit contre l'enseignement livresque. Elle utilise le livre cependant, mais ne veut pas qu'il y ait de rupture entre le livre et la vie. C'est la vie, l'activité laborieuse des hommes, la réalité qu'elle veut faire connaître ; aussi, « à la base du programme, se trouve l'étude du travail humain nécessaire au développement de la vie sociale et dont le fond n'est que la soumission de la nature aux besoins de l'homme ». Par suite, un critère social communiste fixe le contenu des programmes : on choisira dans l'histoire du passé ce qui peut aider à comprendre le présent et ce qui glorifie le régime soviétique (complexes relatifs à « la révolution d'octobre », au « 1^{er} mai », etc.).

B — *Participation à la vie sociale et complexes.*

Parce qu'ils voulaient non seulement faire étudier la vie et le travail des autres, mais encore faire participer les enfants, dans la mesure de leurs moyens, au travail et à la vie sociale, les pédagogues russes ont dû :

1^o Répartir les programmes en tenant compte des forces et des intérêts des enfants selon leur âge.

2^o Ne plus diviser les programmes en matières d'enseignement isolées (lecture, écriture, calcul, etc.) mais en complexes.

3^o Localiser l'enseignement, c'est-à-dire l'adapter au milieu.

La première de ces exigences se traduit par la répartition suivante du programme de l'école du 1^{er} degré :

AGE MOYEN	LA NATURE	LE TRAVAIL	LA SOCIÉTÉ
8 à 9 ans	Les saisons.	La vie et le travail dans la famille rurale et citadine.	La famille et l'école.
9 à 10 ans	L'air, l'eau, le sol, les plantes cultivées, les animaux domestiques et leur élevage.	Le travail au village ou dans le quartier de la ville où habite l'enfant.	Les institutions administratives de la ville et du village.
10 à 11 ans	Observations élémentaires de physique et de chimie. La nature locale, la vie de l'organisme humain.	L'activité agricole et industrielle de la contrée.	Les institutions administratives de la contrée. Image du passé de la contrée.
11 à 12 ans	La géographie de la Russie et des autres pays.	L'activité économique de l'U. R. S. S. et des autres pays.	Institution de la Russie et des autres pays. Tableau de la vie de l'humanité.

La seconde exigence nous oblige à dire d'abord ce que c'est qu'un complexe. C'est, disent les programmes, « l'ensemble des phénomènes concrets pris dans la réalité et groupés autour d'une idée ou d'un thème central et défini ». Le complexe (complexe veut dire compliqué) n'est donc autre chose que ce que nous appelons : centre d'intérêt. Aux complexes russes sont rattachés toutes les matières d'enseignement, avec cependant quelques exercices artificiels complémentaires pour l'étude des techniques.

La division du travail d'une année en complexes donne lieu à quelques observations.

Prenons comme exemple le programme de 2^e année divisée en trois trimestres, comme il est d'usage pour les autres années :

I. Trimestre automne-hiver.

1. La vie de l'enfant pendant les vacances d'été.
2. Etablissement du plan des travaux prochains.
3. La sauvegarde de la santé.
4. Travaux d'automne au village.
5. La Révolution d'octobre.
6. Les préparatifs pour l'hiver.
7. Bilan du trimestre — Exposition, fête, compte-rendu.

II. Trimestre hiver-printemps, etc.

Il nous semble que les auteurs de la répartition du programme général suivant les années, et de celle de chaque programme annuel en complexes se sont inspirés : 1^o des programmes de l'Heimatkunde ; 2^o de ceux de M. Oerli ; 3^o enfin des programmes Decroly ou Ferrière qui partent des besoins. Il nous paraît aussi qu'ils se sont plus préoccupés d'organiser cet enseignement suivant un ordre logique quelque peu artificiel que suivant un ordre psychologique et notre impression est renforcée par leur souci, parfois exagéré, de placer les complexes en une

« succession rationnelle » et de ne « pas passer à l'étude d'un complexe sans avoir fini le précédent ». Si, disent-ils, le complexe sur les travaux d'automne est suivi de celui sur la Révolution d'octobre, c'est que de l'étude du premier, nous avons conclu : « La haute civilisation de la population influence favorablement le rendement du travail et le bien-être de la population », et que « la Révolution a donné aux travailleurs la possibilité de développer sans limites leur civilisation ».

A la fin de chaque trimestre les programmes officiels exigent, comme on l'a vu, qu'il soit fait un bilan du travail du trimestre écoulé, après quoi des projets sont faits pour le trimestre suivant et un plan de travail est dressé.

Les matières enseignées sont, dans les Programmes officiels, classés en trois colonnes parallèles : la Nature, ses forces et ses richesses ; utilisation de ces richesses et des forces de l'homme ; la vie sociale. Nous trouvons aussi dans ces Programmes l'exemple d'une autre division : nom du complexe ; contenu du sujet ; excursions ; travaux ; travaux de laboratoire et observations ; ce que les enfants doivent lire et penser ; indications méthodologiques pour l'instituteur.

La nouveauté de la méthode des complexes en Russie, l'insuffisance de certains maîtres et la nécessité de la localisation ont amené les pédagogues russes à préciser les exigences de leur pédagogie, à signaler, par exemple, la nécessité d'abandonner un horaire régulier, d'essayer d'abord des complexes avec de petits sujets (le lin, le charbon, etc.) qui cependant doivent fournir un matériel concret de travail, ainsi que les occasions de calculer, de lire et

d'écrire et qui permettent à tous les groupes de travailler. Enfin ces pédagogues ont voulu guider les maîtres dans la localisation de l'enseignement et c'est ainsi qu'une « Première lettre sur l'enseignement complexe » donne le modèle de complexe suivant (pour enfants de 10 à 11 ans) :

NOTRE ARRONDISSEMENT

I. — Les conditions naturelles de l'arrondissement :

- a) La surface qu'il occupe ;
- b) Les frontières, le caractère de la surface. Le sol. Les fleuves, ruisseaux, étangs. La température, le climat. La végétation (fleurs, herbes, forêts, arbres fruitiers). Les provisions de blé et de céréales.

Les animaux utiles ou nuisibles.
Oiseaux.

II. — L'activité de la population indigène.

- La division du terrain.
Le travail agricole comme principale activité de la population.

Les outils employés pour l'agriculture.

Les conditions du bétail.

La production de la laine.

Le lin et sa production.

Les métiers et travaux de la dite région.

Le budget et la vie d'un paysan. La répartition du travail dans la famille d'un paysan. Le calendrier du travail d'une famille paysanne.

III. — La Société.

La répartition de la terre autrefois et aujourd'hui.

La population. L'histoire de l'arrondissement.

- a) Depuis les premières colonies jusqu'à l'esclavage.
- b) Période de la domination par les propriétaires, la floraison de l'esclavage, la vie du paysan sous l'esclavage. Le développement du capitalisme et son effet sur le village. La révolution de 1905.

La guerre impérialiste 1914-1918 et sa répercussion sur le village. Révolution.

La vie actuelle. Les habits, mœurs et habitudes du paysan. Les fêtes, folklore, etc.

IV. — Travaux exécutés par les élèves en correspondance avec le sujet.

Coopération aux travaux d'organisation, division du travail, programme, etc.

Observation au point de vue conditions du pays ainsi que sur les occupations de la population et de la vie sociale.

Recherches. Analyse du sol, la fabrication des outils agricoles, sources historiques sur les temps primitifs du dit gouvernement.

La collection d'informations statistiques et historiques des gens du pays, des organes du gouvernement, des bulletins, documents officiels, etc.

Notes et collections de chansons indigènes, de proverbes, de légendes, etc.

Descriptions de tout genre (nature, travail, vie, etc., calculations dans les limites voulues des fractions décimales), exécution de tableaux et de diagrammes.

Problèmes de calcul en correspondance avec le sujet.

Recherches d'articles de lecture, de sources historiques et autres, articles de journaux, de périodiques, poésies choisies dans les chrestomathies.

Dessin.

Modelage.

Organisation d'une exposition.

Dans les « Informations du service pédagogique espérantiste international » A. Malichekva nous donne quelques détails intéressants à propos du développement du complexe « de la famille à l'école », qui, avec 33 débutants, dura 4 semaines à Minsk :

« But du complexe : 1° faire connaissance avec les enfants, leur famille, le milieu dans lequel ils se trouvent, en remarquant que l'enfant est le produit du milieu dans lequel il vit. Ceci fut réalisé au moyen de causeries et de visites aux enfants chez eux.

2° Préparer les enfants à la vie scolaire organisée, les habituer à embellir et à organiser leur classe.

Procurer aux enfants le matériel suivant : terre à modeler, papier, crayons, petites boîtes, buchettes, mousses... s'arranger un « petit coin de nature ». Pour arriver à ce but les enfants s'organisent eux-mêmes, élisent les commissions nécessaires et les élèves de service.

Au cours d'excursions on explique aux enfants quantité de choses sur la nature ; on exerce leur faculté d'observation et d'orientation. Pour préparer le plan des excursions, des causeries sont organisées pendant lesquelles on discute le but et les tâches que les enfants doivent remplir.

Souvent ils se divisent en groupes. Par exemple, si une excursion a lieu dans un endroit où se trouvent une prairie, une rivière, un jardin, nous diviserons les enfants en trois groupes qui ont chacun une tâche différente :

1° récolte des plantes fourragères ;

2° cueillette de fleurs, de branches et de diverses feuilles d'arbres ;

3° chasse aux « habitants de la rivière », etc...

Les groupes sont formés suivant les désirs des enfants. Le classement des matériaux apportés demande beaucoup de temps. Nous avons alors des sujets de causeries et d'observations. Nous nous occupons des scarabées, des grenouilles, des petits poissons pris ; on fait sécher les plantes. On fait des collections, des dessins. Ensuite on compte, on lit et on écrit. Les débuts de la lecture et de l'écriture sont conduits suivant la méthode des « mots entiers ». En même temps on enseigne aux enfants les préceptes d'hygiène, la bonne tenue pendant les leçons et le travail.

On les habitue à quitter leur manteau, à le suspendre à sa place, à nettoyer la classe. Ensuite les enfants font connaissance avec l'école, ses différentes parties et avec les autres groupes. »

Cette pratique pédagogique est, on le voit, excellente, mais on n'en saurait toujours dire autant de la théorie. C'est ainsi que les Programmes insistent à plusieurs reprises sur le caractère synthétique de la méthode, mais cependant affirment qu'« il ne faut pas craindre de commencer par étudier quelque chose de complexe avant d'aborder l'étude de ses éléments (donc plus faciles et plus simples) » ; puis, donnant comme exemple l'étude de la collectivité forestière, recommandent de com-

mencer par l'étude des généralités et de passer ensuite à l'analyse. Il semble y avoir la contradiction. En réalité nous avons affaire à un jugement logique, alors qu'une explication psychologique seule peut justifier la pratique employée. Pour l'enfant, la collectivité forestière, connue confusément, est le simple, le facile, l'intéressant; par suite l'étude qui part de cette généralité confuse, synchrétique, pour aboutir à une connaissance plus précise du sujet étudié, à la suite d'analyses et de synthèses corrélatives, est une marche du simple au complexe, comme elle est aussi une marche du facile au difficile.

Si les rédacteurs des Programmes officiels russes paraissent avoir senti intuitivement, mais confusément, l'ordre qu'il convenait de suivre, ils ne semblent donc pas avoir nettement compris que cet ordre était l'ordre même du progrès : du syncrétisme à la synthèse au moyen de différenciations et de concentrations (analyses et synthèses) corrélatives.

C. — La pédagogie russe est-elle originale ?

Certains pédagogues se sont efforcés de trouver quelque chose d'entièrement nouveau dans la pédagogie russe. Tantôt on a cité, à ce propos, la base sociale des complexes, mais c'est faire bon marché de la pédagogie de Dewey, de Decroly et de Ferrière. D'autres fois, oubliant les efforts de Cousinet et de maints autres pédagogues, on a signalé le journal oral, sorte de revue, dramatisation des événements scolaires et sociaux. Enfin les statistiques et les diagrammes, dont, avec raison, on fait grand cas dans les écoles russes, ne sont pas, comme on l'a dit, une « vraie trouvaille pédagogique russe » ; les écoles du D^r Decroly en font un large emploi et un savant français, H. Le Cnatelier, n'a pas eu besoin de connaître la pédagogie russe pour écrire : « Le paysan danois trace la courbe de croissance du cochon qu'il engraisse ; pourquoi le petit paysan français serait-il incapable d'apprendre à en faire autant ? Il suffirait de l'habituer à l'école à tracer la courbe du baromètre et du thermomètre, celle de la croissance d'un haricot depuis sa germination ou encore celle du nombre des graines germées chaque jour. »

Ce qui est plus original, sans doute, ce sont les efforts d'un vaste pays pour assurer le triomphe du communisme par l'éducation, ses efforts de vulgarisation des méthodes et procédés pédagogiques propres à servir ce but.

D. — Ce que nous pensons de quelques particularités de la pédagogie russe

Si nous en croyons les programmes officiels, « l'élocution, la lecture, l'écriture, le calcul doivent être liés étroitement avec les phénomènes réels et il ne doit pas y avoir à l'école d'écriture, de lecture, ni d'arithmétique comme matières isolées ». Cependant les auteurs des Programmes donnent eux-mêmes une entorse à cette règle en admettant « la possibilité d'exercices artificiels pour développer telle ou telle connaissance technique », mais ils s'efforcent alors de justifier l'étude ainsi isolée. « Vous voulez participer à l'administration de votre, ou plutôt de notre collectivité, apprenez à lire, à écrire et à calculer. L'enfant voit donc devant lui un but concret séparé de lui par quelques mois (cette perspective est, à notre avis, accessible même à un enfant de huit ans) et justifiant toute une série d'exercices, moyens nécessaires pour atteindre ce but. » Comme le pédagogue allemand Gansberg, nous ne partageons pas du tout cette illusion de l'attrait d'un but éloigné pour des petits et nous croyons que la taylorisation dans l'étude des techniques ne doit pas être placée tout au début de l'étude de ces techniques, mais doit seulement apparaître aux enfants comme un moyen d'acquiescer plus vite des techniques dont ils ont commencé l'étude par des méthodes propres à leur en faire sentir l'utilité et à leur en faire désirer une acquisition plus rapide.

Lorsqu'on veut juger la pédagogie russe il ne faut pas oublier que, dans la plupart des cas, l'exposé méthodologique des programmes constitue un idéal pédagogique qui non seulement est souvent loin d'être réalisé, mais encore est parfois critiqué par certains pédagogues russes des plus connus.

Nous pouvons en prendre comme exemple l'enseignement de la lecture. Les programmes officiels recommandent de commencer par des mots entiers, mais courts, alors que la majorité des maîtres emploient encore les méthodes phonétiques et que des pédagogues réputés, Blonsky par exemple, critiquent âprement les méthodes globales idéo-visuelles.

Cependant ces dernières méthodes gagnent du terrain et les abécédaires parus au cours des deux dernières années se rapprochent de la méthode globale ou, nous écrit Sobolev, coïncident entièrement avec elle.

Si nous recherchons les causes du progrès de cette dernière méthode, nous remarquons qu'elles

ne sont point celles qui la justifient à nos yeux. De même que les auteurs des Programmes présentent les complexes comme un moyen de réaliser la liaison de l'école à la vie, certains pédagogues russes, Handmacher et Sobolev par exemple, défendent la méthode globale parce qu'elle est un moyen de lier l'enseignement de la lecture aux complexes, donc à la vie. Ainsi, dans l'un et l'autre cas, les pédagogues russes ne semblent pas avoir aperçu qu'au fond, complexes ou méthodes globales, c'est la même méthode, que dans l'un et l'autre cas on s'appuie sur les intérêts enfantins, qu'on se préoccupe avant toute autre chose de créer le besoin d'apprendre et qu'enfin l'acquisition des connaissances suivant la loi du Progrès, va, comme on l'a dit plus haut, du syncrétisme à la synthèse par une succession d'analyses et de synthèses corrélatives.

E. — *La pédagogie expérimentale et l'enseignement de la lecture en Russie*

Le peu que nous savons des pédagogues russes nous permet de croire qu'il y a en Russie des pédagogues intuitifs d'une grande valeur et d'un grand dévouement; mais, sans nier l'utilité de l'intuition, nous croyons que les progrès de la pédotechnie sont étroitement liés à ceux de la pédagogie expérimentale.

A cet égard, il y a vraiment quelque chose d'original et de nouveau en Russie où l'on compte 22 écoles expérimentales « ayant toutes des programmes différents et des objets différents ».

Les dirigeants de l'instruction publique en Russie, voulant dégager au plus tôt des méthodes applicables dans toutes les écoles, ont placé ces écoles dans des conditions matérielles identiques à celles des écoles ordinaires. Si logique que cela semble à première vue, il ne nous paraît pas certain que cela constitue le meilleur moyen d'atteindre l'idéal poursuivi.

Les horticulteurs d'élite qui nous dotent chaque année de nouvelles merveilles horticoles savent bien, eux, que des sols ou des milieux spéciaux sont la plupart du temps favorables à l'obtention des nouveautés, et si quelqu'un, prétextant que les plantes sont le plus souvent cultivées dans des sols et par des jardiniers de valeur moyenne, leur demandait de confier à de tels sols et à de tels jardiniers le soin de perfectionner les plantes cultivées, ils ne feraient qu'en rire.

L'idéal de progrès pédagogique poursuivi en Russie nous paraît plus accessible si les maîtres d'élite, placés dans des écoles matériellement identiques aux autres écoles russes, avaient seulement à mettre au point, pour l'application en grand, les méthodes obtenues par des pédagogues placés dans des conditions plus favorables.

C'est d'ailleurs à peu près ce qui se passe lorsqu'on met à l'étude le plan Dalton, la méthode Winnetka ou les méthodes de lecture étrangères dans les écoles expérimentales russes.

Malgré ces quelques réserves, nous ne saurions trop louer les dirigeants de l'instruction publique en Russie pour la volonté qu'ils manifestent, par leurs actes aussi bien que par leurs paroles, de hâter les progrès pédagogiques, mais le difficile est bien moins de créer 22 écoles expérimentales que de trouver 22 pédagogues expérimentaux capables de diriger utilement ces écoles, et cette difficulté n'a pu qu'être accrue par le souci de confier de telles directions à des communistes éprouvés.

C'est que pour diriger utilement une école expérimentale il faut, entre autres choses, une forte culture, beaucoup de sens critique, nécessaire à l'interprétation des résultats obtenus à la suite de recherches patientes conduites méthodiquement, ainsi que des connaissances étendues sur la pédagogie mondiale, la psychologie et même la sociologie.

Nous ne pouvons évidemment juger à ce point de vue tous les pédagogues et toute la pédagogie russe, mais à propos de l'enseignement de la lecture nous pourrions cependant porter quelques appréciations qui valent aussi sans doute pour tout le reste.

Dans un mémoire, datant de 1925 la « sous-section scolaire du Conseil savant de l'Etat près le Commissariat de l'Instruction publique », ayant à dire : « A quelles conditions doit satisfaire l'abécédaire normal ? », paraît ignorer totalement les données de la psychologie expérimentale en ce qui concerne le mécanisme de la lecture d'un adulte.

Un groupe d'institutrices maternelles d'un jardin d'enfants expérimental, dirigé par L. Schleger, ayant essayé les méthodes Montessori, Decroly et américaine, conclut : « Chacune de ces méthodes découle des particularités de la langue à laquelle elle est appliquée et, par conséquent, il faut former une méthode spécialement adaptée à la langue russe ». Or la première de ces affirmations est démentie

par les faits. Les méthodes ont découlé de la conception des valeurs et des idées pédagogiques des éducateurs et c'est ce qui explique que pour chaque langue on trouve : 1° des méthodes mécaniques qui suivent une progression logique soigneusement graduée (méthodes phonétiques, semi-phonétiques, des mots normaux, etc.); 2° des méthodes qui se soucient moins de l'ordre à suivre que de l'intérêt des enfants et de la liaison avec la vie (méthodes idéo-visuelles).

Evidemment les particularités de chaque langue ont obligé les pédagogues à des particularités dans l'application de ces méthodes, mais on ne saurait nier qu'il y a un fond commun entre les méthodes globales américaines, la méthode globale allemande de Gansberg, la méthode idéo-visuelle belge de Decroly et les méthodes globales russes. On ne saurait nier non plus qu'actuellement les méthodes idéo-visuelles progressent en Amérique, en France, en Allemagne et en Russie, non parce que les langues anglaise, française, allemande et russe tendent à s'unifier, mais parce qu'en tous pays progresse cet idéal : obtenir une liaison plus étroite entre l'enseignement des techniques et la vie. Non seulement L. Schlegel et ses maternelles étaient insuffisamment au courant de la pédagogie mondiale, mais encore elles n'ont pas su voir qu'entre la méthode de lecture Decroly et la méthode de lecture Montessori il y a la même différence qu'entre les jeux sensoriels de l'un et ceux de l'autre — différence qui, dans ce cas, ne saurait être attribuée aux particularités de la langue — et que, par conséquent, elles n'ont pas compris vraiment ces méthodes.

