

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION
NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
CHRONIQUE DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie. Directeur adjoint du Bureau International d'Éducation.

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Psychologie et de Pédagogie
à la Sorbonne

D^r Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles

SOMMAIRE :

Avis.

FRANK WALSER : *La Philosophie de la vraie Liberté*

AD. FERRIÈRE : *La Discipline, sa nécessité, ses conditions.*

AD. F. : *Les principes de l'École active chez Benedetto Croce.*

Nouvelles diverses.

Livres et Revues.

Bulletin du Bureau International d'Éducation.

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

6^{me} Année.

JUILLET-AOUT 1927

N° 30.

Prix du Numéro : en France, 8 fr. français ; à l'étranger, 2. frs or.

ADMINISTRATION : M. Julien CRÉMIEU. CENTRE DE LIBRAIRIE FRANÇAISE ET ÉTRANGÈRE, 11, rue de Clugny, PARIS (V^e)

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

SECRETARIAT GÉNÉRAL :

New Education Fellowship. — 11 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Miss Clare SOPER).

MEMBRES DU COMITÉ INTERNATIONAL

Présidente : Mrs Beatrice ENSOR (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — Dr Ovide DECROLY (Belgique). — Dr KATZAROFF (Bulgarie). — Dr Sigurd NÆSSGARD (Danemark). — Miss G. KRUTTWELL (Ecosse). — M. Lorenzo LUZURIAGA (Espagne). — Mme J. HAUSER (France). — Mme Marthe NEMES (Hongrie). — M. G. LOMBARDO-RADICE (Italie). — M. Ad. FERRIÈRE (Suisse).

REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE ET SUISSE ALLEMANDE : Das Werdende Zeitalter, Mme E. ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhön), Allemagne.

ANGLETERRE ET ECOSSE : The New Era, Mrs

B. ENSOR, 11 Tavistock Square, Londres W. C. I.

BELGIQUE, FRANCE ET SUISSE ROMANDE : Pour l'Ere Nouvelle. M. Ad FERRIÈRE. 10, Chemin Peschier, Genève (Suisse).

BULGARIE : Svobodno Vaspitanie (L'Éducation libre) Dr KATZAROFF, 13, rue Batchokiro, Sofia.

CHILI : La Nueva Era. M. Armando HAMEL, Casilla 548, Valparaiso.

ESPAGNE : Revista de Pedagogia. M. Lorenzo LUZURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid. 6.

HONGRIE : A Jövö Utjain (La voie de l'avenir), Mme Marthe NEMES, 41, Tigris Utca, Budapest.

ITALIE : L'Educazione Nazionale. M. G. LOMBARDO RADICE, 2, Via Ruffini. Rome (49).

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : Nueva Era, Dr José REZZANO, 3159, Humberto I, Buenos-Ayres.

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

II. — BUTS DE LA LIGUE

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

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

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

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

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

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
CHRONIQUE DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Administration : M. Julien CRÉMIEU, Centre de Librairie Française et Étrangère, 11, rue de Cluny, PARIS V^e

Abonnements : 15 fr. français en France. — Dans les autres pays : 6 fr. suisses, 8 belgas, 1 dollar, 20 c., 5 shillings ; 4 M k., 80 ou leur équivalent.

Prix du numéro : 2 fr. français en France. — Dans les autres Pays : 0.75 suisses, 1 belgas, 8 cents 8 pence, 70 pfennigs ou leur équivalent. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Librairie J. CRÉMIEU, Paris n° 809-96. —

Chèque postal suisse : FERRIÈRE, Vevey, II b 489

(Prix réduits sur demande)

Avis

Ce numéro 30 de notre revue — juillet-août — est destiné à préparer le IV^e Congrès international d'Éducation nouvelle qui aura lieu du 3 au 15 août à Locarno. L'article de notre rédacteur en chef, intitulé « La Discipline » a été envoyé à tous les orateurs des conférences du soir, afin de servir de base de discussion au thème général du congrès : « Quel sens faut-il donner au mot liberté en éducation ? ».