Blonsky, autre pédagogue communiste fort connu, commet la même erreur lorsqu'il attribue aux particularités de la langue anglaise la naissance de la méthode des « mots entiers ». Il ajoute : « En ce qui concerne le russe, la méthode des « mots entiers » n'est pas nécessaire, car il n'y a pas chez nous un tel écart entre la lecture et l'écriture, et, de plus, elle est difficile, les mots russes étant ordinairement longs ». Ainsi, de la lecture, Blonsky n'a vu que le mécanisme d'apprentissage, il n'a songé ni à l'intérêt des enfants, ni à la marche du progrès, ni à la façon dont s'accomplit la lecture d'un adulte cultivé. Ce n'est pas tout; son affirmation que la méthode des mots entiers est difficile en russe, par suite de la longueur des mots, nous paraît absolument démentie par des

recherches expérimentales, entreprises par nous, à propos de l'influence de la longueur des mots sur la difficulté de lecture, comme aussi par celles du D^r Decroly qui ont prouvé que la lecture globale des phrases — pourtant plus longues que des mots russes — présentait moins de difficulté que celle des mots.

Tout comme la « sous-section scolaire du Conseil savant de l'Etat près le Commissariat de l'Instruction publique », Chapochnikov, auteur de l'une des méthodes de lecture les plus populaires en Russie, donne du mécanisme de la lecture une explication physiologique un peu simpliste qui ne tient pas compte du rôle important de la pensée, de ces « sens de divination » dont parlent Bergson, W. James et tous les psychologues qui ont étudié sérieusement cette question.

Terminons par quelques lignes d'une institutrice russe, extraits d'une étude sur : « L'enseignement de la lecture et les enfants » (Moscou 1926).

A la première page de l'abécédaire de Vakhtérov, fort répandu en Russie, il y a beaucoup d'images qui, par elles-mêmes, réveillent chez les enfants bien des pensées vivantes... Ils sont prêts à vous adresser un tas de questions : « Pourquoi ? Comment ? Pourrions-nous nous procurer cette trompette ? etc. ». Or, au lieu de l'explication des images et des réponses à leurs questions, les enfants reçoivent une autre tâche : on les force à fixer leur attention sur un petit rond qu'on a appelé lettre « O ». « A quoi bon savoir et me rappeler le nom de ce petit rond ? Ça ne m'intéresse pas, se dit le petit Micha, qui a l'esprit curieux, mais qui n'ose pas dire tout haut ce qu'il a pensé.

— Voici « O », dit l'institutrice. Répétez comment s'appelle cette lettre. »

Ne dirait-on pas, quel que bonne page de l'Allemand Gansberg, et ne s'est-on pas aperçu déjà que les critiques que nous avons adressées à quelques pédagogues russes peuvent être adressées également à des pédagogues de France et d'ailleurs ?

IV. - Conclusion

Comment jugerons-nous en définitive l'effort pédagogique russe ?

Il nous apparaît évidemment comme intense et nous ne croyons pas qu'en aucun autre pays on manifeste autant de volonté de perfectionner l'enseignement populaire.

Malheureusement le souci politique tient écartés des tâches de direction des pédagogues non communistes. On peut être un bon pédagogue quoique communiste, mais tous les bons pédagogues russes ne sont certainement pas

communistes, et si le mouvement pédagogique russe est intense, il n'est pas toujours éclairé. Il est regrettable de voir des pédagogues que leur qualité de communiste met en vedette, ou dirigeant des écoles expérimentales, tantôt affirmer ce que l'expérience contredit, tantôt ne pas comprendre vraiment les méthodes qu'ils expérimentent ou ne pas savoir interpréter convenablement les résultats de leurs recherches et en tirer parti.

Cependant ces pédagogues ne sont pas seulement des gens de foi — et il faut une certaine foi pour accomplir de grandes tâches, — ils sont aussi des hommes de bonne foi qui s'efforcent de se documenter sur la pédagogie étrangère; aussi parviendront-ils bien un jour à rectifier leurs erreurs et s'ils ne révolutionnent sans doute pas la pédagogie, on peut espérer que, tout au moins, ils contribueront pour une large part à ses progrès futurs.

E. DELAUNAY

Les Précurseurs de M^{me} Montessori

II

Exercices et Matériel pour l'éducation des facultés sensorielles et intellectuelles

Le matériel principal est indiqué dans le tableau synoptique ci-dessous.

La manière dont les enfants étaient enseignés dans les instituts de Séguin, de Bourneville et des Frères de la Charité était en rapport avec leur condition morale et intellectuelle. Le but était de développer le mieux possible leurs facultés. Séguin a dit : « L'éducation doit commencer là où le développement naturel cesse. »

Il commençait donc par tester les enfants à l'aide du matériel et, s'ils se montraient incapables de faire tel ou tel exercice, le traitement à subir par l'enfant partait de là; si au contraire les enfants faisaient preuve de savoir faire, ils en étaient dispensés. On leur donnait aussi vite que possible des occupations journalières dans la maison, le jardin ou les ateliers. Nous y reviendrons dans un article ultérieur sur la méthode de M^{me} Montessori.

L'orthopédie mentale de Binet s'écarte (1) des autres méthodes (2).

La première série d'exercices fut essayée dans des classes d'arriérés et, comme le résultat se

montra favorable, l'orthopédie mentale fut adoptée par quelques écoles.

Les exercices principaux consistent en :

I. — Obtenir de la dextérité et le contrôle du corps :

Enfiler des perles et des aiguilles, ramasser, mettre en rangs, tresser, confectionner des fleurs en papier, etc. Porter de petits verres, remplis d'eau jusqu'au bord, à des distances toujours plus grandes (1).

Exécuter des mouvements difficiles et compliqués.

II. — Augmenter l'attention pour des impressions sensorielles de courte durée : distinction d'objets et de dessins qui ne sont montrés qu'un instant; écouter le tic-tac d'une montre à grande distance; discrimination d'odeurs, exercice gustatif, reconnaissance d'objets au moyen du toucher; évaluation de poids, de longueurs, d'épaisseurs, de largeurs, de profondeurs, de superficies, de volumes.

III. — Attention pour les impressions sensorielles de longue durée : exécution rapide d'un ouvrage donné (le temps est indiqué); couture, faire des découpages, coller, souligner ou biffer rapidement des mots. Noter rapidement des points, écrire rapidement lettres, mots, chiffres ou phrases.

IV. — Observation d'objets toujours plus nombreux. Remémorer des faits de la vie quotidienne.

(1) Voir dans l'année psychologique, 1908. BINET : *L'orthopédie mentale*. — Voir aussi BINET : *Les idées modernes sur les enfants*, p. 150. — Voir : Bulletin de la Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant Février 1908, Mars 1908, Décembre 1912.

(2) Dans l'article déjà cité plus haut de G. J. VOS, on trouve décrits beaucoup de ces exercices.

(1) Voir les mêmes exercices faits dans les écoles Montessori.

V. — Comparer et juger, estimer, classer des couleurs, longueurs, largeurs, poids. Estimer des durées, mesurer le temps. Rébus, devinettes, questions compliquées.

VI. — Critiques de dessins, de travaux manuels, de vêtements, d'attitudes, et des autres enfants.

Choix des plus belles couleurs, images, objets, etc.

VII. — Exercices de la volonté et exercices avec le dynamomètre.

VIII. — Exécution de différentes occupations aussi silencieusement que possible (1). Immobilité prolongée. Se tenir longtemps dans une pose déterminée.

IX. — Exercices de respiration après une forte tension. Exercice de la résistance au fou rire.

Après la mort de Binet, plusieurs de ces exercices furent pratiqués dans les classes primaires de quelques écoles pour enfants normaux (2). Un groupe d'enfants y participait, un autre pas; ainsi ces deux groupes purent être comparés. On avait choisi pour cette expérience les occupations suivantes :

I. — Porter des verres remplis d'eau. Ceci eut beaucoup de succès avec les enfants normaux et il parut que des enfants inattentifs à l'école et montrant peu d'intérêt, manifestaient ici un grand zèle et une forte concentration.

II. — Evaluer des unités de longueurs, les yeux bandés. Le résultat fut peu satisfaisant, et le toucher parut peu développé chez ces enfants normaux; seul un enfant peu doué intellectuellement donna des réponses suffisantes!

III. — La présentation pendant cinq minutes d'un nombre d'objets toujours croissant; les enfants doivent noter aussitôt après ce dont ils se souviennent. Ces épreuves permirent de constater de remarquables progrès après quelques séances.

IV. — Retenir des séries de mots de 2 à 3 syllabes. Cet exercice ne donna pas, après le temps d'épreuve, de résultats positifs.

V. — Répéter des phrases avec un nombre croissant de syllabes. Quand les phrases dépass-

sent 18 syllabes, on ne peut plus obtenir de bons résultats. En général la mémoire visuelle parut plus forte que l'auditive.

Binet estime que le succès obtenu par ces exercices dans les classes d'arriérés est dû au fait suivant : « L'arriéré, dit-il (1), est un enfant chez lequel dominant l'intelligence des sens et des perceptions concrètes et l'aptitude aux mouvements. Ce sont ces facultés qui ont reçu un développement normal. » Et plus loin : « L'enfant anormal nous apparaît comme un être qui est arrêté à une phase antérieure de son développement intellectuel; on le savait sans doute, mais on ignorait en quoi consistait au juste cet arrêt du développement intellectuel; on le comprend mieux, quand on apprend que l'intelligence de l'enfant est d'abord sensorielle, qu'elle se sert surtout d'images sensibles, d'expériences concrètes et que c'est plus tard qu'apparaît l'intelligence verbale qui, grâce au mot, permet le développement des idées abstraites et générales. »

Comme Séguin, Bourneville et Binet avaient formé le vœu que leurs méthodes fussent également appliquées à l'enfant normal, il n'est pas étonnant de voir deux médecins, le Dr O. Decroly à Bruxelles et la Doctoresse M. Montessori à Rome, expérimenter simultanément, bien qu'indépendamment l'un de l'autre.

À l'origine, tous deux débutèrent avec le même matériel et avec des enfants arriérés. Ils ont abouti cependant à de tout autres résultats, principalement en ce qui concerne le matériel.

Le Dr Decroly a presque entièrement supprimé celui de Séguin et de Bourneville, parce que, selon lui, l'attention des enfants se manifeste dans une autre direction. Un matériel différent a été construit pour le premier enseignement aux anormaux, partiellement en rapport avec celui d'Itard et de Bourneville, et avec l'orthopédie mentale et les épreuves de Binet et de Decroly. Mais, contrairement à la méthode Montessori, le matériel déterminé prend peu de place dans cet enseignement. Il a été remplacé, surtout pour l'enfant normal, par un matériel de « la vie pour la vie réelle », collectionné, systématisé ou fabriqué par les enfants eux-mêmes,

(1) Comparez à la méthode Montessori.

(2) Voir : Bulletin de la Société libre, 1907-1908.

(1) Voir BINET : *Les enfants anormaux*, p. 39, etc.

ce qui met à leur portée un domaine beaucoup plus vaste.

C'est surtout par un travail individuel, captivant l'enfant et adapté à lui comme aux différents types et à la vie réelle, que le D^r Decroly cherche à réaliser l'éducation de la personnalité entière. Son contact personnel et permanent avec les enfants et les écoles lui a fourni des données qui ont été en partie publiées dans des articles scientifiques (1) et sur lesquelles son enseignement a été construit. Il n'a pas décrit lui-même sa propre méthode, mais quelques-uns de ses élèves ont fait des tentatives dans cette direction (2); il a même paru un programme d'écoles communales où la méthode Decroly est pratiquée.

(1) Beaucoup de ses articles sont publiés dans les Archives de Psychologie, le Journal de Neurologie, la Revue de Pédotechnie, la Policlinique, l'École Nationale, etc. comme aussi dans beaucoup de brochures.

(2) Voir Ad. FERRIÈRE: *L'école active* (Genève Forum). — A. HAMAIDE: *La méthode Decroly* (Neu-

Il vaut la peine d'étudier, en vue du perfectionnement des diverses méthodes, comment ces classes d'école active, même celles d'écoles communales, ont établi entre elles des liens plus souples et lesquelles d'entre elles ont réalisé en vérité l'esprit de l'école active, sans succomber au danger de mécaniser et de tuer les idées fondamentales.

châtel, Delachaux). — L. DALHEM: *La méthode Decroly à l'École primaire*. (Bruxelles). — G. BOON: *Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire* (1924, Bruxelles). — Ville de Bruxelles: *Programme de la méthode Decroly*. — D^r O. DECROLY: *La classification des enfants anormaux*. (Gand, v. d. Haegen, 1905). — D^r O. DECROLY: *Examen mental des Enfants anormaux*. (Bruxelles, Severijns, 1913). — D^r O. DECROLY: *Traitement des enfants irréguliers*. (Gand, v. d. Haegen, 1908). — O. DECROLY et G. VERMEYLEN: *Séméiologie Psychologique de l'affectivité infantine*. (Bruxelles, Severijns, 1920). — Voir aussi les différentes œuvres du D^r G. VERMEYLEN de Bruxelles sur le traitement des arriérés.

TABLEAU COMPARATIF

Nous désignons par les lettres: I, S, B, C et M, respectivement les noms de: Itard (1775-1838), Séguin (1812-1880), Bourneville (1840-1909), des Frères de la Charité et de madame Montessori (1870) (3).

L'EDUCATION MOTRICE.

I. — Exercices de mouvements spéciaux.

S. — Id. Balançoire à rallonge, divers degrés; marches dans les traces; planche à ressorts automatique (mouvements de marche; échelle à corde (tenir, serrer); ponton, barres parallèles, exercices de marche, etc.

B. — Id.

C. — (4).

M. — Exercices de mouvements spéciaux. Balançoire à rallonge, escalier ou marchepied rond, échelle à corde de Séguin, barrière à escalade.

(3) Voir les illustrations du matériel de SÉGUIN et de BOURNEVILLE dans les différents comptes-rendus du service de Bicêtre, par BOURNEVILLE. (Paris, Alcan) Voir les illustrations du matériel des Frères de Charité dans *L'éducation sensorielle chez les enfants anormaux* (Édit. des Frères de Charité, Rue du Strop, Gand. Voir le matériel de M^{me} MONTESSORI dans ses différents livres.

(4) Ma visite à Gand ne m'a pas permis de voir un assez grand nombre de ces exercices. Le matériel est du reste trop étendu pour pouvoir être mentionné ici en entier. — C. PH.

Exercices le corps immobile.

I. — Exercices pour obtenir l'immobilité (servant à exercer plusieurs facultés à la fois et ayant pour but déterminé de conduire à la concentration.) — Action de tenir.

S. — Id.

C. — Voir note 4.

M. — Le jeu du silence; marcher sur la ligne (exercice d'équilibre); marcher sur la ligne avec des objets dans la main (verres remplis, etc.); voir aussi Binet); marcher au rythme de la musique, gymnastique.

Exercices respiratoires.

I. — Respiration.

S. — Id. — Gymnastique des lèvres, de la langue, etc.

B. — Id. — Planchette oblique, contre laquelle de petites boules de poids divers doivent être soufflées. Instruments à vent. Flûtes.

C. — Voir note 4.

M. — Exercices de respiration; gymnastique des lèvres et de la langue, etc.

Exercices d'élocution.

I. — (Le sauvagement de l'Aveyron était idiot et quasi sourd-muet. On dut renoncer aux exercices auditifs et à ceux de la parole).

S. — Comme Itard.

B. — Comme Itard et Séguin.

C. — Comme les précédents.

M. — Exercices de la parole.

Soins de la toilette.

I. — S'habiller et habiller autrui, se laver, etc.

S. — Habiller une poupée (différentes fermetures), apprendre à se laver, à s'habiller.

B. — Comme Séguin. Etoffes tendues sur cadres et s'ajustant au moyen de divers modes de fermeture. Grande boîte aux lacets colorés. Matériel de couture, diverses aiguilles grossières en bois et en métal, du cordon, du ruban, du fil, de la gaze, de la laine, etc.

C. — Des tabliers et des jambières avec systèmes de fermeture divers que les enfants peuvent s'ajuster à eux-mêmes et aux autres ; apprendre à se laver, à s'habiller, etc. Matériel de couture comme chez Bourneville.

M. — Etoffes tendues sur cadres et s'ajustant au moyen de divers modes de fermeture, comme chez Bourneville. S'habiller et se déshabiller, se laver, etc.

Travaux de ménage.

I. — Toutes sortes d'occupations de ménage.

S. — Id.

B. — Id.

C. — Voir note 4 de la p. 121.

M. — Id.

Jeux.

I. — Jeux.

S. — Jeux libres et dirigés.

B. — Id.

C. — Voir note.

M. — Jeux libres et dirigés (1).

Travail manuel.

S. — Découpages, travaux de charpente, scier, etc.

B. — Ateliers d'apprentissage divers. (L'âge intellectuel où les enfants commencent un apprentissage manuel dans les ateliers était d'environ 12 ans).

C. — Ateliers pour enseignement technique.

M. — Travail manuel : encastres, constructions, poterie. Voir méthode. (2) (M^{me} Montessori n'a jamais clairement développé cette question. Ce qui a été décrit par elle dans sa méthode sur les travaux de plastique et sur la poterie n'a pas été appliqué, pour autant que je sache. — C. PH.)

(1) Voir : MONTESSORI. *Les Case des Bambini*, p. 106-117, (Delachaux, 1912) et *De Methode Montessori* p. 100 et 110, Ploegma, Zeist, 1916.

(2) Voir : *Les Case del Bambini*, p. 137 et *De Montessori Methode*, p. 126.

Imitation de mouvements. Exercices spéciaux de la main, du bras, des doigts, etc.

I. — Exercices pour imiter les mouvements.

S. — Imiter des mouvements. Exercices de la main, des doigts et des bras, en même temps que de la vue. Ramasser de menus objets : épingles, aiguilles, etc. ; enfiler des perles, enfoncer des chevilles de bois dans des trous, etc.

B. — Imiter des mouvements. Exercices des doigts, de la main et du bras. Jeu de la fronde ; tenir entre le pouce et les doigts des planchettes de différentes grosseurs ; même exercice avec des cylindres (munis de boutons) de différentes dimensions qui doivent être triés par le bouton d'un bloc pourvu de trous. Enfoncer dans une planche à trous colorés des chevilles grossières en bois, munies d'un bouton coloré. Cônes troués où doivent être enfoncées des chevilles. (Ces exercices ont pour but de préparer à l'écriture). Trois planches percées de trous de différentes grandeurs avec boules à y mettre.

C. — Imiter des mouvements. Exercices de la main, du bras et des doigts. Beaucoup de blocs cylindriques (sans boutons) ; ressorts à tendre. Exercices divers pareils à ceux de Bourneville.

M. — Exercices de préhension. Jeu de fronde. Trois blocs cylindriques. Les cylindres doivent être saisis par les boutons. Saisir des encastres géométriques et les insérer dans leurs cadres.

II. — DÉVELOPPEMENT DE LA SENSIBILITÉ GÉNÉRALE

I. — Bains chauds.

S. — Bains différents (froids et chauds) ; bains de pieds, de tête ; bains de vapeur, douches ; diverses sortes de massages, etc.

B. — A peu près comme Séguin.

C. — Comme chez Séguin et Bourneville.

M. — Bains. Voir méthode. (1)

a. — Sensation de la température.

I. — Distinguer des objets chauds et froids (marrons, etc.)

S. — Distinguer l'eau chaude, tiède et froide. Distinguer des liquides gras et astringents.

B. — Comme Séguin.

C. — Pots en émail à poignées creuses où l'on met de l'eau de différentes températures. Les enfants doivent les réunir deux à deux.

(1) Voir : *Les Case*, p. 66 et *De Methode*, p. 64.

M. — Baquets en émail remplis d'eau de températures différentes et munis d'un thermomètre. Pots en émail munis de thermomètres. Plonger les mains dans de l'eau chaude, tiède ou froide. Bains de pieds. — Voir Méthode (1).

b. — *Organe du toucher.*

I. — Palper des objets rugueux et lisses. Reconnaître des figures géométriques et autres objets formant des contrastes nets, avec ou sans bandeau sur les yeux. Palper des caractères avec le doigt.

S. — Tâter des objets rugueux et lisses, des étoffes rêches et souples, des objets résistants et élastiques (balles). Contrastes forts. Tâter et reconnaître des figures géométriques à insérer dans leur cadre. Tâter et distinguer des objets de différentes formes et dimensions. Distinguer des caractères (avec bandeau si l'enfant en est capable).

B. — Tâter des superficies rugueuses et lisses : râpes, papier de verre, bois, verres à côtes grossières et fines, papiers râpeux et lisses ; chiffons de toile, de laine, de soie, etc. (à forts contrastes). Balles de résistances différentes. Tâter et reconnaître des objets et des corps géométriques.

C. — Palper différentes étoffes, verres canelés, papier de verre et autres papiers. Reconnaître au toucher différents objets et corps géométriques.