Le numéro suivant : 31, septembre-octobre, paraîtra à la fin d'octobre et sera consacré exclusivement au congrès de Locarno. Le bulletin du Bureau international d'Éducation et la Chronique française ne paraîtront donc que dans le numéro 32, de novembre.

La Philosophie de la vraie Liberté

Jésus a dit : « Qui commet un péché est esclave du péché. » En vérité, il n'y a pas de liberté autre que celle de faire le bien. Car « un mal librement fait » est toujours une illusion, il n'existe pas. Le « mal faire » est toujours conditionné, il est toujours la conséquence d'une cause extérieure à celui qui le commet.

Le cœur d'une personnalité est une île de liberté au milieu d'une mer d'influences changeantes. Personne ne peut comprendre la vraie liberté sans explorer tout d'abord cette île. En quoi diffère-t-elle du cœur d'une pierre ? Qu'est-ce qui la caractérise chez les grands hommes, chez les hommes médiocres ?

Premièrement, elle existe par elle-même, et non comme conséquence de conditions extérieures ou antérieures. Elle est donc ce qui donne à l'être sa vraie spontanéité. Deuxièmement elle reflète la raison, la seule partie de notre esprit

qui n'est pas le jouet de cette mer d'influences. Mais si elle existe ainsi librement et non pas comme effet d'autre chose, son existence est néanmoins fondée sur une loi. Cette loi est la base de toute vie, de toute naissance, de toute renaissance. Le mot : « L'Unité, c'est la force » nous en donne une intuition. Quand nous observons une vie, que ce soit celle d'un oiseau ou celle d'un enfant, nous observons quelque chose qui nous apparaît comme existant en soi, parce que son essence, en tant que réalité indépendante, constitue une unité complète dans sa diversité. Ce à quoi nous pensons plus particulièrement quand nous disons « personnalité », c'est cette partie même de l'être, son unité dans la diversité plus apparente de ses traits, de ses impulsions et de ses actions. Le seul miracle qui soit, c'est la vie, la vie qui naît constamment pour se prolonger dans l'espace et dans le temps.

Dans le psychisme d'une personnalité, il y a donc complète unité dans une diversité de fonctions, d'intérêts, de tendances, de forces — fonctions et tendances dont les cellules cérébrales et tout le système nerveux du corps sont les bases organiques. — Cette unité concrète est ce qui lui donne pouvoir et effectivité. Bien entendu celle-ci ne doit pas exister aux dépens de la diversité !

Toute réalité individuelle qui apparaît comme « vie », comme existant en soi, se manifestera donc à l'analyse comme étant basée sur une unité dans une diversité, alors que la matière morte ou inanimée n'est qu'amalgame ou coexistence. Le cadavre se désagrège, parce que sa composition est uniquement une conséquence du passé. La tuberculose et le cancer sont simplement cette désagrégation là où la vie, c'est-à-dire l'unité dans la diversité, est devenue insuffisante à cause du développement désordonné et incontrôlé des diverses parties soit psychiques, soit organiques contrôlées par le psychisme. Ce processus contraire à l'unité est essentiellement dynamique. Il est action et mouvement, à telle enseigne qu'il provoque bientôt un état statique de désagrégation de l'organisme.

Entre la diversité et l'identité apparaît la même opposition qu'entre l'indépendance et l'obéissance. (Dans la genèse de toute vie il y a cette même opposition). Tous les dogmes et les mythes et presque toute la littérature sont basés sur elle. C'est l'antinomie suprême de l'humanité et du monde, qui tourmente et fascine. L'homme et la femme la symbolisent. Mais l'amour, comme la symphonie des couleurs qui engendre la lumière nous en donne la clef et la solution. L'harmonie des vibrations produit miraculeusement la beauté merveilleuse qu'est la musique. (Ici l'énigme de son apparition soudaine saisit l'imagination, quand on pense qu'elle est construite de vibrations si mécaniques et si simples !) Il en est de même de ce qui, d'un bruit, engendre une note, et, par une concordance des notes, d'une cacophonie engendre une mélodie. De même encore, la symphonie de couleurs et de formes que nous voyons si souvent dans le ciel du soir révèle un miracle. Car qu'est-ce que la beauté, sinon la conséquence d'une loi par laquelle nous pouvons nous-mêmes devenir des dieux ?

Nous nous demandons souvent, en tant qu'éducateurs, si nous devrions encourager la multiplication des intérêts chez l'enfant et leur intensification dans plusieurs directions, ou plutôt

encourager une concentration sur un enthousiasme particulier et personnel. Dans ce dilemme, comme dans beaucoup d'autres, le vieux problème des oppositions se pose à nous. C'est toujours le même problème, car toutes les oppositions peuvent être réduites à deux, qu'on les appelle : indépendance et obéissance, ou : diversité et identité. Mais la vraie liberté, c'est-à-dire la libération des conditions limitantes, le maître ou l'élève ne peuvent l'atteindre qu'en résolvant ce problème sur la base d'une philosophie fondamentale de la vie, philosophie transcendante, parce qu'elle embrasse tout, qu'elle inclut et qu'elle explique toutes les formes de la vie par une loi intérieure qui est celle de la constitution même de la vie. Il y a dans chaque vie une dualité qu'aucune exclusion ne peut abolir sans désastre. Chaque âme est comme le champ de combat des deux sexes (ou oppositions) jusqu'à ce que l'amour, avec la raison, y fasse la paix en y apportant son unité.

Il est facile de dire que la vraie liberté est conquise par l'unité intérieure. La phrase est presque banale ! Encore faudrait-il montrer comment cette unité opère et ce qu'elle implique. Ces questions nous mènent loin, en plein centre de cette science génétique que l'Éducation nouvelle a encore si peu explorée jusqu'ici, — si peu que nous sommes tous comme des enfants timides aux portes d'un monde nouveau.

Tout d'abord, il nous faut comprendre que cette unité, ou mieux cette unification intérieure consiste particulièrement à unir en nous une dualité. Puis il faut reconnaître, dans nos multiples oppositions intérieures : tendances vers la sociabilité ou solitude ; vers l'activité ou le repos ; vers l'expression ou l'impression (réceptivité) ; vers le raisonnement indépendant ou la dépendance vis-à-vis de Dieu — une seule opposition élémentaire. Nous devons alors apprendre à lui appliquer le rythme qui caractérise partout la vie saine. L'intuition, par sa sensibilité aiguë, nous aidera à nous diriger dans ce rythme et nous dira le moment et la mesure de chaque transition. L'état nerveux et fatigué de tant de gens de notre époque vient du fait qu'ils vivent la vie comme si elle était simple, au lieu qu'elle est double et rythmique.

Mais le rythme n'est pas un but en soi, il est le chemin qui mène au but suprême. A certains moments de « conscience » intense de la vie, la transition (dans le rythme) qui se produit en nous devient si fréquente et si intime que les deux

oppositions se fondent en une unité. C'est une unité d'amour, parce qu'enfantée par la compréhension.

Ce rythme perfectionné se manifeste essentiellement sur le plan de l'esprit. Il n'est pas nécessairement accompagné d'un changement extérieur. Le rythme, dans l'activité et l'expression journalières, est possible dans une mesure beaucoup plus grande qu'on ne se l'imagine généralement. Il y a une détente possible même au milieu du travail et de l'effort.