M. — Palper des bandes de papier de verre grossier et fin et diverses étoffes grossières et fines.

c. — *Odorat.*

I. — L'odorat était développé à l'excès chez le sauvage de l'Aveyron.

S. — Séries d'exercices de l'odorat (stimulus contrastants), appliquées individuellement ; ex. ; vanille, menthe, ammoniaque, asa foetida, musc, jasmin, fleur d'oranger, etc. Flairer et reconnaître les fleurs.

B. — Le matériel pour les exercices de l'odorat consiste en une caisse contenant des flacons remplis de diverses substances : eau de rose, vinaigre, asa foetida, anis, valériane, eau de cologne, thym.

C. — Flacons contenant différentes substances comme chez Bourneville.

M. — Boîtes contenant différentes substances à distinguer par l'odorat, sachets. (« Montessori Opvæding » (1) 17 mars 1923).

d. — *Goût.*

I. — Servir alternativement des mets très différents.

S. — Le goût est exercé en même temps et de la même manière que l'odorat, deux fois par jour.

B. — Matériel analogue. Les flacons contiennent de la rhubarbe, de la quinine, de la gentiane, du sucre, du sel, du quinquina en poudre que l'on met sur la langue de l'enfant.

C. — Flacons compte-gouttes contenant diverses substances dont on verse quelques gouttes sur la pointe de la langue.

M. — Solutions amères, aigres, salées (voir Méthode). Flacons contenant de la quinine, du sucre, du sel, dont on met un peu sur la langue (aussi des poudres ou des pastilles. Voir aussi « Montessori Opvæding » 17 mars 1923). Exercices pour l'odorat et le goût comme jeux en rapport avec les exercices de tous les jours.

e. — *Poids.*

B. — Accoupler et sérier des boules de différents poids.

C. — Accoupler des cylindres métalliques de différents poids munis d'une baguette avec anneau pour être soulevés avec le doigt.

M. — Planchettes pesant 24, 18, 12 grammes ; évaluer le poids.

f. — *Oùte.*

I. — Sons contrastants, à l'aide de différents instruments : tambours, flûtes, sonnettes. Exercices d'audition de la voix humaine.

S. — Exercices du silence. Rythmes musicaux divers fournis par différents instruments, (application individuelle) excitants ou calmants. Exercices d'audition de gammes. Exercices d'audition de la voix humaine dans toutes ses nuances.

B. — Exercice du silence. Mêmes exercices que Séguin. En outre, formation de l'oreille et du chant. Lecture de la musique, chorals, pratique d'instruments à vent, exercices d'orchestration, développement musical.

C. — Hochets. Différentes sonnettes, flûtes, carillons à accoupler ; gammes, mélodies. Enseignement du chant et de la musique.

(1) Montessori Opvæding est le périodique de la Société Montessori Néerlandaise, Edition Judels en Hovlyand, Delft.

(1) Voir : *Les Case*, p. 163 et *De Methode* p. 147.

M. — Jeu du silence. Rythmes contrastants. Boîtes à sons, séries de cloches à accoupler et sérier. Instruments de musique simples. Portées en bois et notes, à employer pour l'enseignement de la musique.

LA VUE

a. — Distinction des formes

I. — Reconnaître des objets, des figures géométriques. Poser des figures géométriques en bois sur des cartes ou des figures pareilles. Reconnaître des formes et des caractères. Lecture mécanique. Reconnaître des formes de mots. Etiquettes. Lecture.

S. — Des figures illuminées sont montrées dans une chambre noire. Tableau à tablettes en formes géométriques. (Ce fameux matériel de Séguin se trouve dans l'enseignement aux arriérés du monde entier. Le Dr Goddard à Vineland s'en sert aussi comme tests. Voir *The Training School*, Juin 1912. — Les tablettes sont sans poignées, comme c'est aussi le cas chez Bourneville. C'est précisément la forme entière qui doit être saisie. Goddard s'en sert également comme *adaptation board*, tableau horizontal mobile qui permet de faire changer de place les objets).

B. — Extension du cadre ; tableaux à tablettes en formes ou figures, de différentes sortes. Pour le reste, comme Séguin.

C. — Beaucoup de figures géométriques qui font partie d'un tableau : formes et corps géométriques s'emboîtant dans des blocs de bois. Reconnaître des objets de la vie quotidienne. Reconnaître des images et le contour de beaucoup d'objets et de formes. Caractères, chiffres ; dominos de formes, de lettres, de chiffres, etc.

M. — Boîte à tablettes en formes géométriques et séries de cartes à assortir comme chez Bourneville et Séguin.

b. — Perception des couleurs.

I. — Reconnaître différentes figures géométriques.

S. — Montrer de la lumière colorée dans une chambre noire. Accoupler des objets de même couleur. Poser des dessins de couleurs vives sur des dessins assortis : lotos, dominos de couleurs.

B. — Comme Séguin. Poser des figures colorées près d'images et d'objets de même couleur (par exemple : figure rouge près d'une rose rouge). Accoupler des étoffes colorées ; assortir des perles ; enfoncer des chevilles de

couleur dans des trous assortis ; carte trouée où l'on peut former des figures à l'aide de chevilles de couleurs.

C. — Enfiler des boules colorées à des bâtonnets ; mosaïques, figures colorées, dominos de couleurs, planchettes de toutes couleurs et nuances à assortir. Exercices de mémoire des couleurs avec différents instruments appropriés.

M. — Navettes en couleurs à accoupler et à placer en séries.

c. — Sens de l'espace.

I. — Palper et percevoir avec et sans bandeau sur les yeux ; reconnaître des figures géométriques en bois et autres objets en contrastes forts. Palper des caractères en bois.

S. — Palper et percevoir les mosaïques géométriques du tableau et des objets de différentes formes et dimensions.

B. — Id., objets grands et petits.

C. — Id., corps géométriques et objets de la vie quotidienne.

M. — Comme Bourneville.

d. — Dimensions.

S. — Bâtonnets de 5 à 100 cm. gradués en 5, 10, 20, 30 cm., etc.

B. — Comme Séguin.

C. — Bâtons de différentes épaisseurs et de toutes mesures, entrant dans des coulisses de même dimension.

M. — Cylindre à emboîter, tour de blocs rose, prismes bruns, bâtons rouges de 10 à 100 cm. (Les autres prismes mentionnés dans la méthode ne sont plus jugés nécessaires par M^{me} Montessori.)

e. — Distances.

S. — Placer des objets à des distances différentes.

B. — Comme Séguin.

C. — Barreaux pouvant être placés à des distances différentes.

f. — Grouper.

S. — Ranger. Joindre, construire avec planchettes en bois ; si possible en jeu libre, sinon par imitation.

B. — Comme Séguin.

C. — Voir note 4 de la p. 121.

g. — Surfaces.

S. — Dessiner des figures et des plans sur le sol ; perception et direction.

B. — Comme Séguin, mais plus détaillé.

C. — Voir note.

III. — TECHNIQUES SCOLAIRES

a. — Lire.

I. — Cartes avec images sur lesquelles doivent être posés les objets eux-mêmes (sur l'image d'un couteau, on pose un couteau, etc.) Lotos où l'on assortit des images d'objets. Poser des lettres sur des cartes en forme de lettres, lotos. Des cartes en forme de mots. Reconnaître l'image du mot ; étiquettes. Lire des ordres sur des cartes. (Il est curieux de retrouver ces exercices dans plusieurs méthodes récentes ; Montessori, Decroly, Maison des Petits de Genève, etc.).

S. — Par des exercices, les sons préférés par l'enfant idiot sont transformés en paroles ; on met l'enfant dans des circonstances qui l'obligent à parler. Distinguer des figures géométriques, des formes de caractères ; poser un alphabet massif sur un alphabet imprimé. Nommer les lettres. Lire des mots et des phrases. Reconnaître la signification de mots et de phrases. Former des phrases avec des mots détachés. La signification de mots est éclairée par des objets ou des astres.

B. — Comme Séguin. Des lettres en bois de différentes dimensions servent à la lecture proprement dite, les voyelles étant rouges et les consonnes noires. Ces lettres sont posées sur des mots imprimés. Tous les objets de l'entourage sont étiquetés. A comparer à la méthode Decroly. (Bourneville juge cet exercice excellent pour les enfants normaux). Reconnaître l'image du mot.

C. — Voir note 4 de la p. 121.

M. — Palper des lettres et des chiffres en papier de verre ; épeler des lettres détachées en carton ; former des mots de lettres détachées et y ajouter les objets. Poser des étiquettes près des objets. Lire des ordres sur des cartes. Former des mots et des phrases avec de petites lettres imprimées. Lire.

b. — Ecrire.

I. — Palper des formes de caractères. Tracer des lignes dans tous les sens. Copier des lignes et des formes de caractères. Imiter le mouvement d'écrire. Copier.

S. — Palper des formes de caractères avec le doigt ou à l'aide d'un bâtonnet. Faire des raies dans du bois mou. Imiter le mouvement d'écrire. Tracer des lignes et en former des figures. Tracer des centaines de lignes et de cercles pour obtenir la maîtrise de la main. Dessin libre. (Séguin, après qu'un enfant, dans

ses exercices de dessin, était parvenu à des résultats satisfaisants, disait : « Il dessine, donc il écrit ». Comparer avec la méthode Montessori). Copier des formes de caractères. Grouper et combiner des lettres : les lettres doivent être apprises par contrastes.

B. — Placer des chevilles en bois dans des trous d'un cône en bois, pour s'exercer à la préhension. (Voir les exercices préliminaires sous la rubrique I ci-dessus : imitation de mouvements.) Les autres exercices sont comme chez Séguin.

C. — Voir note.

M. — Exercices préliminaires : tenir les poignées des cylindres et des encastres géométriques. Tracer les contours des figures géométriques et les remplir à l'aide d'un crayon de couleur. Palper les lettres en papier de verre. Dessiner des formes géométriques à l'aide du matériel. Colorier ces dessins. Décorations géométriques. Ecrire spontanément.

c. — Compter et calculer.

S. — Règles graduées. Boulier compteur.

B. — Règles graduées, boîtes à calculer, munies de bâtonnets et de cartes avec chiffres en rouge et en noir. Boulier compteur où l'on peut déplacer en arrière les boules, additionner, soustraire, multiplier, diviser ; opérer des calculs simples, acheter et vendre.

C. — Voir note.

M. — Règles à compter, boîtes à calculer et chiffres comme chez Bourneville. Barreaux de perles, cartes à multiplier, bouliers compteurs, chaînes de perles et tubes à diviser cubiques. Figures géométriques, cartes à chiffres pour les centaines, les milliers, etc. Morphologie.

d. — Enseignement de la langue et leçons de choses.

I. — Apprendre la signification de mots et de phrases. Former des idées. Généraliser. Apprendre l'usage des objets. Apprentissage de la langue à l'aide de cartes à lire et d'actes à exécuter (exemple : un grand livre, un petit livre, etc. ; sur l'armoire, sous l'armoire ; cherche mon chapeau ; sors vite, etc.) — L'enseignement de la langue aux sourds-muets a été plus détaillé par Itard et rendu aussi actif que possible. Comparer à la méthode Montessori.

S. — Apprendre la signification de mots et de phrases. Grammaire simple, autant que possible active ; exprimer les verbes par l'action. (Comparer à l'enseignement de la langue chez M^{me} Montessori). — Leçons de choses :

connaissance du milieu et des environs par des visites aux ateliers, aux musées, etc. Histoire naturelle : visite au jardin zoologique. Géographie : promenades, excursions, collection de pierres, etc.

B. — Enseignement de la langue à peu près comme chez Itard et Séguin. Leçons de choses à l'aide de projections lumineuses, de visites aux musées. Histoire naturelle : promenades, jardin zoologique. Beaucoup de jardinage et de travail de la terre. Le travail et l'enseignement technique occupent une grande place.

C. — Voir note.

M. — Enseignement de la langue : boîte contenant mots, phrases et formes grammaticales. Cartes indiquant des ordres à exécuter. Verbes dont il faut faire l'action. (Comparer à l'enseignement aux sourds-muets chez Itard dans son livre mentionné). (à suivre)

C. PHILIPPI VAN REESEMA. (1)

(1) C'est par erreur que le début de cet article, dans le dernier numéro, était signé A. Il faut lire C. Philippi van Reesema.

Une Colonie d'Enfants dans la Plaine de Galilée

Kfar-Yeladim — mots hébreux qui signifient « communauté d'enfants » — se trouve dans la vallée d'Emek, non loin de la colonie de Balfoura, près d'Affule en Galilée.

Le hasard a voulu qu'un éducateur d'élite, M. Pogachow, venu de Russie et qui séjourne depuis deux ans en Palestine, fût l'initiateur et le directeur de cette œuvre. Pionnier d'éducation nouvelle, à la brèche depuis vingt-cinq ans, cet homme cherche à réaliser ses aspirations et obtient des résultats tout à fait surprenants. Ses expériences personnelles, son observation incessante de la vie infantine se trouvent en accord complet avec les données des psychologues modernes qu'il connaît et estime hautement : les œuvres de Stanley Hall, de Dewey, de Natorp et de Ferrer lui sont familières.

Emprisonné dix mois et sur le point d'être fusillé pour avoir essayé de répandre un peu de culture hébraïque à Moscou, le vaillant pédagogue se réfugia sur une terre plus hospitalière ; c'est là qu'il met en pratique les enseignements recueillis en Russie parmi d'éminents novateurs avec lesquels il a travaillé. Comme eux, il cherche à former des communautés d'enfants, des colonies où de la vie même des jeunes, de leurs besoins et de leurs travaux naissent la méthode de l'éducateur.

« Tout éducateur conscient de sa tâche, dit-il, doit prendre note écrite de son travail pédagogique. Chaque tentative doit être jugée et analysée objectivement. De cette façon se créera un matériel d'expérience utile à toute vraie pédagogie. »

Pogachow est une de ces natures en perpétuel devenir et dont l'ascension ne s'arrête jamais. Il ne juge pas les choses d'après un critère statique et uniforme, mais d'après l'effort dynamique qu'elles ont coûté. La vie auprès de lui est riche et féconde. Il a l'âme claire et sereine d'un mystique : « J'attends pour agir que l'extase me saisisse et que le feu m'illumine ; alors infailliblement l'intuition me guide. »

Grâce à l'influence de Pogachow, Kfar-Yeladim est probablement une des plus belles initiatives qu'ait vues la Palestine depuis deux ans.

Les petits colons du village d'enfants de la vallée de Jézréel sont des victimes des pogroms et de la guerre mondiale. Ils ont plus d'une fois contemplé la mort en face, au cours d'événements tragiques et de bouleversements désastreux, et ils en ont gardé au fond de leur âme un dépôt de matière explosive qui doit être maniée avec une prudence extrême. Ils nécessitent un soin particulièrement délicat qui n'est autre que l'apaisement intérieur, l'éloignement des causes d'effroi, de surexcitation et d'amertume et une compréhension lucide et sympathique des mouvements de leur âme. La patience et la tolérance qui sont partout le devoir du pédagogue le sont surtout dans une institution de ce genre.

La colonie se compose d'un beau village construit en pierres. Les habitations sont pourvues

de locaux de services, tels que cuisines, salles de bains, buanderies, réfectoires.

En travaillant à l'érection de son village, écrit M. Pogachow, la société d'enfants participe à la reconstruction générale du Pays et à celle de l'Emek en particulier. C'est là l'idée centrale, l'idée mère qui élève les cœurs des enfants et anime de son souffle vivifiant toute cette œuvre de reconstruction et de création. Est-il besoin d'ajouter que cette idée est encore renforcée par le fait que le village s'élève sur la terre du Keren Kayemeth, terre qui fait partie du patrimoine national. De toute cette région agricole de la plaine de Jézréel jaillit une floraison de valeurs d'une haute portée humaine et sociale, dont le cadre est des plus favorable à l'écllosion d'un idéal élevé.

Il va sans dire que l'instruction y est obligatoire; elle se confond avec l'haleine même de la vie. Nulle œuvre de construction n'est viable si l'ouvrier n'est suffisamment éclairé sur le but à atteindre, s'il n'est pas imbu du sens de sa responsabilité. Cette compréhension profonde, cette conscience intime de l'œuvre à accomplir, les jeunes colons la puisent dans la culture nationale et dans la culture générale. Le grand livre de la vie est ouvert devant eux. Sous la conduite de guides éclairés, ils y poursuivent leur chemin, unissant en une même harmonie éducation et instruction.

L'autonomie des écoliers est appliquée sur une large échelle et avec succès.

L'effort en commun, la collaboration de tous est une des conditions essentielles de la solidité de l'œuvre de construction. La vie quotidienne le prouve surabondamment. L'organisation d'une vie collective et l'observation des règles établies, tel est le but poursuivi par la colonie dont la constitution crée de la sorte une véritable république. Cette république élit tous les trois mois un comité exécutif composé de sept membres. Ce comité administre les affaires intérieures de la société et dirige les travaux; il est à noter ici que sa responsabilité est limitée aux seuls travaux et affaires qui relèvent de sa jeune compétence. Il ne faut pas oublier que la société d'enfants exploite un vaste domaine de 1.000 dounams qui nourrit 115 jeunes colons et environ 30 adultes et leurs familles. Il est bien des questions pour lesquelles les enfants qui composent le comité ne sont pas encore suffisamment préparés; mais c'est là une question pédagogique complexe que le cadre étroit du présent article ne permet pas d'étudier. A l'expiration de chaque période trimestrielle le comité rend un compte détaillé à l'assemblée générale et répond aux critiques des camarades.

Toute dérogation aux lois du village est jugée par un tribunal de paix composé de trois enfants élus par le comité exécutif et assistés d'un maître remplissant les fonctions de greffier; le directeur des études est nommé président du tribunal. Les débats et le jugement sont publics; les juges interrogent l'accusé et toute personne présente au procès a le droit de participer au réquisitoire ou au plaidoyer. L'établissement de ce tribunal d'enfants a eu pour effet de développer chez ces derniers l'habitude d'interpréter juridiquement les faits de leur vie quotidienne, et leur a permis aussi de s'assimiler naturellement la notion abstraite

de la loi, notion à laquelle l'esprit d'un enfant comme celui du primitif est habituellement réfractaire. Dans le cours d'une année environ sept causes ont été jugées. Des pédagogues, des hommes de science qui ont lu les protocoles des audiences, ou qui ont assisté aux procès ont proclamé la haute valeur éducative et sociale de cette institution. La comparaison devant ces tribunaux est très redoutée des enfants, les plus faibles de caractère sont prêts à tout pour éviter d'être mis au banc des accusés. Ce tribunal est tenu en haute estime dans la jeune république.

La vie autonome de la République d'enfants a fait naître le besoin d'un organe littéraire qui parait toutes les deux semaines. Quinze numéros ont déjà paru jusqu'ici et plus de cinquante enfants y ont collaboré. Ce journal est devenu un organe de culture de notre vie. La matière littéraire qu'il contient est d'un haut intérêt pour les psychologues et les pédagogues, car ce sont là des productions originales sur des questions variées telles que : l'individu, la société, la nation, la nature, les animaux, etc. Presque tous ces enfants sont animés du besoin d'écrire, de s'exprimer; ils acquièrent ainsi la technique de l'art d'écrire et il se crée autour d'eux une atmosphère littéraire où leur esprit se développe et qui présente les conditions les plus favorables à l'épanouissement de leurs facultés, de leur être tout entier.

La rédaction du journal est confiée à cinq enfants élus pour trois mois par le comité sous la direction d'un conseiller adulte.

Le travail au village d'enfants se règle sur le rythme même de la nature, suivant les exigences de l'agriculture dont il vit : le labour, les semailles, la moisson, etc.; les travaux domestiques tiennent aussi une large place : la cuisine, la boulangerie, la couture, les soins à donner à la basse-cour, aux ruches, etc. Toutes ces occupations forment la trame dont est tissée la vie quotidienne des jeunes travailleurs; elles sont l'essence même de leur existence au sein de la République d'enfants. Le travail est distribué proportionnellement à l'âge : quatre heures de travail quotidien aux enfants de moins de quinze ans, six heures au-dessus de cet âge.

Chacun doit prendre à ferme une parcelle de terrain qu'il labore et cultive. Il paye son tribut en nature à la cuisine municipale.

Chaque branche de travail est dirigée par un surveillant adulte auquel est adjoind un nombre suffisant d'enfants fixé par le comité. Suivant un système de roulement mensuel, chaque groupe des petits travailleurs passe successivement par toutes les branches de l'exploitation, de manière qu'au bout d'un certain temps les enfants sont rompus à tous les travaux. La plus ample liberté d'action et d'initiative leur est accordée.

Quant à l'instruction, la vie et le travail en commun au sein même de la nature offrent le plus vaste champ d'observation et d'étude pratiques.

La première année, celle de la fondation du village, fut employée à chercher les moyens d'utiliser toute cette riche source d'instruction, et de l'adapter de la manière la plus efficace et naturelle aux besoins des enfants.

Dans les conditions particulières où ces enfants se sont trouvés, il apparut dès le début qu'il fallait écarter comme impropres les manuels et les recueils scolaires partout en usage. Le grand livre de la vie et de la nature est ouvert devant l'homme et l'enfant; et il n'y a qu'à savoir y lire pour s'en assimiler l'abondante richesse. Malheureusement lorsque nous sommes incapables de puiser à la source même des connaissances, force nous est de nous servir d'un instrument « verbal » pour « enticher » notre mémoire d'acquisitions éparpillées et superficielles dont l'utilité est fort douteuse.