Cependant, il faut se souvenir que la conciliation des oppositions n'est pas acquise par une neutralisation des différences extrêmes, mais par une adaptation progressive de chacune à une fin commune et supérieure à toutes deux. Par une adaptation mutuelle à la réalité, connaissance et sentiment s'unissent dans la compréhension. Seul un amour commun pour des vérités universelles peut établir un lien réel et durable entre deux amis. Seul l'amour de chacun pour Dieu, pour la Vérité, la Beauté ou la Science, peut créer une unité effective au sein de leur diversité. Car l'amour de ce qui n'est pas la beauté ou la vérité universelle, mais de ce qui est particulier, (donc suscité par quelque chose de particulier) n'est qu'une fantaisie passagère.

Là où l'opposition entre deux personnes ou entre éléments opposés dans une même personne est très intense, seuls le dévouement, la prière, l'inspiration profonde, peuvent les concilier. Par l'inspiration, l'énergie des instincts sexuels et combatifs est transformée en puissance mentale spirituelle, et l'égoïsme au sein de la pensée se transforme en une vision et en une compréhension plus larges.

Le véritable Christianisme est aussi basé sur une dualité, dont un des éléments est l'amour de soi, qui trouve sa solution dans une unité intérieure. L'autre élément, l'amour du prochain, est une unité entre l'action psychique de connaissance (ou d'analyse) et celle de sympathie. Le noyau du Christianisme est la prière, parce qu'uniquement par la sublimation des énergies, conséquence du dévouement, on peut réaliser soit l'une, soit l'autre de ces deux unités.

Ces moments d'intense conscience de soi, dont il a déjà été question, ne sont pas vraiment de la durée; ils sont de l'éternité, des phases de libération miraculeuse de tout ce qui s'attache au temps et à l'espace. Après qu'on les a vécus, on ne peut dire s'ils étaient longs ou courts. On

sait seulement qu'ils étaient « immenses » et « profonds » au delà de toute conception.

Il n'est pas facile de comprendre au premier abord que cette éternité est constamment en chacun de nous, quoique dans une mesure très limitée. Elle est cependant le cœur de notre conscience et l'âme de notre raison. Mais tout autour d'elle, il y a encore du désordre, des conflits, de la confusion, dont nous devenons conscients lorsque nous établissons en nous-mêmes une distinction : une partie de notre moi devient objet, l'autre sujet. Cette dernière est la raison, un reflet de l'éternité au sein de notre intelligence. Tout progrès est en raison de l'effort que fait celle-ci pour observer avec une vigilance constante le moi objectif qui l'entoure.

Le maître peut aider à l'enfant par la suggestion et par l'exemple à devenir ainsi son propre observateur. Avant de quitter l'école, l'enfant devrait savoir que sa tâche suprême est de se créer soi-même. Il devrait reconnaître comme connaissance la plus importante et intéressante, celle qui l'éclairera sur les conditions extérieures et intérieures limitant sa propre personnalité. Il devrait savoir que cette nouvelle possession de soi, œuvre de recherches et de connaissance, est le but suprême de l'homme. C'est là la vraie immortalité, que Dieu lui-même ne pourrait nous « donner », parce que seule la puissance miraculeuse qu'est la vie nouvelle, née de l'unité créée en nous-mêmes, est affranchie des influences changeantes qu'impliquent les conditions organiques, climatériques et autres.

Il existe plusieurs voies par lesquelles on peut s'en approcher, et des mots divers pour la désigner. Mais derrière tous, il y a une loi universelle qu'il est possible de définir scientifiquement et sur laquelle — par la discussion et le libre échange d'idées — les hommes parviendront à s'entendre aussi bien qu'ils l'ont fait au sujet des lois de la biologie et de la physique. Les multiples expériences diverses, apparemment subjectives, de la vie intime ne sont pas essentiellement différentes de celles qui ont pour objet les phénomènes de la nature, bien que, par leur plus grande objectivité, celles-ci nous apparaissent comme plus universelles. La vie est une, et régie toute entière par la même loi. Par notre sensibilité interne, nous participons tous au même régime; la vie de chaque homme apparaît à sa conscience comme plus vivante à certains moments qu'à d'autres — en vertu des mêmes vérités qui se fondent sur une loi identique pour tous.

L'humanité entre dans une ère nouvelle de son histoire : elle aborde désormais l'étude collective de cette loi intérieure à la vie de chaque homme. Déjà maîtres de la nature, les hommes entreprennent cette profonde recherche scientifique qui se terminera par la parfaite maîtrise de soi. Aujourd'hui, en effet, excepté à de rares instants, l'homme n'est pas libre ; de mille façons

il est encore un esclave. Rien moins que cette maîtrise ne peut être appelé la vraie liberté, car entre l'esclave et le maître il n'y a pas de compromis. L'esclave est né du corps, conditionné par les hasards passagers. Le maître est né du ciel, de l'unité. Lui seul, né de l'esprit, peut entrer dans le Royaume des Cieux.

Frank WALSER

Maître ! Soit persuadé de l'excellence de la liberté ! Que ton enfant soit libre autant qu'il peut l'être ; recherche précieusement tout ce qui te permet de lui laisser la liberté, la tranquillité, l'égalité d'humeur. Tout, absolument tout ce que tu peux lui enseigner par les effets de la nature même des choses, ne le lui enseigne pas par des paroles ! laisse-le, par lui-même, voir, entendre, trouver, tomber, se relever et se tromper. Point de paroles, quand l'action, quand le fait même est possible ! Ce qu'il peut faire par lui-même, qu'il le fasse ! Qu'il soit toujours occupé ! toujours actif, et que le temps pendant lequel tu le gênes point, soit de beaucoup la plus grande partie de son enfance.

Henri PESTALOZZI

L'Union Romande du Tourisme " PRO LEMANO ", LAUSANNE

fournit gratuitement tous renseignements, prospectus, etc., sur les Compagnies de Transport, Hôtels, Pensions, Pensionnats, Instituts, etc. de la Suisse romande

FOYER INTERNATIONAL Pension de Famille

Villa Kerlouise, Imp. Goubareff, Beaulieu-sur-Mer (A.-M.). Bains de soleil, vue sur la mer, bains de mer, excursions en monagne. Facilités offertes aux étrangers désirant se perfectionner en français. Leçons de français, piano, art, etc... sur demande. Bibliothèque. Littérature pacifiste. Cuisine soignée. Régime végétarien sur demande. S'adresser à M^{me} BONNAMY, Villa Kerlouise, ou à M^{lle} PRÉZELIN et M^{me} GUIEYSSE, 166, Boulevard du Montparnasse, Paris (14^e).

Ecole de l'Île de France

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

Pleine campagne -- Parc de 100 hectares -- 18 kilomètres de Paris -- Etudes secondaires complètes et préparation au baccalauréat -- Cours spéciaux pour Etrangers -- Enfants de 7 à 18 ans -- Vie de familles par maisons de 25 à 30 au maximum -- Formation du caractère orientée vers l'autonomie -- Sports.

INSTITUT GRÜNAU

BERNE

Erziehungsheim für Knaben.

Pensionnat de jeunes Gens.

Educational Establishment.

D^r H. LOOSER.

La Discipline

Sa nécessité. Ses conditions

I. LES TERMES DU PROBLÈME.

La discipline ! Est-il un mot plus beau, plus riche de contenu ? Il dit la possession de soi dans l'ordre et dans la raison. Il dit concentration, cohésion, rectitude, énergie, fermeté, virilité consciente. Il dit union, sur le terrain social, collaboration harmonieuse, solidarisme. Le proverbe antique : « L'union fait la force », n'est vrai que dans la discipline authentique, celle qui est comprise et voulue, non pas seulement consentie, mais désirée.

Aussi n'est-ce pas sans étonnement que j'ai vu nos collègues d'Allemagne et d'Angleterre émettre des craintes. Il paraît que le mot discipline rappelle en Allemagne la *Zucht*, terme qui évoque à la fois l'élevage et la férule ; en Angleterre, le *drill*, lequel serait la négation de la liberté individuelle. Et voilà pourquoi cette conférence porte, dans les traductions en allemand et en anglais qu'en a donné le comité de notre congrès, un titre quelque peu... adouci.