Mais un contact plus intime avec la nature oblige l'éducateur à apprendre à se servir du livre de la vie et de la nature et de mettre aussitôt en pratique les précieuses connaissances ainsi acquises. Des efforts considérables sont nécessaires pour trouver les moyens d'adaptation les plus productifs, mais lorsque ces moyens seront trouvés, ce sera pour les enfants l'aurore d'une ère nouvelle, d'une ère de libération du joug qui l'opresse encore, et cette libération aura une immense portée sociale.

Les résultats acquis au bout de la première année sont les suivants : fondation d'une société d'enfants qui est en plein développement; formation d'une opinion publique qui va en se fortifiant et qui est un puissant moyen d'éducation de l'individu; naissance et développement du sens de la responsabilité, forte discipline et ordre exemplaire, création d'un lien entre les habitants du village et leurs possessions.

L'atmosphère civique qui règne au village a sa source dans le travail des enfants. Ceux-ci

ont conscience de faire œuvre créatrice et se sentent à même de juger et d'évaluer le fruit de leurs efforts.

Il va sans dire que tous les enfants n'atteignent pas un développement égal, mais tous subissent la profonde influence de cette harmonie; il n'en est pas un qui n'éprouve la bienfaisante influence rénovatrice. Les plus arriérés au point de vue social marchent à pas rapides vers la régénération.

Dans toute cette organisation, les maîtres interviennent peu. Seul Pogachow entre en contact intime avec les enfants. Il a sur eux un ascendant sans pareil et les enfants lui vouent une affection toute filiale. L'art de cet éducateur tient tout entier dans son attitude envers ses élèves. Lui-même déclare : « L'art d'éduquer repose sur la capacité de provoquer des valeurs créatrices, dans l'ensemble de la vie en général et chez les enfants en particulier. » Créer cet état d'esprit, cet éveil de la conscience, cet effort de la volonté, tel est le génie propre de l'éducateur. Sa tâche est donc de chercher les voies qui éveillent l'âme et qui font sourdre toutes les richesses qui se trouvent en elle.

Tel est le chemin que suit Pogachow et qui le conduit vers la Lumière.

Is. F.

Nouvelles diverses

FRANCE

Nouveaux groupes.

Le mouvement en faveur de l'éducation nouvelle gagne du terrain. La « Nouvelle Éducation » fait des progrès qui nous réjouissent vivement. Dans plusieurs villes, les amis de la réforme scolaire se sont réunis, mais leur entente ne se cristallise pas tout de suite en formes arrêtées. Il arrive que tel groupe formé ne veut pas se joindre à une Ligue « internationale » — comme si la science et le bon sens connaissent des frontières ! — Il arrive aussi qu'aux grands principes universels, les dirigeants de ces groupes entendent substituer des revendications satisfaisant leurs doctrines (ou rancunes) personnelles. Ces revendications sont souvent justes, mais il y a danger que ces arbres leur voilent la forêt. A

Alais, par exemple, un groupe s'est formé qui accepte les principes de la Ligue, en général, mais a décidé d'agir surtout en vue de la réduction du travail à domicile et de l'amélioration des locaux. — Ailleurs encore, il arrive qu'après le premier enthousiasme, on reste six mois ou davantage sans se réunir.

Notons toutefois que certains groupes marchent bien. Celui de Toulouse compte soixante trois membres. Toutes les Facultés sauf, chose bizarre, celle de médecine, sont représentées. Ne serait-il pas utile que ces groupements, attachés à une pédagogie à base scientifique et à but élevé, cherchent à entrer en contact avec les associations de parents — groupement qui compte environ 200.000 membres ? Il y aurait

là une belle action de rénovation nationale à tenter.

ITALIE

Mobilier scolaire.

Aux amis des Ecoles de Plein Air, signalons la création, en Italie, d'un mobilier transportable breveté qui porte le nom de « Plusseida » ou sièges pliants, convenant à de multiples usages : fauteuils, chaises, tables, chaises-longues ; on peut les replier et les porter avec des bretelles. Ecrire à M. Fossali à Milan, via Vincenzo Monti, 34, ou à Meride (Tessin, Suisse).

ALLEMAGNE

D. A. F. I. P. A.

Nous recevons une nouvelle liste d'adresses des Bureaux d'informations de la « Daſpa », terme qui signifie : *Deutscher Ausschuss fuer International-Paedagogische Angelegenheiten* : « comité allemand pour les questions de pédagogie internationale », organisé par le *Bund Entschiederer Schulreformer* ou Ligue pour la réforme radicale de l'école, que préside M. Paul Oestreich. Cette liste contient 39 noms. On peut se la procurer à la rédaction de la revue *Die Neue Erziehung*, chez Hensel et C^{ie}, éditeurs, Berlin N. W. 7, Georgenstr. 46 a.

CANADA

II^e Congrès de la Fédération des Associations d'Education.

M. Charles H. Williams, secrétaire de la *World Federation of Education Associations*, nous informe en date du 7 juillet que le second congrès bisannuel de la *World Federation* a été fixé comme suit : il aura lieu à Toronto, au Canada, du 4 au 10 août 1927. Rappelons que cette institution, fondée en 1923, au congrès d'Oakland en Californie, a eu sa première réunion à Edimbourg en été 1925. Nous en avons rendu compte dans notre N^o 19, p. 33.

VIE INTERNATIONALE

IV^e Congrès international d'Education morale.

Le IV^e Congrès international d'Education morale aura lieu à Rome, du 28 septembre au 2 octobre 1926. Ce congrès devait avoir lieu

en avril. Plusieurs congressistes étaient déjà en route de Finlande, de Pologne, de Bulgarie, d'Allemagne, de France, de Suisse, quand brusquement le 6 avril, le Gouvernement a décidé de le renvoyer. Le Ministre des finances n'avait pu, dit-on, accorder les subsides demandés, d'accord avec le Ministère de l'Instruction publique, par le comité d'initiative. En raison du deuil de la cour, on a également jugé bon de surseoir aux festivités projetées. Désormais ces difficultés sont levées, et les Ministères compétents ont décidé le 1^{er} juillet que le congrès se réunirait aux dates indiquées ci-dessus, juste avant la célébration du centenaire de Saint-François d'Assise qui aura lieu le 5 octobre. Les sujets à l'ordre du jour sont : « Possibilité d'un code de morale universel comme base de l'Education ». (rapporteurs principaux : Messieurs Abdullah Yusuf Ali et Francesco Orestano), et « La Personnalité et les conditions de son développement dans la société, la famille et l'école », (rapporteurs principaux : MM. Gustave Bêlot et Félix Adler). Aucun rapport ne sera lu aux séances : celles-ci seront consacrées tout entières à la discussion. — On s'inscrit : Via Brenta 2, Roma 34.

Le centenaire de Pestalozzi.

Le centenaire de Pestalozzi sera célébré non seulement en Suisse, mais aussi en Italie, en Espagne et au Portugal.

Notre ami M. Lombardo Radice prépare un numéro spécial et hors série de sa revue *L'Education nazionale*. Il comprendra une étude du Professeur Luigi Credaro sur les ancêtres italiens du grand pédagogue, une recherche historique de Covotti, une étude de Gino Ferretti sur la valeur actuelle de ses idées, d'autres de Gabetti sur Pestalozzi et Jean Paul, de Sganzi sur Pestalozzi et la philosophie idéaliste, d'Almagia et Asuntia Mori sur la géographie telle que la concevait Pestalozzi. D'autres collaborations sont attendues. Dans la seconde partie du volume, on traitera de la pédagogie de Pestalozzi dans ses rapports avec l'Italie.

E. Pelloni y traitera de l'école tessinoise et Augusta Ciano des origines italiennes de l'Ecole active. Enfin on compte demander à chacun des pédagogues contemporains une page qui aurait pour sujet : « Ma dette envers Pestalozzi ».

En Espagne, c'est la *Revista de Pedagogia* de M. Lorenzo Luzuriaga qui a pris une initiative toute pareille. Dans son numéro de juillet 1926, page 334, nous lisons :

« La *Revista de Pedagogia* qui aspire à refléter le mouvement pédagogique contemporain et, dans la mesure de ses forces, de contribuer à son développement, comme le porte son programme, se propose de réaliser une série de travaux et d'actions pour commémorer le centenaire de Pestalozzi. Tout d'abord, pour contribuer à faire connaître les idées et la valeur actuelle du grand pédagogue suisse, elle publiera une étude résultant d'un concours public dont voici les règles. » Suivent, en huit articles, les conditions du concours ouvert entre les Espagnols et Hispano-Américains. L'auteur du 1^{er} prix recevra 500 piécettes, dont la moitié en monnaie et l'autre en tirages à part de son travail qui sera imprimé dans la revue, dont le directeur et les rédacteurs forment le jury.

Enfin, au Portugal, M. Alvaro Viana Lemos, professeur à l'École normale de Coimbra nous informe que les élèves de cette école ont eu spontanément l'idée de célébrer, le 17 février 1927, le centenaire de Pestalozzi. Dans leur revue *Or novos*, « les Jeunes », ils disent leur intention de rendre hommage à celui qui, avec tant de modestie et d'abnégation, a tout fait pour l'idéal et la pratique de l'éducation publique.

Coéducation des sexes.

Notre ami, M. Paul Geheeb a profité de ses vacances passées en Suisse, pour donner à l'Institut J. J. Rousseau, le 12 août, une très belle conférence sur la coéducation des sexes, en partant de ses expériences à l'École de l'Odenwald. A propos des aptitudes diverses des garçons et des filles, il a rappelé les ouvrages très discutés en Allemagne du Dr Mathilde Vaerling.

Nous permettra-t-on d'en dire ici quelques mots et d'esquisser notre avis ? Cet écrivain, polémiste avant tout, défend des thèses justes avec une acrimonie antimasculine qui révèle un complexe refoulé. Elle attribue tous les maux de la femme — et de la société — au fait que l'État est entre les mains de l'homme ; lisez : du mâle. D'où assujettissement légal et moral (au sens étymologique de « mœurs ») de la femme ; d'où suggestion éducative et sociale

exercée sur la femme et créant chez elle un complexe d'infériorité. C'est ce sentiment subconscient d'infériorité, produit artificiellement, qui serait cause chez elle des infériorités constatées par les statistiques comparées. Dr Vaerling n'apporte pas de preuves de l'égalité qu'elle suppose entre les capacités des sexes, ses présumptions, fondées sur la situation morale de l'homme et de la femme, dans les États régis par des femmes : (Égypte, Sparte, etc.), nous laissons sceptiques. Qu'il y ait des abus, dans la société actuelle, on ne le niera pas ; que la loi soit injuste et que la suggestion d'infériorité de la femme soit largement répandue, ce sont, hélas, des faits évidents. Nous demandons l'égalité des droits, mais avec la conviction que l'inégalité des aptitudes n'en ressortira que mieux. Alors — et alors seulement — le problème se posera sur son terrain véritable. Étant donné le but : progrès spirituel de l'humanité dans son ensemble et de chaque individualité en particulier, comment concevoir la collaboration de l'homme et de la femme — de chaque individualité masculine ou féminine — pour que ce progrès se réalise de façon harmonieuse, par l'apport complémentaire de chacun, selon ses aptitudes dominantes ?

Les revendications égalitaires excessives des féministes outrancières, leur ton acerbe ou amer, leurs appels à la violence ressortissent à la psychanalyse. Les cas incurables ne doivent pas, par ailleurs, causer à l'humanité des craintes sur son évolution à venir : il est à présumer que les hommes ne se prêteront guère à en perpétuer la race. Seule la femme vraiment féminine attire et retient l'homme vraiment masculin, et c'est l'antique polarité complémentaire des sexes qui continuera à présider à la naissance de l'humanité de demain. Ces dames s'en plaindront : la lutte des nationalistes et la lutte des classes ne leur suffit pas ! Faisons au moins en sorte, par une coéducation bien comprise, que la Société de demain écarte les deux grands obstacles à l'harmonie complémentaire des sexes : les lois arbitraires et injustes et les suggestions sur l'infériorité de la femme.

On dit que Mme Mathilde Vaerling prépare un troisième volume où elle nous exposera sa philosophie constructive. Nous l'attendons à l'œuvre. Nous serions surpris, d'ailleurs, qu'elle méconnût la supériorité actuelle de la position de la femme saine et normale sur le terrain spirituel, celui qui importe avant tout. Que la femme laisse à l'homme le terrain limité et froid

de la pensée calculatrice et tournée vers le monde extérieur : dans le monde illimité et prodigieux du subconscient, elle exerce une royauté que nul ne lui conteste, royauté bien autrement forte

et féconde pour les destinées du monde à venir ; ne sont-ce pas la mère et l'éducatrice qui forment, à leur âge le plus tendre et le plus malléable, l'homme de demain ?

Chronique Française

L'enseignement expérimental et l'activité à l'école. — *Le Travail Manuel, les Sciences expérimentales et le Cinéma à l'École* (août 1926) nous donne un excellent article de A. Richard dans lequel nous avons plaisir à glaner : « Il me semble qu'en matière d'enseignement concret nous n'en sommes encore qu'à ce stade lointain représenté par ce fait : le maître expérimentant pour les élèves. Il faudrait, sans tarder, se mettre en route pour l'autre étape : l'enfant expérimentant lui-même.... L'effort est fonction immédiate de l'intérêt, l'expérimentation créant l'intérêt suscite l'effort et voilà pourquoi, engagé dans cette voie, l'enfant travaillera de bon cœur et de tout cœur.... Il conviendra, pour débiter, de choisir dans le programme une trentaine de leçons où l'expérimentation soit simple et n'exige pas de matériel spécial. Puis, plus tard, lorsque par l'usage maître et élèves seront convaincus qu'on peut expérimenter commodément, et bien souvent autrement que ne l'indiquent les manuels, le procédé pourra s'étendre à toutes les leçons faites par le maître avec les expériences qui s'y attachent.... L'école a eu le « magister » et sa trique, ensuite des livres laids et tristes, qu'on n'a pas tardé à enjoliver, puis à compléter par l'observation directe des choses et le contrôle personnel. A la trique, l'élève a opposé la force d'inertie, il s'est ennuyé devant les livres, mais il a manifesté de l'intérêt pour les procédés actifs, raison qui doit nous inciter à en user chaque jour plus amplement ».

* *

L'éducation sociale de l'enfant. — Sous ce titre *La Revue Pédagogique* (juin 1926) publie une copieuse étude de P. Dumouchel. Il rappelle d'abord la thèse de l'environnement de Dewey : « Comme l'acte a sur l'enfant plus d'influence que la parole et la parole plus d'influence que l'écriture, il faut surtout bien agir autour de l'enfant. Or l'école plus que la famille et que le milieu social où il vit, peut offrir à l'enfant un bon exemple d'action.

« D'abord parce qu'elle offre un milieu social simplifié où l'on ne pratique que des conduites ayant directement trait à la vie de l'enfant. Puis un milieu épuré où l'on choisit dans les conduites enfantines, les meilleures, pour les donner en exemple et où l'on réprouve et l'on châtie au contraire les conduites vulgaires et immorales. Enfin un milieu social homogène et équilibré. On n'y rencontre pas en effet comme dans la vie des barrières établies par la fortune, la religion, les mœurs différentes, mais au contraire une société unifiée où règne en général la justice et où l'écolier est à peu près sûr de s'élever par sa valeur à la place qu'il mérite, où il peut enfin comprendre et accepter l'ordre, la hiérarchie sociale et ainsi s'adapter.

« Enfin l'école fusionne pour ainsi dire les divers codes auxquels est soumis l'enfant dans sa famille, dans son

milieu social, dans sa religion. Elle est ainsi le meilleur organe d'union sociale....

« Concluons : Le milieu scolaire est éducatif par excellence. Mais il faut créer la solidarité de ce milieu et non la détruire comme notre éducation qui isole l'élève, qui l'empêche de solliciter ou d'aider son voisin, tend indirectement à le faire. Il faut gouverner avec l'élève et non contre lui. Voilà l'idée neuve de Dewey qui, pour peu qu'on la suive dans ses conséquences, conduit à une réforme radicale de nos procédés d'éducation. »

Ceci dit, M. Dumouchel cite un certain nombre de pédagogues qui ont introduit le self-government à l'école : Angelo Patri, Wilson Gill, W. R. George, M^{lle} Francia, Langermann, Chatzky ; il cite aussi les écoles de Bedales, d'Holloway, de l'Odenwald, de Wickersdorf, etc. L'ouvrage de Ferrière : *L'autonomie des écoliers* « fournit, dit-il, des indications et une bibliographie utiles et abondantes ».

Ensuite M. Dumouchel met ses lecteurs en garde contre une application trop hâtive : « Quoi qu'on puisse penser, dit-il, du principe de l'autonomie des groupes, il faut compter, dès qu'on commence à l'appliquer, avec les habitudes acquises des élèves et des maîtres. Elles entraînent des excès de liberté — ou de discipline — chez les uns, des résistances plus ou moins avouées chez les autres. » Plus loin, le même auteur nous montre le « danger qu'il y a à brûler les étapes, à confier du jour au lendemain une autorité ou une liberté, si réduites qu'elles soient, à des élèves tenus jusque là en tutelle et qui ne sont point préparés à les exercer ». Or l'auteur se trompe, c'est lorsqu'il affirme que « les expériences globales de self-government n'ont guère pu être tentées — et encore l'ont-elles été d'une manière très discrète — que dans l'enseignement privé.

Le Bulletin pédagogique de la Circonscription de Corte (Corse) a consacré plusieurs chroniques à diverses tentatives d'« autonomie des écoliers » encouragées par l'inspecteur primaire J. Vidal. En général, dit ce dernier, « les maîtres sont satisfaits des premiers résultats acquis et se proposent de poursuivre et d'étendre les expériences faites ». Cependant J. Vidal fait aussi observer qu'il y a des points faibles et des rectifications indispensables à apporter à ce qui a été fait. Incontestablement certains élèves doivent être amenés à une conception différente des charges scolaires ; c'est le cas des élèves de Campi qui, d'un commun accord, ont refusé « de se présenter pour être élus balayeurs » et, dans le même ordre d'idées, nous ne saurions approuver entièrement le règlement de l'école de Solara où le nettoyage de la classe figure dans une liste de punitions et où des bons de balayage sont distribués comme récompenses.

Dans la suite de son travail, M. Dumouchel ramène à quelques types certaines expériences partielles d'éducation

sociale et parmi ces types il cite : « 5° Les coopératives scolaires qui ont pour but d'éveiller le sens social des élèves en groupe et de leur faire toucher du doigt les avantages pratiques de la discipline et de la solidarité ». Malheureusement certains maîtres ont surtout vu dans la Coopérative un organisme ramasseur de sous qui pourrait leur permettre de faire l'acquisition du matériel scolaire indispensable que ne leur fournissaient ni l'Etat, ni les départements, ni les communes. Cette conception paraît aussi avoir été celle d'un ministre de l'Instruction publique qui, dans un projet de loi, « laisse la plus belle part à l'initiative du maître dans la recherche des ressources nécessaires à la vie pédagogique de nos écoles ». (M. Lhomme. *École Emancipée*, 4 juillet 1926). D'autre part, dans le même numéro de *L'École Emancipée*, B. Charnel écrit : « J'ai bien vite remarqué que trop de coopés, par le système des cotisations, ouvraient une brèche au principe de la gratuité scolaire. Aussi l'ai-je bannie et même, sauf en quelques cas exceptionnels, j'ai refusé les « contributions volontaires » apportées par les élèves... J'ai obtenu un emploi de ces fonds qui, assez souvent, ne saurait être considéré comme une prime à l'avarice ou à la négligence des communes... »

...Cependant voici des dépenses que nous avons faites et que certes la commune devrait supporter...
... ; mais ici nous arrivons au point délicat de la question : ma commune réactionnaire ne votera jamais un sou pour cela ; dois-je donc renoncer au cinéma, aux mains propres, ou à des leçons concrètes de sciences ?... ». Dans la même revue (25 juillet 1926), C. Freinet rappelle que M. Profit « n'a pas cherché seulement à recueillir des fonds ; qu'il a montré surtout combien la coopération apportait à l'école primaire de possibilités éducatives nouvelles... Créer une ambiance sociale favorable à l'action des jeunes écoliers, introduire à l'école une activité, non plus seulement scolaire, mais semblable à la véritable activité sociale, marcher vers une école plus libre, plus travailleuse, mieux adaptée au milieu dans lequel vit l'enfant ; agréger autour de l'école un large cercle d'adultes qui s'intéressent à l'éducation de tous, tel est le but que s'est d'abord proposé M. Profit en lançant l'idée des coopératives scolaires ». Tout ceci avait besoin d'être rappelé. Puisque nous en sommes à cette question, rappelons que « La coopération à l'école primaire » a pour organes : *L'École coopérative*, bulletin trimestriel pour les maîtres, et *Le Petit Coopérateur* destiné aux élèves.

Revenons-en à l'étude de M. Dumouchel ; nous y trouvons pour finir l'ébauche d'un échelonnement progressif de l'éducation sociale : jusqu'à 2 ans ; de 2 à 7 ans ; de 7 à 12 ans ; de 12 à 15 ans ; de 15 à 18 ans. « L'ordre qu'elles (les disciplines collectives) suivent n'est pas l'ordre logique, mais l'ordre psychologique » et nous ne saurions trop féliciter M. Dumouchel d'avoir basé cet ordre sur « l'observation génétique des sociétés enfantines ».

Les travaux libres en Composition française. — Dans *L'École et la Vie*, M. G. A. Loubatières donne les conclusions qu'il a tirées d'un de ses casais :

« 1° Que l'enseignement de la composition française est à même de donner des résultats aussi appréciables que les autres, à condition que les travaux donnés plaisent aux enfants.

« 2° Qu'il faut intéresser les écoliers à cet enseignement en les faisant collaborer au choix des sujets.

« 3° Qu'il faut exercer sur les autres d'abord, sur

eux-même ensuite, un esprit critique qui ne demande qu'à se manifester.

« 4° Qu'il faut procéder par transition pour aller du devoir imposé au travail libre. Celui-ci placé à la fin d'une série ne présente dès lors plus de difficultés, puisque l'enfant peut choisir le sujet qui convient à ses moyens et qu'il est à même de tenir compte des observations faites à l'occasion des devoirs précédents. »

L'école sur mesure. — D'une circulaire ministérielle, du 23 janvier 1926, nous extrayons ceci : « Quel devrait être, selon vous, ce programme minimum (de grammaire) à trois étapes pour les écoles ayant les trois cours élémentaire, moyen, supérieur, nettement distincts, à deux étapes dans les écoles à classe unique, obligées, pour cet enseignement, de resserrer en deux cours tous les élèves ? ». Dans *L'École et la Vie* (29 mai 1926), commentant cette circulaire, J. Despert se réjouit de la disparition presque complète des leçons communes à tous les élèves de l'école à un seul maître, mais écrit d'autre part : « Moins il y aura de divisions, moins le maître sera embarrassé par ces passages d'élèves d'un cours à l'autre, et c'est déjà un avantage de la simplification des cours. » Louis Faure dans le bulletin de mai 1926 de la section ardéchoise du Syndicat national conclut dans le même sens : « C'est donc avant tout, par une homogénéité plus grande des classes déjà existantes, plutôt que dans le fractionnement exagéré des groupes, que nous pouvons prétendre nous rapprocher un peu de « l'École sur mesure » dans l'enseignement public. »

En tous ces projets, aussi bien le ministériel que les autres, nous voyons bien que l'on songe à la commodité des maîtres, mais nous ne voyons pas qu'on se soucie des possibilités des enfants. Or ces possibilités sont loin d'être équivalentes et, de plus, elles se développent d'une façon fort variable. Au cours de recherches sur l'emploi de la méthode de lecture globale, nous avons noté que neuf enfants ont pu savoir lire respectivement dans le même temps : 250, 248, 243, 175, 121, 49, 46, 34 et 20 phrases et, à quelque temps de là : 216, 106, 114, 132, 114, 35, 37, 30 et 83 mots. Les enfants ayant été classés dans le même ordre lors des deux expériences, on peut constater que l'élève qui se classait bon dernier dans la première épreuve avec 20 phrases contre 250 phrases au premier, était passé 6^e dans la dernière épreuve avec 83 mots contre 216 au premier.

En admettant même que l'on puisse obtenir vraiment une homogénéité des classes, ne voit-on pas qu'on ne pourrait la maintenir qu'à la condition de faire passer les uns et de surmener les autres ? Songe-t-on aux défaillances des meilleurs élèves et aux progrès parfois subits de certains enfants retardés ?

La véritable solution est d'abord dans la détermination psychologique et non logique, expérimentale et non arbitraire, des étapes du progrès (en lecture, calcul, etc.) et dans la préparation d'ouvrages pour les enfants et les maîtres et d'un matériel didactique qui tienne compte de ces étapes, comme aussi de la subdivision de certaines étapes pour des élèves faibles et du resserrement d'autres étapes pour les meilleurs.

Comparons les méthodes. — A. Hertz et E. Brandt opposent les méthodes Montessori et Froebel dans un

article : « Maisons des enfants ? Jardins d'enfants ? » (*L'Éducation*, juin 1926). Ce qui différencie surtout ces méthodes, disent A. Hertz et E. Brandt, c'est que la conception de la doctoresse est *biologique* et celle de Froebel *sociologique*. La première conviendrait plutôt aux enfants instables et la seconde — à la condition d'en perfectionner le matériel — aux enfants normaux. Nous aimons surtout la conclusion des auteurs : « Qu'avons-nous besoin de systèmes ? Les connaître, c'est bien... mais n'agons qu'un guide, l'enfant. Aussi bien, les systèmes ont été, sont souvent mal appliqués. Il faut bien se dire qu'une méthode n'a de valeur qu'autant que celui qui l'emploie la comprend vraiment, la domine ». Précisément, pour bien comprendre les méthodes, des comparaisons comme celles de A. Hertz et de E. Brandt sont fort utiles. On aurait grand profit par exemple à rechercher les causes de l'opposition que l'on observe entre les méthodes Decroly et Montessori. Si nous avions à faire une telle comparaison, au seul point de vue de l'étude des techniques, voici ce que nous ferions observer : Pour M^{me} Montessori la lecture, l'écriture, les éléments du calcul sont des connaissances essentielles qui permettent un développement intellectuel supérieur ; il importe donc de les acquérir au plus tôt. Pour le D^r Decroly, au contraire, ce ne sont que des connaissances secondaires, de simples « moyens d'aider, de compléter, d'étendre, de fixer, de communiquer les résultats de l'observation directe de l'enfant lui-même et du milieu ambiant » ; la formation de l'intelligence prime l'acquisition des techniques : les techniques ne valent que comme moyens et ne peuvent être utilisées avec intelligence que si l'intelligence a coopéré à les acquérir. Alors que la doctoresse italienne recherche la méthode qui convient le mieux aux enfants d'un âge donné, le pédagogue belge, ayant d'abord déterminé sa méthode, recherche l'âge auquel elle peut être applicable.

D'autres comparaisons seraient évidemment possibles et utiles, car il vaut généralement mieux choisir entre deux méthodes — le choix pourra différer selon les enfants, leur âge, etc. — que de tenter un amalgame, qui n'a rien de méthodique, des procédés de méthodes qui diffèrent surtout parce qu'elles répondent à des conceptions différentes des valeurs.



Notes brèves. — Dans *L'École et la Vie*, A. Thouvenin donne la fin de ses intéressants articles sur l'« Organisation d'un Musée scolaire ».

La *Revue de l'Enseignement Primaire et Primaire Supérieur* nous offre les derniers articles de J. Fontègne sur « La psychologie expérimentale ».

L'*École Maternelle Française*, en dehors d'une riche partie pratique, nous offre surtout un bon article de R. Mouillard sur « Les exercices sensoriels » (juin) et deux études fort documentées sur l'attention, de F. L. Bertrand (juin et juillet).

Dans l'*Éducation* (juillet) le compte rendu critique, fort copieux, d'un ouvrage de G. Kerschesteiner (*Notion du caractère et éducation du caractère*) nous a surtout intéressé.

La *Nouvelle Éducation* nous offre toujours d'excellentes études : Rapport de la V^e Assemblée (juin et juillet) renfermant : « Les transformations pédagogiques en Hollande » de J. Bastiaans, « La Ferme-École de Wendover » de Miss Isabel Fry, « Un matériel auto-éducateur international » de M^{lle} Odersfeld, « La place exacte de la méthode des Tests dans l'enseignement » de René Duthill, « Les réactions de l'enfant devant l'action de l'éducateur » de M^{lle} A. Giroud, etc.

E. DELAUNAY

Livres et Revues

La revue *Pour l'Ère Nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale qui lui sont adressés en doubles exemplaires, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

A. WAUTHIER D'AYGALLIERS, **Les Disciplines de l'Amour** (1 vol. 12 × 18, 5 de 360 pages, Paris, Fischbacher, 1926, 9 francs français).

Parler de l'amour non seulement avec un tact parfait et un bel idéal spirituel, mais avec une poésie prenante et une richesse d'imagination étincelante, voilà qui n'est pas ordinaire. Le genre et successeur à Paris du regretté pasteur Charles Wagner, continuant et dépassant même en beauté le ministère de son beau-père, a accompli ce prodige d'écrire un livre de « morale » aussi passionnant qu'un poème qui aurait pour thème une synthèse de la biologie, de la sociologie et de la religion — une religion sobre et vraie qui ne se paye pas de mots et plane très haut au-dessus des confessions particulières. L'éducation dans la famille forme le centre de ce livre qui englobe tout ce qui est amour. Nous sommes fiers de saluer en l'auteur un frère d'armes qui a exprimé avec plus de force et de poésie ce que nous avons essayé de dire ailleurs.

Que de pages émouvantes il y aurait à citer : Discipline (p. 70) — Obéir et résister (p. 75) — La vie

simple (p. 209) et le calme (p. 290) — La valeur des petits détails (p. 211) — Savoir répéter, même sur ses vieux jours, le « Je t'aime » du début (p. 213) — Prévenir tôt afin de mieux guérir (pp. 238-239) — Dieu grandit avec le sentiment qu'à l'homme des valeurs véritables de la vie (p. 313). Voilà l'indication de quelques fragments qui nous ont le plus frappé.

C'est un beau et bon livre qui a fait et qui fera du bien ! Il se termine par ces mots (les deux premiers vers sont de nous) :

Écoute le désert que le feu fit tarir :
Entends-tu les sanglots que vers le ciel il lance ?
Brûlé de passion ou vide d'espérance
Il pleure après l'Amour qui le fera fleurir.



Abbé ARNAULD D'AGNEL et Docteur D'ESPINEY, **Psychologie et Psychothérapie éducatives** (1 vol. 12 × 19 de 608 pages, Paris, Téqui, éditeur, 82 rue Bonaparte, 12 francs français).

Ouvrage honnête et modéré qui peut rendre des services aux parents et aux jeunes prêtres curieux d'éducation. Bien que l'index en compte vingt pages, il n'est pas à comparer avec la « Psychologie pédagogique » du Père J. de la VAISSIÈRE de la S. J. publié chez Beauchesne en 1916. Les sources bibliographiques utilisées sont très limitées. Du côté scientifique Alfred BINET et Ed. CLAPARÈDE auxquels on ne saurait joindre Jules PAYOT, sont à peu près les seules sources utilisées par l'abbé ARNAULD D'AGNEL. Il nomme l'Institut J.-J. Rousseau, mais manifestement ignore tout de ses travaux et de ses publications. Il mentionne une seule Ecole nouvelle : Abbotsholme. Il n'a évidemment pas entendu parler du Bureau international des Ecoles nouvelles, ni de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, ni de ses congrès, ni de ses revues. C'est dommage. Mais il nous plait pourtant de voir le D^r DECROLY cité comme modèle à propos de la lecture globale. Le souci de large vulgarisation de ce livre le rend aussi sympathique.

À propos des méthodes nouvelles d'éducation, l'abbé a un mot très juste. D'où vient que les tentatives hardies de certains novateurs sont couronnées de succès, alors que leurs imitateurs n'obtiennent que des résultats médiocres ? C'est que le succès n'est pas dû à l'excellence des systèmes, mais « résulte surtout des aptitudes pédagogiques de ces éducateurs hors-ligne que furent les FROEBEL, les PESTALOZZI, les MONTESSORI. La joie de réaliser des idées personnelles longtemps caressées leur a fait éduquer l'enfant avec cette patience et cette ardeur que possèdent seuls les inventeurs pour mener à bien leurs découvertes ». N'est-ce pas une preuve qu'il convient de mettre sur pied, à la suite des MONTESSORI et des WASHBURNE, la « technique de l'École active » ?

D^r Paul CARTON, **Diagnostic et conduite des Tempéraments** (1 vol. 16,5 × 25 de 160 pages avec 67 figures, Paris, Maloiné, et D^r P. Caston, Brevannes, Seine-et-Oise, 1926, 51 fr. 50 français, 54 pour l'étranger. En vente à la « Revue naturiste, 48, rue Pissard, Brevannes, ou au Compte chèque postal 246.69, Paris).

Mensurations, physiognomonie, chiromonomie et graphologie, voilà les éléments dont se sert le maître naturiste pour diagnostiquer les tempéraments. Avec les renseignements très précis, voire minutieux, qu'il donne, chacun peut, avec un peu de patience et d'attention arriver à porter des diagnostics lui-même. En principe, il y a, d'après le D^r CARTON, quatre tempéraments : le « bilieux », c'est-à-dire un être foncièrement énergique ou volontaire ou moteur ; le « nerveux », c'est-à-dire un émotif hyperimpressionnable, grand sensible ou très intellectuel ; le « sanguin » bouillonnant, exagéré et mobile ; enfin le « lymphatique » lent, calme, mou, apathique ou parfaitement maître de lui. Le bilieux est caractérisé par l'allongement et l'amincissement des formes, le nerveux par l'irrégularité des manifestations, le sanguin par l'élargissement et le lymphatique par l'alourdissement des formes. En pratique, il n'y a pas de tempérament pur. Chaque individu a 3 ou 4 dominantes hiérarchisées. Pour l'homme,

selon l'auteur, le type normal est celui qui met en tête la volonté, puis la sensibilité, puis la « vitalité » et enfin la possession de soi ; c'est le tempérament BNSL. Pour la femme, il arrive plus souvent que la nervosité soit en tête. Un symbole dont on tire grand parti, c'est le signe de la croix inscrit dans un cercle. On trouve en haut B, en bas N, à gauche S, à droite L. Les hommes tracent en général la croix à l'endroit ou à l'envers ; les femmes suivent plus souvent le tracé en cercle. Les amateurs de symboles trouveront d'ailleurs dans ce livre un nombre considérable de comparaisons entre les tempéraments et toutes sortes de choses divines et humaines, y compris les voûtes, le sanctuaire, le chœur et la nef des cathédrales.

Si le diagnostic des « tempéraments » est très poussé, on n'en saurait dire autant de leur « conduite » annoncée dans le titre. A cet égard l'ouvrage du D^r R. ALLENDY « Les Tempéraments » est plus complet, bien que difficile à appliquer par les éducateurs, même quelque peu versés en science médicale.

L'ouvrage du D^r CARTON appelle d'ailleurs d'autres réserves encore. Ainsi on peut fort bien admettre ses bases diagnostiques, mais se demander si ce sont bien là les « tempéraments » auxquels faisaient allusion les anciens, et même si ces tempéraments existent. Les désaccords nombreux entre les auteurs, même médecins, tels que le D^r CARTON et le D^r ALLENDY, quand ils traitent des tempéraments, permettent d'en douter. La voie ne serait-elle pas à chercher plutôt du côté des dominances des glandes endocrines ? L'utilité des diagnostics, tels que les propose le D^r CARTON n'en serait pas moins grande, mais révélerait plutôt un côté accessoire, une conséquence du jeu intime des hormones.

On ne saurait en tout cas qu'approuver des paroles comme celles-ci :

« Un des pires fléaux de la thérapeutique, c'est le manque d'individualisation qui fait appliquer uniformément à tous les malades le même régime, la même mesure d'exercices et de repos, le même genre d'hydrothérapie... » — « Dans la vie du lycéen déjà, nombre de petits pensionnaires pâtissent des réglementations uniformes, des exercices non individualisés, du régime alimentaire sans souplesse ni logique. L'instruction égalisée et uniformisée entrave les sujets originaux, dégoûte les moins doués et ne s'adapte qu'aux êtres malléables et résistants tout à la fois. » Comme c'est vrai !

Henri ROORDA, **Avant la grande réforme de l'an 2.000** (1 vol. 12 × 19 de 115 pages, Lausanne, Genève, etc. Librairie Payot & C^o, 1925, francs suisses 2,50).

ROORDA, qui signait aussi BALTHASAR, est l'homme des paradoxes. Il les cultivait, comme d'autres cultivent des tulipes ou des soucis. Il en était un lui-même. Étiqueté « anarchiste » lorsque, de la lointaine Hollande, il vint se fixer à Lausanne, il devint un des collaborateurs réguliers de la grave *Gazette de Lausanne*, de journaux les plus sérieux (nous ne disons pas : réactionnaires) de la Suisse romande. Professeur de mathématiques de son métier, il

fut le professeur de psychologie de ses contemporains. Atteint dans sa vue, il fut un grand clairvoyant. Pessimiste de tempérament, il avait une foi indéfectible dans la vitalité du bon sens. Mort, il vit, pour ses lecteurs, d'une façon bien plus intense que tant de pseudo vivants mort-nés !

Le livre posthume que nous annonçons a encore été préfacé par lui. Les douze articles qu'il contient avaient paru jadis dans la *Gazette*. Tous ceux qui les y avaient lus les reliront ici et s'en délecteront à nouveau. « Scepticisme, l'ignorance n'est pas le plus grand des maux, l'école et les spécialistes, le niveau des études et le niveau moral de l'enfant, l'impatience et l'éducation, l'écolier n'est pas joyeux », ces chapitres — et les autres aussi — sont pétillants d'humour et de bon sens.

ROORDA ne construit pas ; il ne propose aucune réforme ; mais, loin d'être destructive, sa critique de l'école vise à la source de toutes les constructions de l'avenir. Elle tend à nettoyer la place de toutes les absurdités de la scolastique conservées dans la pratique scolaire d'aujourd'hui, de tous les préjugés qui font de l'école une institution habile à dresser l'enfant, au lieu d'en faire l'inspiratrice de la vie spontanée ascendante. D'autres s'indignent ; ROORDA, lui, persille gentiment les conventions sociales ; il fait rire, il désarme la critique ; il arrive ainsi à dire des choses qui sont cinglantes au fond, mais qui ne feront pas bondir le maître d'école. Si celui-ci a du bon sens, il verra au contraire que l'ami BALTHASAR est son ami à lui, l'ami de l'école. Il comprendra que l'élan vital de l'enfant est chose sacrée ; qu'aimer l'enfant c'est aimer sa spontanéité créatrice. Et le monde — le monde scolaire — lui apparaîtra tout à coup sous un jour entièrement différent. Il était, selon le titre du célèbre pamphlet de ROORDA, « le pédagogue » qui « n'aime pas les enfants » ; désormais, il sera celui qui les aime, c'est-à-dire celui qui les conduit et les élève, au sens étymologique du mot. Merci BALTHASAR !

YRJÖ HIRN, *Les jeux d'enfants*, traduit du suédois par F. HAMMAR, avant-propos de Lucien MAURY (I vol. 12 X 19 de 244 pages, Paris, Librairie Stock, 1926).

M. Lucien MAURY, Directeur de la « Bibliothèque scandinave » (dans laquelle paraît ce livre) nous présente l'auteur comme « un des esprits qui honorent le plus les lettres finlandaises contemporaines, aussi ingénieux qu'érudit, rompu à la critique des textes, des témoignages et des méthodes, homme d'imagination et d'émotion ». En fait, il fallait une érudition prodigieuse pour écrire ce livre. Il semble que l'auteur connaisse toutes les époques et tous les pays et lise toutes les langues ! Que ne trouve-t-il pas à dire, en effet, des jouets en général, des toupies et des balles, du cerf-volant, des jeux d'enfants, des danses et des rondes enfantines, des chansons enfantines, du théâtre de marionnettes, du guignol, des ombres chinoises et du cirque. Sur chacun de ces dix points, c'est un chapitre bourré de faits et de renseignements ; on devine entre les

lignes un auteur psychologue aux connaissances quasi encyclopédiques.

Se doute-t-on combien de vieilles pratiques religieuses se trouvent perpétuées dans certains jeux individuels ou collectifs ? Un de nos compatriotes, M. J. E. DAVID — dont la fille aînée a fondé une famille précisément en Finlande — a très clairement signalé ce fait dans un article paru dans la *Bibliothèque universelle* en 1918.

Si le livre de M. Yrjö HIRN peut contribuer à faire comprendre l'importance insoupçonnée qu'il y a à laisser jouer les enfants, afin que se réalise en eux le passé de la race et que cette réalisation serve poir ainsi dire de piédestal à leurs propres constructions de l'avenir, il aura rendu un service signalé à la cause de l'éducation nouvelle.

Mabel M. BARKER, *L'Utilisation du milieu géographique pour l'éducation* (196 pages).

Vishnu SHIVDASANI, *L'Éducation civique aux Indes* (165 pages).

(Thèses du doctorat ès lettres de l'Université de Montpellier, vol. 16,5 X 25, éditeur : Librairie nouvelle).

Il existe, à quelques kilomètres de Montpellier, au Plan des Seigneurs, un « Collège des Écossais » annexé à l'Université et qui se spécialise dans l'étude du régionalisme selon la formule du maître Patrick GEDDES, élève lui-même de l'école LE PLAY, TOURVILLE et DEMOLINS. Les deux volumes que nous annonçons émanent de ce collège.