N'était-il pas bien entendu pourtant que le mot « liberté » ne devait signifier, pour aucun d'entre nous, licence ou anarchie, mais au contraire soumission volontaire à la raison et au bien ? L'article 1 de nos principes ne parle-t-il pas de suprématie de l'esprit, donc de primauté de la raison sur ce qui n'est pas elle ? L'article 2 ne spécifie-t-il pas que « l'individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles » qui sont vivantes chez l'enfant ?

En fait, le problème n'est pas dans cette question de l'ordre, de la discipline ou de la raison. Que la raison doive finir par l'emporter, cela est hors de doute. Le problème est dans l'opposition entre l'ordre imposé du dehors et l'ordre réalisé du dedans : coercition ou autonomie.

Entre le petit enfant, mû par ses impulsions désordonnées, et l'adulte maître de soi, il y a un échelonnement qui présente mille nuances. Mais partout on rencontrera le lien étroit entre la liberté et l'autorité, par opposition, d'une part, à la licence qui méconnaît l'autorité et, d'autre part, au despotisme qui méconnaît la liberté (1). L'homme s'élève, dans la règle, de

l'autorité consentie (autorité agissant au nom de la raison, mais extérieure à lui) — par l'individualisme — au solidarisme ou à la liberté réfléchie : celle du musicien qui, parce qu'il veut l'harmonie collective de l'orchestre auquel il participe, se soumet au rythme et à la mesure marqués par le compositeur et indiqués par le chef d'orchestre.

Passer d'un extrême à l'autre : de l'égoïsme enfantin au solidarisme et à la liberté réfléchie de l'adulte soumis à la raison, voilà la voie que doit parcourir l'homme, dans son éducation, s'il veut que celle-ci mérite son nom.

Y a-t-il une norme pour déterminer la part de coercition et la part d'autonomie qui doivent accompagner chacune des étapes ? Oui certes : est bon, ce qui contribue à conserver ou à accroître la puissance spirituelle de l'individu et de la société — de la société par l'individu, mais aussi de la société pour l'individu — et non l'inverse : car on ne sacrifie pas le progrès individuel vers la vérité et vers le bien ; la société qui chercherait à imposer ce sacrifice tournerait le glaive contre elle-même : suicide social dont l'histoire présente, hélas, plus d'un exemple. La société n'a donc le pouvoir moral que de favoriser les devoirs véritables ; lorsqu'elle impose de faux devoirs : conventions sociales absurdes ou inutiles, elle crée des résistances. L'homme qui aime la vérité rejettera les unes et par là se libérera ; parmi les autres — les conventions inutiles, — il ne retiendra que celles qui servent de symboles à des complexes de sentiments sociaux respectables.

II. LE DEVOIR LIBREMENT CHOISI.

La discipline individuelle ou sociale — sociale grâce à la discipline que l'individu a su obtenir de lui-même — est le moyen de nous élever jusqu'à la Raison. Mais si la Raison universelle est le but, c'est la raison individuelle qui en est le moyen. C'est par elle, c'est par sa raison, que l'homme passe d'un degré inférieur à un degré supérieur d'obéissance à la Raison. C'est ce qu'a montré Spinoza. « La méditation

(1) Cf. l'article de M. Jean de SAUSSURE : « Libertinisme et Contrainte ou Autorité et Liberté », dans la Feuille

centrale de Zofingue de janvier 1927, p. 259, et la polémique qu'il a suscitée dans le *Courrier de Genève* et dans le *Journal de Genève* (19 février).

de l'homme libre, c'est la vie » (1). On rencontre ici, mais en quelque sorte retourné, l'adage connu : *primum philosophari, deinde vivere*. Vivre de la vérité reconnue. Pour cela, arriver à la connaître. Cette discipline toujours plus serrée nous conduit à être libres, c'est-à-dire, selon le mot de Kant, esclaves de la vérité et du bien. On a dit aussi : esclaves du « devoir ». Le devoir. Un autre mot. Mais, ici encore, devoir non pas subi, parce qu'imposé du dehors, mais voulu, parce que reconnu comme la voie de la liberté vraie. « Devoir ! s'écrie Kant, pour émouvoir la volonté, il te suffit d'établir une loi... » (2).