M. SHIVDASANI dédie son ouvrage à Patrick GEDDES qui fit tant pour introduire aux Indes l'étude régionaliste. Mais l'ouvrage à une portée plus vaste. Voici comment l'auteur lui-même caractérise son plan. Il commence par montrer ce qu'est actuellement l'éducation aux Indes. Ce chapitre I prouve combien les réformes sont urgentes. Le chapitre II montre ce dont les Indes ont besoin en matière d'éducation. Le chapitre III traite du but de l'éducation civique. Dans le chapitre IV, l'auteur considère « comment on doit préparer les enfants dans les écoles primaires. Il montre qu'il est nécessaire d'organiser l'éducation des enfants en se fondant sur leurs besoins psychiques. C'est pourquoi il examine les différentes méthodes de l'école active qui peuvent lui servir d'exemple. » Nous trouvons également des remarques très justes dans les chapitres VI (utilisation du milieu environnant) VIII (importance des occupations en corrélation avec l'existence des primitifs) et IX (self-government, scoutisme et représentations dramatiques).

Ces quelques traits montrent combien l'auteur s'inspire de l'exemple et des expériences des écoles nouvelles. C'est le cas encore plus nettement de l'autre ouvrage dont nous voulons parler : celui de Miss Mabel M. BARKER.

Disons tout de suite que, malgré une exposition un peu chaotique parce que trop riche, nous l'avons lu avec un intérêt passionné. Comment pourrions-nous mieux en rendre compte qu'en citant quelques mots du rapport de M. FOUCAULT, professeur à l'Université, adressé au doyen de la Faculté des Lettres pour lui recommander de donner son approbation à cet ouvrage ?

Tout d'abord il définit le *Regional Survey* comme une étude où l'on s'attache « à décrire et à comprendre la région dans tous ses aspects géographique, géologique, botanique, zoologique, économique, historique et préhistorique, littéraire et artistique, ces différents points de vue étant réunis par la conception de leur unité sociologique, et par celle des besoins de la région et des améliorations qui peuvent être apportées. Cette méthode apparaît à M^{lle} BARKER comme susceptible d'être appliquée à l'éducation en ce sens que la meilleure méthode d'éducation consisterait à mettre les enfants en contact avec tous les éléments du milieu géographique, de façon que, obéissant à leur curiosité naturelle et à l'ensemble des sentiments que le milieu excite en eux, ils réalisent, dans la mesure, où ils en deviennent graduellement capables, cette adaptation intellectuelle et pratique qu'est le *Regional Survey*. Le rôle des maîtres serait de les guider, de les aider, de répondre à leurs questions, etc. » Bref, « l'enfant doit être mis en contact avec les réalités qui l'entourent ». Pour être mises à la portée de l'enfant, ces réalités (les réalités naturelles, à défaut des réalités sociales qu'il saisira mieux plus tard) doivent être rattachées « aux occupations primitives de l'humanité, surtout dans les temps préhistoriques. Ces occupations sont celles du mineur, du bûcheron, du chasseur et du pêcheur, du berger, du paysan. » Selon M^{lle} BARKER, « l'évolution de l'enfant reproduit celle de l'humanité ;... par suite, les occupations primitives sont celles vers lesquelles l'enfant est le plus naturellement porté ; par suite encore, ce sont celles qui possèdent la plus grande vertu éducative. D'où la conclusion qu'elles doivent former l'application pratique de l'expérience du milieu géographique, la pratique et la théorie, le travail manuel et l'activité intellectuelle étant d'ailleurs inséparables et se complétant réciproquement... En résumé : livre remarquable, dont il conviendrait de recommander la lecture à tous les éducateurs. » Ainsi parle M. FOUCAULT.

Il nous sera permis d'ajouter que nous sommes pleinement d'accord avec l'auteur anglaise et avec son commentateur de Montpellier. M^{lle} BARKER est professeur dans une des meilleures écoles nouvelles à la campagne, créée en 1900 par Miss CLARK et Miss CROSS à qui elle dédie son livre. Le « Prieuré » de Kings Langley s'inspire des principes de feu Rudolf STEINER, le chef de l'École anthroposophique. Que la vénérable Université de Montpellier accueille et recommande des thèses d'Éducation nouvelle, c'est là un signe des temps sur lequel on ne saurait trop attirer l'attention des sceptiques et des traditionalistes pusillanimes. Ce faisant, elle s'honore elle-même et ajoute un fleuron nouveau à sa couronne.

Louis SPILLMANN et Jacques PARISOT, **Guérir est bien, Prévenir est mieux** (Nancy, Paris, Strasbourg, Berger-Levrault, 1925, 1 vol., 19 x 25 de 293 pages avec une carte en couleurs, 92 photographies hors texte et nombreux graphiques et plans dans le texte).

Cet ouvrage, paru aux éditions de la *Revue d'Hygiène et de Prophylaxie sociales* s'ouvre par une carte sur « L'Arme-ment d'hygiène sociale » du département de Meurthe-et-

Moselle. En voici les grandes divisions : I. Buts et moyens de la médecine préventive. Organisation générale de la lutte contre les fléaux sociaux. — II. La lutte contre la tuberculose. — III. La lutte contre la syphilis. — IV. La lutte contre le cancer. — V. La lutte contre la mortalité infantile, la protection de l'enfance. — VI. Documentation. — Cet ouvrage fait honneur à ses auteurs. Heureux le Département qui possède des institutions aussi sérieusement organisées et soutenues avec autant de zèle et de perspicacité.

Atlas Scolaire Suisse pour l'Enseignement Secondaire publié par la Conférence des Chefs des Départements cantonaux de l'Instruction Publique et subventionné par la Confédération, III^e éd. (Exécuté par l'Institut Kartographia Winterthur S. A., 1925, 1 vol., 34,6 x 23 cm. de 136 p., Librairie Payot & C^{ie}, Lausanne, etc. 17 fr. 50).

Peut-être bien cet atlas, destiné aux écoliers, est-il un des meilleurs qui existe au monde, ceci au double point de vue de l'exécution et de l'universalité. Les autres atlas scolaires nationaux accordent à leur propre pays une place disproportionnée avec celle qu'il occupe sur la planète. Ici, la Suisse n'occupe que 23 p. et encore n'y a-t-il que 10 cartes de la Suisse entière (langues, religions, températures moyennes en janvier et en juillet, pluies, carte physique, deux cartes économiques, densité de la population, et enfin carte politique). Les autres sont des exemples de cartes locales ou régionales à différentes échelles. Depuis 1915, date où parut la première édition (vendue à 43.500 exemplaires), 24 1/2 pages de cartes nouvelles ont été ajoutées et 10 cartes ont été entièrement remaniées, ce qui a malheureusement entraîné quelques suppressions. Le D^r Aug. Aepli, de Zurich, qui a assumé, dès la première édition, la direction du travail et a accompli cette révision avec l'aide de quelques spécialistes de premier ordre, a droit à toutes nos félicitations. Par ses cartes climatériques (s'est-il pas plus correct d'écrire : climatique ?) ethnographiques, économiques, géologiques et démographiques, cet atlas est une source documentaire unique, non pas seulement pour les écoliers, mais pour les adultes que la lecture des journaux met quotidiennement en présence de faits nouveaux exigeant la présence, sous la main, d'un atlas bien fourni de documents de toute sorte. Il nous plaît de rendre ici hommage à une publication qui, mieux que nulle autre, peut servir de base à cet enseignement en faveur de la paix mondiale — enseignement fondé sur la constatation de l'interdépendance économique des nations — que préconise la Société des Nations et dont la Commission internationale de Coopération intellectuelle et le Bureau international d'Éducation s'efforcent de préciser les termes. Cet atlas existe en français et en allemand. N'y aurait-il pas lieu d'en prévoir des éditions en d'autres langues, éditions subventionnées, par exemple, par les Associations pour la S. d. N. ? À côté d'une histoire mondiale impartiale, un atlas mondial bien fait serait un apport appréciable à l'œuvre des chercheurs désintéressés de vérité objective et des artisans de la paix.

Ces considérations nous paraissent justifier la publication de ce compte-rendu d'un ouvrage qui ne ressortit pas à l'éducation nouvelle, mais qui en forme un outil de travail de premier ordre.

LIVRES ÉTRANGERS

Franz HILKER : *Deutsche Schulversuche* (Berlin, Schwetschke, 1924, 1 vol. in-8° de 463 p., avec 50 illustrations).

Un très bel ouvrage écrit avec la collaboration des directeurs ou de représentants des principales Ecoles expérimentales allemandes : Ecoles nouvelles à la campagne, Ecoles renouvelées publiques et universités populaires. Le conseiller scolaire Dr Franz HILKER dessine d'abord une esquisse excellente de l'éducation nouvelle ; puis G. KERNER parle de l'ancienne école de Berthold OTTO et le Dr Alfred ANDRESEN des foyers d'éducation à la campagne de feu le Dr H. LIETZ. Ceux de Wickersdorf, de l'Odenwald et de Solling sont donnés comme issus des Ecoles Lietz. Recommandons particulièrement les pages philosophiques où M. Paul GEHEB commente le mot de PINDARE : « Devenis ce que tu es », c'est-à-dire : réalise ton type en ce qu'il a de plus élevé. Les écoles de Letzlingen (B. UFFRECHT), Gandersheim (Max BONDY), Hochwaldhausen (Otto STECHE) et Waldoff (P. OLDENDORFF), plus récentes, ont aussi leur place parmi les écoles nouvelles. La place nous manque pour énumérer les écoles publiques mentionnées. M. Wilhelm LAMSZUS présente celles de Hambourg. M. Wilhelm BLUME la ferme-école qu'il a créée à l'île de Scharfenberg. M. Gustav Lassmann les instituts d'éducation de la confédération d'Autriche. Dans l'ensemble c'est pour nous, chercheurs de l'éducation nouvelle, un des livres les plus instructifs qui soient. Sa lecture est véritablement passionnante. Et dire qu'il y a des gens qui nient le progrès !

Peter PETERSEN und Hans WOLFF : *Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule* (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 3, Weimar, Bohlau, 1925, 1 vol. in-8° de 146 p., 4 marks).

Ceci est le journal tenu jour par jour, plus semaine après semaine, d'une petite école expérimentale de l'éna. M. H. WOLFF la conduit selon les directives de M. Peter PETERSEN que nous avons appris à connaître et à estimer à notre congrès de Montreux en 1923. Avant d'être nommé directeur du célèbre séminaire pédagogique de l'éna, qu'illustra si longtemps Wilhelm REIN, il avait été l'un des chefs du mouvement novateur qui créa les communautés scolaires de Hambourg (*Hamburger Gemeinschaftsschulen*). Le principe de ces écoles, comme celui de la *Grundschule* de l'éna, pourrait se concrétiser dans l'antique précepte : « Aime et fais ce que tu veux ». L'intervention de l'adulte — surtout de celui qui manque d'intuition psychologique — ne peut être qu'anti-naturelle, anti-biologique, anti-psychologique ; elle ne peut que nuire au processus évolutif

subconscient, au dynamisme interne qui pousse l'individu à se réaliser en soi et dans le monde qui l'entoure. Tout cela, en théorie, n'est pas nouveau : « L'enfant naît bon », déclarait J.-J. ROUSSEAU. Ce qui est nouveau, c'est d'agir avec conséquence selon ce principe, d'en observer minutieusement — on pourrait presque écrire : scientifiquement — le processus et d'en tirer des conséquences pratiques pour la pédagogie. — Oui, mais les résultats ? Les sceptiques et les esprits simplistes ne voient qu'une alternative : autorité ou anarchie ; main-mise de l'adulte ou abstention. Ce n'est pas cela. Par sa seule présence l'adulte agit, mais sur les plans spirituels et subconscient. Il ne peut pas ne pas agir. Il suggère. Il approuve. Tout l'enseignement et toute la morale individuelle et sociale tiennent en ces deux verbes. Et pourquoi n'interviendrait-il pas « chréurgiquement » (toujours sur le plan spirituel), quand l'enfant est entraîné à une activité contre-nature ou anti-sociale où la sanction naturelle serait trop violente ou à trop longue échéance ? On conçoit combien le rôle du maître, ainsi conçu, est autre, totalement autre, que celui d'enseignant qui lui est dévolu dans l'ancienne école. Ici il est artiste et son action, comme celle de l'artiste est un sacerdoce.

Mais pour préciser ce rôle de l'adulte, il faut connaître à fond l'enfant — nous entendons bien : l'enfant libre et laissé à lui-même dans un cadre social et scolaire déterminé, — afin de savoir ce qu'on peut laisser à sa libre initiative et au jeu des sanctions naturelles et ce qui exige la suggestion, voire l'intervention plus ferme de l'adulte. Pour cela il nous faudra beaucoup d'observations précises, patientes, prolongées comme celle qui fait l'objet de ce livre. Voir vivre des enfants, les voir s'épanouir sans aucune contrainte anti-psychologique ! J'ai vu cela. Je puis l'attester : l'homme de science y trouve les observations les plus riches de contenu vivant et le poète y trouve la joie la plus haute. Souhaitons qu'on réussisse à créer beaucoup d'écoles comme celle-ci et que des esprits qui savent observer — c'est tout un art ! — en tirent beaucoup de livres comme celui-ci.

Die Ewige Revolution (La Révolution éternelle) *Ergebnisse der Internationalen Geschichtstagung*, 2-4 Oktober, 1924. Herausgegeben von Dr Siegfried KAWERAU (Schwetschke u. Sohn, Berlin, W. 30, Freisingstr., 5 a ; 580 pp. ; 8 marks broché, 10 marks relié.)

Aucune assemblée peut-être, depuis le jour de l'armistice en 1918, n'a exprimé plus heureusement et avec plus d'efficacité l'esprit nouveau qui se manifeste en Allemagne, que le Congrès de l'Enseignement de l'Histoire selon un esprit international, congrès tenu à Berlin en octobre 1924, sous les auspices de la « Ligue pour les réformes scolaires radicales ». Le volume présenté au Congrès a demandé au Dr KAWERAU, si enthousiaste de son sujet, plusieurs mois de labeur pour collationner les rapports et contributions diverses apportées de part et d'autre. Mais le travail ne semble pas le lasser. En achevant le dernier feuillet, il eut l'heureuse idée de donner pour titre au recueil entier « La révolution éternelle », affirmant ainsi avec joie et courage que lui-même, et ses collaborateurs dans le domaine de l'éducation, offrent le meilleur d'eux

mêmes avec la certitude que les âges à venir atteindront à un développement supérieur. Trop souvent nous employons le terme d' « évolution » comme s'il s'appliquait uniquement à une colonie de singes ou à une collection d'outils préhistoriques. Pourtant son sens véritable est d'ouvrir aujourd'hui même, demain et après-demain. Lors du Congrès de Berlin, vingt ou trente orateurs (entre autres M. ORESTANO pour l'Italie ; MM. BUISSON, LICHTENBERGER et THIVET pour la France ; YUAN PEI TSAI, pour la Chine ; A. YUSUF ALI, pour les Indes), exprimèrent le vœu de voir s'établir une méthode d'éducation de la jeunesse qui fût tout à la fois humaine, scientifique, libérale, fraternelle, active et créatrice. Divers peuvent être les moyens et les vues ; l'idéal est un. Leur mémoire est une poème se souvenir de la tragique guerre mondiale ; un est aussi leur désir de réorganiser le monde.

Le Professeur FRIEDRICH a décrit les activités et parlé des monographies régionales des communautés scolaires de Hambourg et en a tiré des conséquences qui dépassent cette ville. M. KAMPFMEYER a esquissé un projet économique encore lointain qui flotte jusqu'ici dans le royaume de l'esprit pur. M. GRANT, de Leeds, a parlé des relations intellectuelles qui existent entre l'Allemagne et l'Angleterre et a agité son sujet sur la Société des Nations. M. Gustav KLEMM a exposé en détail ce que sont des leçons de culture historique traitant du feu, du tissage, de la poterie, etc., visant sans cesse à relier ces buts concrets au rêve d'un monde unifié. M. YUSUF ALI nous fit parcourir plusieurs siècles sur la route de l'histoire de l'Inde pour aboutir au problème du gouvernement autonome de son pays ; et, lui aussi, s'est élevé au-dessus des bornes pour fixer l'horizon d'une conciliation éternelle.

Le professeur Henri LICHTENBERGER a tracé, avec une connaissance profonde et complète de l'Allemagne et de la France, les possibilités de coopération et d'aide mutuelle, comme aussi celles de conflits possibles ; il s'est élevé à la conception d'une Europe nouvelle dans un monde nouveau. M. Ernst HEYWANG a insisté sur la nécessité d'évoquer les héros nationaux, héros dans les sphères sociale et scientifique, puis il a levé les yeux sur les buts plus vastes que poursuit l'humanité entière. Puis ce fut en une méditation toute philosophique que M. Fritz WUESSING étudia les oscillations de l'énergie humaine passant d'un idéal social à un autre, et, pour terminer cette recherche de « polarité », il prêta l'oreille au vaste chœur humain dans lequel les antithèses et les divergences se confondent en une harmonie finale.

Ce volume n'est pas un manifeste de la République germanique ; il est l'écho d'une association remarquable (la Ligue compte parmi ses membres des milliers d'instituteurs), qui englobe des éléments purs et vaillants de l'âme germanique.

Alors que la grande guerre éveillait l'Asie et favorisait le Mouvement universel du travail, elle donnait à l'esprit germanique une attitude plus sensible à l'appel du monde et la rendait plus attentive à ses devoirs envers la concentration des énergies éducatives de la race humaine.

Le développement d'un esprit pareil dans tous les centres de civilisation nous rapprochera magnifiquement du règne

d'une réelle puissance spirituelle sur la terre entière.

(*Humanity*, oct. 1925).

F. J. G.

..

Das deutsche Schulwesen, annuaire de 1925, publié par le Ministère de l'Intérieur du Reich et l'Institut central pour l'Éducation et l'Instruction (Berlin, Mittler, 1926, 1 vol. in-8° de 213 p.).

Lire, pages 167 à 177, des « Impressions d'une visite à des écoles expérimentales anglaises en 1924 » par M. Karl FRIEBEL. Il s'agit de Bedales, de Letchworth et de deux écoles publiques à Hackney. L'auteur a été très frappé par l'atmosphère de liberté harmonieuse qui régnait à St-Christophe.

..

Ludwig Erik TESAR : **Gesellschaft und Schule** (Berlin, Schwetschke, 1925, 1 vol. in-8° de 164 p.). Introduction de M. Paul OESTREICH. — M. TESAR est directeur de l'une des *Bundes-Erziehungs-Anstalten* de Vienne. C'est dire que l'on a affaire à un praticien doublé d'un théoricien de valeur. Ce qui domine, chez l'homme, c'est l'organisateur. On sent qu'il manie avec maîtrise les hommes et les choses. Il est impatient des règles arbitraires et de la bureaucratie. Son ouvrage est de grande valeur pour tous les directeurs d'écoles, législateurs scolaires — et parents qui désirent constituer une opinion publique compétente et active.

..

Fernand PETITPIERRE : **Die Schule von Morgen** (Zurich-Zollikerberg, Zelle, 1925, 30 p. 14,5 × 21 cm.)

Ce discours véhément s'adresse « à ceux qui, parmi la jeunesse, sont vivants ». C'est une satire violente de l'école à programmes, à horaires et à systèmes qui a pour seul effet d'étouffer la flamme de la vie spirituelle, de susciter l'hypocrisie et l'immoralité. Elle est une victoire du mécanisme. On y considère l'enfance comme un vice à réformer. Le bien et le mal y sont décrétés par l'autorité. Les examens y sont une hantise malsaine. La vie a besoin d'idéalisme. Peut-on l'enseigner à l'école ? Elle a besoin de puissance créatrice ; on fait tout pour l'écraser dans l'œuf. Au lieu d'ouvrir l'appétit du savoir, on gâve prématurément l'esprit de l'enfant. Il ne faut pas traiter les symptômes du mal, mais aller aux racines de la plante ; pas de savoir appris, mais du savoir vécu. C'est l'homme tout entier qui doit être le but. On ne vit pas de ce qu'on absorbe, mais de ce qu'on digère, non de ce qu'on reçoit, mais de ce qu'on donne.

..

Carleton W. WASHBURNE, Mabel VOGEL, William S. GRAY, **A Survey of the Winnetka Public Schools** (Bloomington, Illinois, Public School publishing Company, 1926, 1 vol. 15 × 23 de 135 pages.)

On se plaint souvent du fait que l'éducation nouvelle n'a pas de chiffres à montrer. En présence des novateurs qui réalisent des prodiges pédagogiques, parce que leur science est doublée d'une foi profonde en l'efficacité de leurs méthodes et que leur pratique vient confirmer et au-

délà leurs convictions, les ignorants posent deux questions préalables : Quelle est la méthodologie de l'École active ? Quels en sont les résultats statistiques ?

En Europe, nous sommes mal armés pour répondre. Les novateurs sont soucieux avant tout de qualité : la quantité leur échappe. Ils n'ont, en général, ni le goût, ni le temps, ni l'argent (*time is money*) pour mesurer les résultats de leur action — et celle-ci, adaptée aux individualités enfantines, varie d'un jour à l'autre et d'un élève à l'autre, ne donnant pas prise aux mesures. Les deux conditions nécessaires pour obtenir des statistiques : conditions stables (toutes choses égales d'ailleurs) et grands nombres font défaut.

Aux Etats-Unis, notre ami M. Carleton W. WASHBURNNE a tenu à combler ces lacunes. En sa qualité d'intendant des Ecoles publiques de la ville de Winnetka près de Chicago, il a voulu établir une méthode uniforme basée sur les besoins de l'enfant, méthode qui laisse un jeu très libre à la spontanéité enfantine collective, mais qui comporte, à côté de cela, des techniques très précises de travail individuel. Ce sont les résultats de ces techniques que l'on peut mesurer et que l'on a mesurés, en les comparant à des mesures identiques prises dans d'autres sortes d'institutions. L'ouvrage que nous annonçons a pour titre complet : « Résultats des expériences pratiques faites pour adapter les écoles aux individualités : relevé des Ecoles publiques de Winnetka ». Nous ne saurions détailler ici les méthodes employées, ni la méthode pédagogique (M. WASHBURNNE l'a exposée lui-même dans notre N° 14, p. 3), ni la méthode statistique. Sautons tout droit aux résultats. Les statistiques montrent qu'avec des classes nombreuses, sans frais supplémentaires, avec beaucoup plus d'heures de liberté et moins d'heures de travail scolaire proprement dit (le travail scolaire étant strictement individuel et chaque enfant procédant à son pas) les élèves ont atteint plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles. Les élèves bien doués font en 4 ou 5 ans ce que l'on fait en 8 ans dans les écoles habituelles des Etats-Unis et la très grande masse remplit ce programme en 6 à 7 ans. En outre les matières sont mieux retenues, mieux assimilées, le caractère est plus ferme, plus pondéré, il y a plus de maîtrise de soi. Ces derniers renseignements ne ressortent pas des statistiques, bien entendu. Mais l'opinion fortement motivée des parents et des maîtres le confirme.

Quand donc nous, Européens, saurons-nous faire des Ecoles publiques novatrices en grand, avec service psychologique et statistique *ad hoc* ? Déjà on a prouvé — à propos d'Ecoles de plein air, à Gènes, par exemple, — que la « perte de temps » pour les élèves et la « perte d'argent » pour les services d'adultes, soldaient par un gain positif. Qu'on envoie donc des commissions d'étude à Winnetka ou, si c'est trop loin, qu'on crée de bonnes classes expérimentales. On verra bien !

OUVRAGES REÇUS

Wilfrid GIBSON, *Sixty-three poems*, selected for use in schools and colleges by E. A. PARKER, M. A., Ph. D., Bombay, with a critical introduction (London, Macmillan, 1926, 1 vol. 12,5 x 19 de 147 pages).

Louis TESSON, officier d'Académie, *Reading and Conversation*, vol. I. *Natural and Rational Method for teaching native and foreign languages* (Boston, 1916, 48 pages).

Publicaciones de la secretaria de educacion publica, Mexico :

La Escuela de relevos o de actividades alternas (Platoon schools).

Como pueden conservarse sanos los niños, consejos ilustrados por alumnos de varias escuelas.

(Opuscles de 20 pages et de 16 pages, Talleres gráfico^s de la nacion, 1926.)

REVUES D'ÉDUCATION NOUVELLE

The new Era, de juillet 1926, est consacré aux écoles progressives des Etats-Unis. Parmi les auteurs on trouve les noms bien connus de M. FRELICHER, de M. Carleton W. WASHBURNNE, de Miss Gertrude HARTMAN, du Professeur W. H. KILPATRICK, etc. Dans son éditorial M^{re} Beatrice ENSOR donne quelques aperçus de son voyage de deux mois aux Etats-Unis : « L'éducation, dit-elle, s'y transforme très rapidement et bien des méthodes nouvelles s'y épanouissent. Parmi celles-ci, les plus connues sont la *Project Method*, le Plan Dalton, la technique de Winnetka, et les plans de Gary et de Platoon. Toutefois, si l'on analyse les transformations, on découvre qu'il y a dans tout cela quelque chose de bien autrement plus profond que des procédés pour enseigner aux enfants les connaissances scolaires. Il y a une attitude toute différente de l'ancienne en ce qui concerne la signification tout entière de l'éducation. L'éducation nouvelle est fondée sur une philosophie déterminée et est en voie de devenir rapidement une science. C'est le philosophe John DEWEY qui a exercé sur ces efforts l'influence la plus profonde.

« Cette philosophie, interprétée par le professeur KILPATRICK, a donné lieu à une éducation synthétique qui s'est concrétisée dans la *Project Method*. Toutes les branches scolaires sont considérées comme en relation les unes avec les autres et dépendant les unes des autres. Présentées comme un tout vivant, les sujets apparaissent à l'enfant comme faisant partie de son expérience quotidienne ; ils prolongent sa vie familiale.

« La Méthode est basée sur le principe que l'enfant est le point de départ, le centre et le but. Toutes les études sont subordonnées à la croissance de l'enfant. Posséder toutes les connaissances du monde et y perdre son âme est aussi fatal en éducation qu'en religion ».

Cet éditorial, qui occupe vingt-quatre colonnes, donne aussi la description brève de plusieurs d'entre les écoles expérimentales des Etats-Unis dont nous avons donné la liste dans notre N° 7 (1923, page 63). Plusieurs peintures d'enfants de la revue *Progressive Education* sont reproduites dans ce fascicule.

M^{re} ENSOR fera sa prochaine tournée de conférences en Afrique australe.

Le fascicule 7, 8, 9 (mars-avril) de *L'Éducation libre* de Sofia est consacré au Congrès de Heidelberg. On y

trouvé le résumé des conférences de M^{mes} ENSOR, ROTTEN, HARTMAN, MANNHEIMER, GULLAN, JOHNSON, SCHWARZWALD, MACKINDER et FRY, et de MM. FERRIÈRE, DECROLY, MARCAULT, JUNG, BUBER, JACOBY, OVERSTREET, LAMSZUS, PETERSEN, VEDEL et MERZ. Ce fascicule de 86 p. contient aussi une reproduction de la photographie des congressistes.

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Le *Bulletin mensuel du Syndicat National des Institutrices et Instituteurs publics*, de mai, contient, page 25, le rapport de M. Georges LAPIERRE « tendant à la radiation des livres scolaires de tendances bellicistes figurant sur les listes départementales ». En épigraphe, ce mot d'A. BRIAND, Président du Conseil, du 26 février 1926 : « La guerre, cette boucherie, m'en empli d'une telle horreur que je me suis promis dans ma conscience que si jamais, après la victoire, le cours des événements me ramenait au gouvernement, tout mon cœur, tout mon esprit et tout mon être se donneraient à la cause de la paix ».

Le rapport débute ainsi :

« Les 78.000 institutrices et instituteurs français, groupés dans le Syndicat national,

Consentis de leurs devoirs d'éducateurs,

Persuadés que le rapprochement et la coopération des peuples, dressés les uns contre les autres par la guerre, est une œuvre d'éducation qui doit être commencée dès l'école,

Décident de travailler de toutes leurs forces à orienter la jeunesse vers la connaissance et la compréhension réciproque des peuples, et d'aider par là à l'organisation de la paix. »

Parmi les moyens d'action envisagés, « le Syndicat travaille à l'organisation d'un Bureau international des Associations d'Institutrices, s'assignant pour tâche spéciale de préparer la paix par la coopération entre les peuples ». Le rapport rappelle que « le 12 janvier, le centre européen de la Dotation Carnegie avait invité les représentants de quarante Associations à entendre M^{me} Elisabeth ROTTEN ».

Puis l'auteur discute le pour et le contre de l'enseignement de l'histoire. (Nous permettra-t-il de lui dire qu'à moins de se borner à des joutes académiques, il ne s'agit pas de cela, mais que la question se pose ainsi : « Qu'est-ce que l'enfant, à chaque âge, peut concevoir du passé et en quoi cette conception peut-elle orienter son action d'individu et de membre du corps social vers un avenir meilleur ? »)

Suivent un nettoyage magistral des publications bellicistes et cette conclusion courageuse :

« Nous ne voulons plus d'une histoire travestie, qui contient en germe la défiance, le mépris, la haine et la guerre :

« Nous mettons à l'index les auteurs qui, dans leurs ouvrages, ont failli à la vérité et qui ont obéi aux sollicitations de la haine. »

Et ceci encore :

« Nous ne demandons pas que, de parti pris, on laisse ignorer la guerre. Mais nous ne voulons pas que le rappel de ce passé tragique se borne à faire revivre et à ressusciter, pour les perpétuer, les sentiments de colère, de mépris, de vengeance à l'égard de nos anciens ennemis.

« Nous voulons que l'enfant voie, à côté des guerres, la solidarité des peuples, étroite dans le passé, plus étroite encore dans le présent.

« Nous voulons qu'il voie, au travers des peines, des défaites, des catastrophes, l'ascension douloureuse des hommes vers un monde meilleur.

« Nous voulons qu'une immense gratitude, une immense pitié naisse en lui pour les hommes de tous les temps et de tous les pays.

« Nous voulons que se fonde la volonté unanime de travailler à la paix universelle. »

Après la guerre, les jeux. Nous retrouvons, ici encore M. Georges LAPIERRE. Dans la *Revue de l'Enseignement primaire et primaire supérieur*, N° 37, du 13 juin 1926, page 295, il publie un formulaire d'enquête sur « Les jeux des enfants ». Dans son introduction, « L'intérêt qui s'attache à leur étude », il donne un aperçu de la bibliographie du sujet, il mentionne l'ouvrage d'Yrjö HIRN, dont nous parlons plus haut, et donne une jolie citation d'Anatole FRANCE sur les Jouets.

L'enquête étant destinée à préparer le congrès de l'Association française pour l'Avancement des Sciences qui a eu lieu à Lyon fin juillet, nous attendons d'avoir sous les yeux le rapport avant de reprendre le sujet dans nos colonnes.

Le D^r Philippe TISSIÉ, dans sa *Revue des Jeux scolaires et d'Hygiène sociale* (avril-juin 1926, pages 41 à 51) consacre un très bel article à l'École active qu'il appelle l'École debout. Cet article est intitulé « La Vague Fantôme ». La première partie : « Les Tous Petits », reproduit notre article du N° 19, page 29, qui se terminait par ces mots : « La question est ouverte ». Le D^r TISSIÉ présente donc les bases de sa philosophie : « Je considère avant tout l'océan de vie du subconscient, d'où émerge la vague fantôme qu'est la vie consciente ». La seconde partie est intitulée : « La Philosophie « asie » et la Philosophie « debout » — Baser la pédagogie sur la contrainte systématiquement établie, déclare l'auteur, c'est déprimer les forces vives qui ne demandent qu'à se produire et à agir. — La vie est faite d'équilibre dans la joie disciplinée. » Enfin la troisième partie « Fantôme d'Humanité » réclame une pédagogie nouvelle : « la philosophie debout pour l'école debout ».

Nous avons déjà cité un fragment de « La Méthode de liberté », par une Jardinière. Nous trouvons une suite à cet article dans la *Revue familiale d'Éducation du Moulin Vert* (mai 1926, pages 148-152). Il convient de louer

une fois de plus le ton très juste et perspicace de ce plaidoyer en faveur de la liberté disciplinée.

« Les enfants des Ecoles nouvelles et ceux qui ont passé par l'école Montessori travaillent parce que le travail les intéresse et les passionne, ils travaillent avec intérêt parce qu'ils choisissent librement le genre de travail qui convient à leurs capacités, à leur degré de développement... La méthode de liberté ne consiste pas à favoriser le laisser aller, le caprice. C'est une méthode par laquelle on apprend à se connaître, à mesurer ses forces et ses capacités propres, à les développer dans le travail joyeux. »

Sous le titre « L'Éducation par la Typographie », *L'Éclair* de Nice et du Sud-Est du 6 juillet expose la méthode de M. Célestin FREINET. Celui-ci en a parlé dans *L'École émancipée* du 4 juillet, pages 593 à 595. Les enfants qui s'intéressent à l'imprimerie s'intéressent à tout. Au journaliste qui est venu le voir et qui lui demandait si les tout petits y ont mordu vite et facilement : « C'est à n'y pas croire, a-t-il répondu. Les plus jeunes, ceux de cinq ans, s'y mettent avec autant de facilité que les aînés. En peu de temps, ils se débrouillent avec une aisance stupéfiante. Et maintenant vous n'allez pas vous imaginer que leurs travaux d'impression les dégoûtent ou les détournent de l'enseignement ordinaire. Au contraire, ils me demandent eux-mêmes à travailler leur calcul, leur histoire. »

Monsieur E. DÉVAUD, professeur à l'Université de Fribourg et directeur de l'École normale de Hauterive à Posieux, publie dans la *Revue Belge de Pédagogie* du 1^{er} juillet 1926 une intéressante étude sur « Saint Thomas et l'école active ». Que d'intuition et de connaissance psychologique révélée dans la *Somme* ! On peut y lire ceci : « Celui qui enseigne cause la science dans celui qui apprend, en amenant celui-ci de la puissance à l'acte ». Et M. DÉVAUD développe cette idée en ajoutant : « Quelle est cette puissance à faire passer en acte ? Mais c'est la nature humaine elle-même et tout ce qu'elle contient. Que doit-on en tirer ? Ce qu'il y a de spécifiquement humain dans la nature humaine. Qu'est-ce qui constitue spécifiquement l'homme ? C'est la raison. L'homme est défini : un animal raisonnable. L'animalité, voilà le genre prochain ; la raison, voilà la différence spécifique, ce qui constitue l'homme et le rend radicalement différent de tous les autres animaux. » De ceci découle tout naturellement que « l'éducation a pour but de faire sortir le raisonnable de l'enfant, ou plus exactement : toutes les puissances qui y sont encloses, en fonction du raisonnable ».

« Nous nous séparons ici nettement de la plupart des éducateurs modernes qui tendent à cultiver l'instinctif, qui appartient à l'animal, à confondre, dans la définition de l'homme, la différence spécifique avec le genre, à négliger tout au moins la différence spécifique, alors qu'elle doit être placée au premier plan de nos préoccupations.

« Nous nous rapprochons d'eux en déclarant que l'action de l'éducateur ne consiste pas à mettre dans l'enfant quel-

que chose qui serait apporté du dehors, mais bien à faire sortir de l'enfant ce qui s'y trouve en puissance. Cette action est une aide et n'est qu'une aide... La tâche de l'éducateur consiste donc uniquement à faire éclore et jaillir ce qui est en puissance, à veiller à ce que le développement en soit normal, régulier, continu, à ce qu'il ne soit ni entravé, ni dévié. L'éducateur n'est, selon le mot même de Saint Thomas, que le serviteur de la nature, *minister naturae*. » Et plus loin : « Le pédagogue ne peut qu'aider la nature à se développer ». — « L'agent principal de nos perfectionnements est notre propre activité ». M. DÉVAUD conclut : « On ne saurait dire plus clairement que l'agent principal est l'enfant lui-même, et que l'agent extérieur, l'éducateur, ne joue qu'un rôle secondaire, celui d'un aide, *minister*. Et en quoi l'agent extérieur aide-t-il la nature ? » En la fortifiant, dit Saint Thomas, en lui présentant des instruments d'action et des secours (programmes, méthodes, procédés), dont notre nature se sert pour produire son effet. » Donc ce qui crée une personnalité, ce n'est ni l'entourage, ni le maître d'abord, mais le travail intérieur de l'enfant sur lui-même. L'enfant se développe grâce à ses ressources du dedans, que les influences du dehors ne font que seconder, ou pour parler comme Saint Thomas, « l'homme qui enseigne ne fait que prêter secours du dehors, à la manière du médecin qui guérit ; mais, de même que la nature intérieure est la principale cause de la guérison, de même c'est la lumière intérieure de l'intelligence qui est la principale cause de la science en celui qui apprend ».

Plus loin l'auteur de l'article ajoute : « Ni l'intelligence ni la volonté ne seraient parvenus à leur développement normal, si l'entourage éducateur n'avait pourvu leur éveil, surveillé leur poussée, rectifié leurs déviations et ne les avait préservées des influences funestes. »

M. DÉVAUD émet le principe pédagogique par excellence, principe basé sur la biologie autant que sur la psychologie et que le bon sens tout court met en évidence : « L'éducation doit suivre l'évolution naturelle du corps, des sens et de l'esprit, sans la devancer, ni la forcer, ni la contrecarrer illégitimement. Nous n'avons pas à corriger l'œuvre de Dieu ; ou la nature est son œuvre. » La première partie de l'article se termine par cette citation de l'auteur de la *Somme* : « Le maître ne cause pas la lumière intelligible dans son disciple, ni non plus directement les espèces intelligibles, mais il met le disciple au moyen de son enseignement de manière à l'amener à se former lui-même, par la vertu de son intelligence, les concepts intelligibles, dont il lui présente du dehors les signes. »

Comme on le voit par ce qui précède, les fondements de l'École active remontent bien loin dans le passé ; pourquoi sont-ils restés si longtemps ensevelis ?

La fin de l'article de M. DÉVAUD fait ressortir plus particulièrement la valeur de l'action : « L'intelligence doit être longuement exercée à l'action, soigneusement perfectionnée, munie d'*habitus* divers et développés... L'intelligence n'acquerra pas d'aptitude à comprendre par des exercices passifs... l'intelligence n'est exercée et perfectionnée que par l'acte propre et personnel de l'élève. » Et

encore : « L'élève, lui, est l'agent principal, entendez : celui qui agit et sans lequel rien n'est actif qui doit l'être, sans lequel il ne peut y avoir que de l'agitation extérieure. Le moment de l'activité par excellence de l'élève est celui où son *intelligence* se met au pouvoir de connaître à l'acte de connaître, et non pas celui où ses *maîns* et ses *sens* s'occupent. Et c'est en quoi mon Ecole active diffère de celle que j'entends souvent prôner autour de moi... Que l'on considère le but subjectif de l'éducation de l'intelligence, que l'on en considère le but objectif, on ne saurait les attendre l'un et l'autre que par l'activité personnelle de l'élève, agent principal de sa propre formation. On ne se réalise qu'en agissant. »

Puisse ces vérités si anciennes et si nouvelles pourtant, être toujours mieux comprises des parents comme des éducateurs.

Le même fascicule annonce un livre que nous n'avons malheureusement pas reçu, celui d'Agnes de LIMA, *Our enemy the child*, New-York, New-Republic 1926, 288 pages in-16, « C'est une introduction aussi claire et aussi concrète qu'on la puisse souhaiter aux différents types

d'Écoles progressives des États-Unis. Une bibliographie et une liste des écoles expérimentales complètent ces pages attachantes qui ont le charme d'un récit et la force d'un plaidoyer. »

Il existe en Belgique une revue pédagogique qui s'appelle *Vers l'École active*. Elle en est à sa troisième année et nous l'ignorions ! Comment est-ce possible ? *Vers l'École active* (Revue mensuelle, 12 francs, rédaction M. L. PORNIOT à Céroux-Mousty, administration, M. DUBOIS, rue du Melon, 10, à Forest-Bruxelles) sert de Bulletin aux Écoles primaires de Wallonie. Voici le sommaire du n° 9 (juin 1926) que nous avons sous les yeux : 1. A l'œuvre ! Une demi-heure d'école joyeuse. — 2. Vers l'École active. — 3. Un fond pour le tonneau des Danaïdes. — 4. L'orthographe à l'école primaire. — 5. Lecture expliquée et exercices d'application. — 6. Le professeur Clapartère à Bruxelles. — 7. Glanures. — 8. Les livres.

L'auteur de « l'École active » adresse à ses confrères belges et à leur jolie revue, si courageuse et si pleine de bon sens, ses vœux bien chaleureux de succès et de prospérité.

AD. FERRIÈRE

10, Chemin Peachier, CHAMPEL-GENÈVE

Cherche à se procurer le tome I de son ouvrage « *L'École active* », 1^{re} ou 2^{me} édition.

Adressez offres avec indication du prix à l'adresse ci-dessus.

LIBRAIRIE - PAPETERIE - IMPRIMERIE

Marcel FERRASSE

R. G. n° 330 — 32, Rue de la Poste, MONTPELLIER — Téléphone 17-84

Fournitures Scolaires - Cahiers Écoliers
Prix spéciaux aux Membres de l'Enseignement
Classiques - Nouveautés Littéraires - Imprimés de Mairie
Timbres en caoutchouc - Cartes de Visite
Traite de gré à gré avec les Municipalités

Ecole de l'île de France

Fondée en 1901 à LIANCOURT
actuellement au Château de VILLEBON, par PALAISEAU
[Seine-et-Oise]

Plaine campagne — Parc de 100 hectares — 18 kilomètres de Paris — Études secondaires complètes et préparation au baccalauréat — Cours spéciaux pour Étrangers — Enfants de 7 à 18 ans — Vies de familles par maisons de 25 à 30 au maximum — Formation du caractère orientée vers l'autonomie — Sports.

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS, ANGLETERRE

Internal boarding house based on the principles of education of Dr Rudolf Steiner. The programme covers the full range of studies from the elementary to the highest level. The school is situated in the beautiful village of Langley, Herts, 20 miles from London. Demand prospectus and conditions to the Director: Miss GROSS

Pour la France seulement, nous recommandons tout spécialement à nos lecteurs les Vins garantis naturels offerts par un de nos amis à des prix exceptionnels de bon marché.

H. LAMBERT-GYMEY & Cie

Officier de l'Instruction Publique, Chevalier du Mérite Agricole

R. C. 25.374

43, Rue Hériard-Dubreuil. — BORDEAUX (Gironde)

VINS. — Vins de table rouge et blanc, Vins fins du Bordelais, en fûts et en bouteilles
VINS DE LIQUEUR. — Malaga blanc et noir, Porto rouge et blanc, Madère, Muscat, Xérès, etc.

Calasses pour réception de divers et excellentes crus

Conditions de livraison. — Nos expéditions sont toujours faites franco gare destinataire, régie en sus. Règlement 30 jours, 10 %, en 90 jours. Échantillons et prix courants sur demande.

AGENTS DEMANDÉS



Bureau International d'Éducation

CHRONIQUE

Depuis sa première chronique, le B. I. E. a achevé de se donner une organisation.

La séance constitutive a eu lieu le 10 juin; elle a adopté des statuts, en stipulant du reste qu'ils seraient soumis pour approbation à une assemblée générale convoquée en 1927. Un conseil d'Administration a été nommé qui se compose pour le moment de 17 membres habitant Genève et représentant 9 pays différents. Ce conseil s'est constitué lui-même en nommant M. Paul Dupuy, président, M^{me} François Sokal et M. Tamon Mayeda, vice-présidents, M. Christie Tait, secrétaire, et M. Henri Fatio, trésorier. Des adhésions continuent à nous venir de différents pays, non seulement de membres souscripteurs, mais aussi de membres à vie dont les cotisations de frs. 250. — versées en une fois constituent pour le début de notre bureau des ressources précieuses. Nous saluons avec joie également les premières adhésions de sociétés et d'institutions nationales et locales qui nous arrivent de divers côtés. Les contacts avec ceux des organes de la Société des Nations et du Bureau international du Travail qui s'occupent de problèmes voisins des nôtres vont se développant.

Dans sa séance du 18 mai, le Comité permanent des Congrès internationaux d'éducation morale, réuni à Londres, a reconnu le B. I. E. comme successeur du Bureau international d'Éducation morale de la Haye et lui a confié la tâche de poursuivre la réalisation du vœu voté en 1922 au III^e Congrès, pour assurer un enseignement de l'histoire plus conforme à l'idée de la justice et de la solidarité des peuples.

Le B. I. E. a, à l'heure qu'il est, plus de 60 représentants dans 30 pays différents, qui ont bien voulu accepter de le documenter sur les diverses questions à l'étude. En effet, des renseignements très divers, dont il serait trop long de donner la liste, et dont notre première chronique a fourni déjà des exemples, continuent à nous être demandés soit par correspondance, soit oralement par les visiteurs très nombreux qui, à ce moment de l'année, se rencontrent à Genève. Les Indes, la Corée, le Japon, les États-Unis, le Chili, la Norvège, la Suède, le Danemark nous ont envoyés des hôtes de marque.

Une mention spéciale est due à la visite de Miss May, une Américaine préoccupée de fonder à Florence un centre où les institutrices primaires et secondaires des États-Unis prendraient contact avec la culture européenne. Nous avons convoqué pour la rencontrer un certain nombre de personnes et nous lui avons assuré que le B. I. E. secondait ses efforts de toute manière.

M^{me} Sidonie Gruenberg, de la CHILD STUDY ASSOCIATION des États-Unis a fait, sous les auspices du B. I. E., une très belle conférence destinée aux éducateurs et intitulée : « Doit-on faire obéir les enfants ? ». La CHILD STUDY ASSOCIATION s'est donnée pour mission de faire connaître aux parents les résultats pratiques de la psychologie expérimentale, afin de les aider

dans leur tâche si délicate. Elle a obtenu la confiance de milliers de parents et elle réunit dans des groupes d'étude nombre de pères, aussi bien que de mères. M^{me} Gruenberg a prié le B. I. E. de chercher à créer des liens entre la CHILD STUDY ASSOCIATION et les associations pour l'Éducation familiale existant ailleurs qu'en Amérique. Dès l'automne, nous nous y emploierons activement et nous prions nos amis de bien vouloir nous signaler les groupements de ce genre qu'ils pourraient connaître.

M. Paul Monroe, directeur de l'International Institute of Teachers College, Columbia University, New-York, a témoigné à notre bureau l'intérêt le plus sympathique et il nous a assuré la collaboration effective de l'Institut qu'il dirige. Celui-ci assumera, en effet, l'édition anglaise de la liste d'écoles et d'institutions particulièrement intéressantes à visiter dans les différents pays, dont parlait notre dernière Chronique.

M. Monroe a fait le 5 juillet, sous les auspices du B. I. E., une conférence du plus haut intérêt sur « L'Éducation sur le plan international ». En illustrant sa thèse de nombreux exemples empruntés aux divers pays qu'il vient de parcourir au cours de son voyage à travers l'Asie, le savant professeur a marqué l'étendue du progrès et de l'éducation, qu'il définit l'un et l'autre comme un élargissement de l'horizon intellectuel, comme le passage d'un loyalisme étroit, dû à une communauté restreinte, à un loyalisme plus large envers une communauté plus forte. Cette remarquable conférence a été ensuite transmise en français par T. S. F.

M. Charles E. Merriam, professeur de science politique à l'Université de Chicago, a également entretenu le B. I. E. de la vaste enquête sur l'éducation civique qu'il dirige. Nous serions heureux de pouvoir collaborer à cette intéressante entreprise. De nombreuses réponses ont été reçues à notre enquête relative aux correspondances interscolaires qui fonctionnent déjà. Nous nous en sommes servis pour un rapport et une exposition organisée à l'occasion du Congrès international de l'enseignement secondaire et de l'École d'Été de l'Union des Associations pour la S. D. N., les 24 et 25 août. Cette exposition a été commentée par M. Charles Burki, professeur à l'Université de Genève, dans une causerie sur la valeur des correspondances interscolaires pour l'enseignement de la géographie.

Une autre enquête documentaire sur ce qui a été fait en matière de livres d'histoire depuis 1922 nous a préparés aux réunions de cet été et au IV^e Congrès international d'Éducation morale qui se tiendra à Rome du 28 septembre au 2 octobre. Enfin, nous avons recueilli le plus possible de renseignements sur les enquêtes psychologiques et sociales actuellement en cours relativement aux préjugés de race, aux antipathies nationales, au sentiment civique et patriotique, sujet ayant fait l'objet d'une discussion à l'École d'Été mentionnée plus haut. Sur ces différents points, dont nous poursuivons l'étude, nous serions heureux de recevoir les communications de tous ceux que nos questionnaires n'ont pas su atteindre.

Vente directe du fabricant au consommateur
ÉCONOMIE CERTAINE DE 50 %
 EN ACHETANT DIRECTEMENT À NOTRE USINE

DRAP D'ELBEUF

au Détail à Prix de Fabrique

COMPLETS SUR MESURES

en beau DRAP D'ELBEUF
 depuis 90 fr. 50
 en beau outil depuis 85 fr.

VÊTEMENTS IMPERMÉABLES

Sur mesure depuis 90 fr. 50

Prime offerte pour tout achat
 d'une valeur de 250 francs

Catalogues illustrés avec échantillons
 Choiserie, Tailleur, Lingerie, Draperies
 et méthodes spéciales permettant de
 prendre les mesures sans erreur, sans
 erreur possible, aussi bien qu'un tailleur

ENVOYER GRATIS ET FRANCO
 sur simple demande et sans aucun en-
 gagement de votre part.

Sur nos marchandises spéciales rigides
 et vos mesures, nos vêtements sont
 ainsi bien faits que sur vos mesures.

Demandes d'échantillons de nos
 Toiles et Aéronautiques et Aéronautiques à l'air.
 Déjeuner d'homme, léger et draps de lit.

Tous nos articles sont vendus en argent français.
 Toutes nos marchandises sont garanties sur facture.
 Tout article ne convenant pas est repris et remboursé
 intégralement.

Écrire à l'Établissement "LA MONDIALE"
PICARD-PAGEOT & C^e
 Manufacturiers à ELBEUF (S.-L.) France.

MAISON FRANÇAISE FONDÉE EN 1880
 Représentants agréés sont demandés dans les principaux centres

LA DIANE

Revue Républicaine d'Éducation Physique
 5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES

Articles sur l'unité de la Morale, de l'Éducation, de
 l'Instruction pour les 2 sexes - l'Hygiène, la Médecine
 préventive, le Naturalisme, Végétarisme, la Vie Agricule, les
 Méfaits du luxe - le Mouvement des Sciences Psychiques,
 des poèmes, une critique littéraire.

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

Éducation et instruction pour jeunes
 garçons et jeunes filles dès le premier âge
 et jusqu'à l'âge adulte.

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Bergstr.)
 Hesse-Darmstadt
 Allemagne

Prospectus et informations sur demande.

Concours d'Instruction des Adultes Illettrés

CENT DOLLARS

Offerts à la personne appartenant ou non à l'Enseignement

dans n'importe quel pays, qui apprendra à un adulte illettré de l'un ou l'autre sexe, à épeler suffisamment le français pour comprendre un fait-divers de journal, par les moyens les plus faciles pour le maître comme pour l'élève qui ne peut pas suivre les cours réguliers de l'école. Il n'y a qu'un procédé nouveau qui permette à l'adulte illettré d'étudier seul à la maison, dans les intervalles de quelques leçons données par le maître. On le trouvera dans *L'Épellation Naturelle et Raionnelle*, par Louis Tesson, chez Max Rothe, Glauchaer Strasse, 12, Halle, Saale, Allemagne dans les principales librairies, à la Librairie Pavot et Cie, Genève ou Lausanne, Suisse, ou chez J. Gamber, libraire, rue Danton, 5, Paris, 5 francs français, franco.

Les leçons tracées ci-dessous ne sont, comme nombre et contenu, que des suggestions générales pour mettre le maître sur la voie ; mais il peut trouver mieux dans la pratique. Il doit s'efforcer de mettre son élève en position d'étudier seul à la maison avec le moins d'enseignement possible. C'est là le point important du concours. En effet, la possibilité d'apprendre à lire à un adulte illettré en peu de temps par la méthode nouvelle ne fait aucun doute, et dès qu'il parvient à épeler les textes phonético-orthographiques, il est sauvé. Il continuera à lire seul ces textes, parce que la marque de la prononciation lui permettra de le faire en écartant les obstacles des textes ordinaires.

LEÇON 1. — Le maître explique les chiffres et les nombres. Comme l'élève sait compter, il n'a aucune difficulté à lire seul les chiffres dans l'ordre de la numération, sachant que la série commence par zéro, suivi de 1 ; qu'après 1 vient 2, etc., jusqu'à 9. Après 9, deux chiffres consécutifs indiquent : le premier les dizaines, le

second les unités. L'élève lira donc facilement : 10, une dizaine, unité zéro, soit dix ; 11, une dizaine plus un, soit onze, etc... Un quart d'heure suffit pour ces explications. Le maître achève sa leçon en guidant la main de son élève pour lui montrer à écrire les chiffres, et il lui recommande de les copier à la maison jusqu'à ce qu'il sache les écrire de mémoire.

LEÇON 2. — Après quelques jours ou quelques semaines, l'élève doit savoir lire et écrire les nombres jusqu'à 40, ce dont le maître s'assure en les lui faisant lire au hasard. Il lui explique que cette connaissance lui donne la prononciation des mots qui, dans son livre, suivent les chiffres et les nombres : zéro = 0, un, une = 1, deux = 2, etc. De plus l'ordre des sons lui donne la valeur de chaque lettre ou combinaison de lettres d'un mot. Dans ZÉRO il y a quatre sons : Z, É, R, O. Le premier est ZE, le deuxième É, le troisième RE, etc. Dans DEUX, il y a deux sons : DE et EUX. Les lettres qui ne se prononcent pas sont marquées en italiques. Cette deuxième leçon se borne à ces explications et à quelques exercices oraux pour apprendre à l'élève à distinguer les sons des mots et à les épeler. Il lui recommande de copier à la maison les mots tels que dans le livre, en caractères d'imprimerie, comme un moyen naturel de se graver dans la mémoire la valeur de ces caractères. Après quelques semaines de ces exercices solitaires, l'élève doit savoir la valeur des lettres et de leurs combinaisons contenues dans la numération de 0 à 40. Le maître s'en assure aux leçons suivantes en lui faisant lire ces lettres au hasard.

LEÇONS 3 et 4. — Comme il reste encore à apprendre des lettres ou graphies que ne donne pas la numération, le maître lit à l'élève : point, + croix, * étoile ; puis des séries de mots faciles : père, mère, grand-père, grand-mère, frère, sœur, etc... Les signes, le groupement naturel des mots nouveaux et la connaissance d'une bonne partie de leurs lettres font que l'élève arrive assez facilement à lire le tout. D'ailleurs s'il oublie parfois la valeur des lettres déjà apprises, le nombre qui les accompagne lui donne le moyen de la retrouver seul. Il copiera à la maison les séries de mots-modèles jusqu'à ce qu'il les sache.

LEÇONS 5 et 6. — Le maître lit à l'élève *Le Petit Chaperon Rouge*. Dans ce livre, chaque lettre ou combinaison de lettres porte un nombre (supérieur) où elle se trouve, ou un nombre (inférieur) indiquant la série du mot qui l'a. Le maître expliquera très clairement ces marques qui servent à s'assurer de la valeur des lettres. L'élève copiera ce texte en l'épelant. S'il a oublié la valeur de quelques lettres, leur nombre la lui indiquera.

LEÇON 7. — Rendu à ce point l'élève doit connaître la valeur de toutes les lettres et de leurs combinaisons. Sa tâche solitaire sera d'écrire toutes sortes de combinaisons, et même des mots communs — sans considération de leur orthographe pourvu que les sons soient bien représentés — dans le seul but de se graver la valeur de ces combinaisons dans la mémoire.

LEÇON 8. — Les marques en chiffres n'ont qu'un but : permettre à l'élève de trouver seul la valeur des lettres et de surmonter ainsi l'obstacle qui autrement arrêterait sa lecture sans maître. Elles sont donc inutiles dès que l'élève sait ses lettres. La marque de la prononciation se fera désormais au moyen de symboles phonétiques-orthographiques. Le maître en donne l'explication à l'élève. Celui-ci copie et épelle les dernières pages de *L'Épeltation* et prend ensuite *Contes de Fées*, qu'il doit pouvoir épeler et lire seul. En somme, les leçons n'ont pas pour but d'apprendre à lire directement à un illettré, mais de lui enseigner les moyens d'apprendre à lire seul à la maison. L'objet de ce concours est de mettre en évidence les meilleurs de ces moyens et d'établir le minimum de leçons nécessaire.

CONDITIONS DU CONCOURS

Chaque personne qui aura appris à épeler à un adulte illettré, devra envoyer avant le 30 septembre 1927, à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, 4, rue Charles-Bonnet, Genève, Suisse, un rapport donnant les noms, domiciles et professions du maître et de l'élève, avec l'âge de celui-ci et constatant qu'il a épélé et lu un passage de *Contes de Fées* et d'un livre élémentaire ou d'un article de journal pris au hasard, en présence du maire de la commune et autres personnes. Les détails des leçons données devront être lus à ces personnes, qui les certifieront par leurs signatures. Un jury d'examen choisi par l'Institut J.-J. Rousseau étudiera les rapports reçus dans les premiers jours d'octobre 1927 et adjugera à la majorité des votes le prix de cent dollars, qui est déposé à cet effet et qui sera envoyé immédiatement à l'adresse du gagnant. Il sera publié un compte-rendu des rapports reçus.

LOUIS TESSON,

50, Batavia Street, Boston, Mass., U. S. A.

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

Internat pour garçons seulement

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet la préparation à des examens d'Etat.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol. et litt.

HOME POUR ENFANTS

M. et Mme MULLER-LEMAIRE

Chésières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1250 m. d'altitude.
Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode de Dr Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile.

Références de premier ordre. Recommandé par M. Ad. Farrière, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles à Genève.

MAISON - ÉCOLE INTERNATIONALE

8, Rue Guichard, PARIS (XVI^e)
POUR JEUNES FILLES. — Travail selon
les méthodes nouvelles et l'esprit
de coopération

Ecrire à Madame Andrée JOUVE

Les Étudiants d'AUJOURD'HUI sont les Dirigeants de DEMAIN

Si vous vous intéressez à leur manière de penser, lisez VOX STUDENTIUM, la Revue internationale d'étudiants qui paraît mensuellement en français, en anglais et en allemand. Vous y trouverez ce que la jeunesse intellectuelle du monde pense au sujet de questions telles que : L'Idéal Universitaire, L'Éducation Physique et Intellectuelle, La position de la femme dans la vie moderne des Universités, L'Étudiant et les questions de race, L'Étudiant et la Religion.

Les colonnes de la revue sont ouvertes à tous ceux qui désirent y discuter un des sujets traités. Son but est de provoquer de l'orientation aux cultures nationales par l'échange de valeurs intellectuelles entre les diverses nations.

Rédacteur : Dr Walter KOTSCHING

Prix de l'abonnement, Frs suisses 3 ; Frs français 12 ; pour les personnes résidant en France seulement ; Marks 2.50. Guisettes hollandaises 1.25, Livres sterling 2/6 ; Dollars 0.60, ou l'équivalent dans d'autres monnaies.

Envoyez de suite votre nom et adresse et payez soit par chèque ou mandat-postal à la Rédaction de Vox Studentium, 9, Rond-Point de Plampalats, GENEVE, Suisse.

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

GENÈVE — Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : 3 avril - 7 juillet 1926

Semestre d'hiver : octobre 1926 - mars 1927

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendances d'usines, infirmières-visiteuses, etc.); d'administration, d'établissements hospitaliers; d'enseignement 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

ÉCOLE NOUVELLE

"LA CHATAIGNERAIE"

sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 7 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidaire, 1909 Fr. 0.80
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich Fr. 3.—
- La loi du progrès en biologie et en sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève, Paris, Giard et Brière, 1915. Fr. 45.—
- Transformons l'Ecole, B. I. E. N. Fr. 2.50 (En France, Fr. 4.—)
- L'Education dans la Famille, III^e édition, Genève, Editions Forum Fr. 2.70 (En France, Fr. 4.—)
- L'Autonomie des Ecoliers, Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1921 Fr. 6.— (En France, Fr. 9.—)
- Les Tendances actuelles de l'Education en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1921. Fr. 0.50

- L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, 1922, chez l'auteur (En France, Fr. 3.50) Fr. 1.50
- L'Ecole active, Genève, Editions Forum, 1922, III^e édition, en 1 volume, 1926... Fr. 7.50 (En France, Fr. 20.—)

- La Pratique de l'Ecole active, Editions Forum, Genève, 1924 Fr. 5.— (En France, Fr. 12.—)

On consultera aussi avec profit :

- A. FARIA DE VASCONCELLOS, Une Ecole nouvelle en Belgique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 Fr. 2.50

- ELISABETH HUGGENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald, Genève, Ch. Peschier, 10 Fr. 2.50 (En France, Fr. 7.50)

(1) Les prix sont indiqués en francs suisses

(Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine).

PROGRESSIVE EDUCATION

April 1926

CREATIVE EXPRESSION THROUGH ART

Presenting the creative work done by children in schools all over the United States following the free methods of education. Richly illustrated in both color and black and with significant contributions by teachers of art who are developing the new art methods.

Each number of this magazine discusses some phase of the newer education

Back numbers still available at 50 cents :

1925 Annual Conference - The Social Studies - Education and International Understanding

Reprints of former issues at 25 cents :

Individual Instruction - The Project - New Education in Europe - Pre School Education - The New Child Study

Subscription, including four issues of the magazine and membership, 2 dol.

Special Art issue when ordered separately, 1 dol.

Published by

PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION

10, Jackson Place WASHINGTON, D. C.

ECOLE 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

LA MAISON DES ENFANTS DU DOMAINE DE L'ÉTOILE

à NICE (Pessicart) Alpes-Maritimes

Cherche pour septembre une jeune fille végétarienne s'intéressant à l'Éducation nouvelle.

A LOUER, dans le Domaine, à personnes végétariennes, maison 4 pièces non meublée, ou appartement meublé.

ÉCOLES - FOYERS

en France, à la campagne
L'ÉCOLE FOYER DE PONTIGNY

par Laroche Yonne
Directeur-fondateur : R. NUSSBAUM

en Suisse, à la montagne
L'ÉCOLE FOYER DES PLÉIADES

Bonny-Vaud
Directeur : A. VIREUX

Vie de famille, au sens profond du mot. Discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par l'étude, et par l'exercice de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Céard près **VERSOIX**

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119

Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX



L'Institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur l'eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur :

W. GUNNING, *Dr en pédagogie.*