III. LE SENTIMENT DE LACUNE ET LA TENDANCE A L'ÉQUILIBRE.

L'enfant s'élève, par l'expérience douce ou brutale, lente ou rapide, de l'erreur à la vérité, de la souffrance morale au bien. La lacune ressentie est l'aiguillon qui évoque ou provoque l'élan spontané vers l'équilibre à retrouver. Il n'y a de paix, de sérénité, de croissance libre que dans le bien et la vérité assurés : assurés par la possession — ce qui est rare — ou assurés par la foi, c'est-à-dire par la confiance que l'on s'oriente vers leur possession. Mais quel est le stimulant qui fait sentir à l'homme ses lacunes et qui le porte à retrouver l'équilibre perdu, sinon précisément la raison ? Elle oppose la vérité implicite, ou en puissance, à l'erreur explicite, ou en acte, le bien implicite au mal explicite. Sans ce sentiment de contradiction, de lacune, rien ne réagit. C'est le néant. C'est la béatitude acquise et molle, et non la béatitude conquise et ferme comme l'acier. Au contraire, le sentiment de ce qui manque stimule la volonté de conquête des énergies spirituelles.

Mais ici Alfred Adler nous arrête : impression de lacune et sentiment d'infériorité sont causes de duplicité, de compensations artificielles, de rouerie, de mensonge — ou de désespoir. — Aussi bien, le seul fait de constater une lacune ne suffit-il pas : il faut constater aussi et ressentir en soi la force motrice qui nous porte à rétablir l'équilibre et, sous-jacente à cette force motrice, la force unique et merveilleuse de la Raison immanente : vérité et bien. Entrer en contact avec la force constructive qui est en nous — nous l'avons appelée, ailleurs, l'« élan

vital spirituel » — et avec son levier profond, la Raison, voilà la solution du problème de la discipline, de cette discipline virile qui conduit à la liberté.

IV. LES FAISCEAUX D'INSTINCTS.

Le moyen pratique d'atteindre à cette discipline, c'est de lier en faisceaux les instincts et les tendances qui vivent en chacun de nous. On les lie non pas par un acte de pensée pure, d'intellectualité — ni par un effort abstrait (l'effort converti de Baudouin), mais en fonction d'un but que l'on poursuit. Chaque âge a ses buts de prédilection. Tous les buts peuvent et doivent être fonction du bien et de la vérité : ils nous conduiront à unir l'être et le devoir être, la théorie et la pratique. Vivre, n'est-ce pas à la fois penser et agir, unir intimement pensée vraie et action bonne ? Ecole active, autonomie des écoliers, autant de solutions pour créer ce lien intime. Les lois juridiques ne se justifient que si elles sont les filles légitimes des lois de la nature et des principes de la raison. L'enfant les découvre en soi et hors de soi. L'égoïsme du début se résout en service du prochain et le double sentiment moral et social se synthétise en service de Dieu.

Un critique a écrit que, dans mon livre « Le Progrès spirituel », j'ai pris pour point de départ l'instinct, l'élan vital. Non : je pars de l'Esprit dans l'homme, de ce que Benedetto Croce appelle l'intuition-expression. Or, comme Croce l'a précisément noté (1), si l'empirisme sensoriel remonte de la matière à l'esprit, de la matière qu'il constate à l'esprit qu'il induit, l'action créatrice, elle, prend son point de départ dans l'esprit pur et vient imprimer celui-ci dans la matière. Sans cette marque préalable de l'esprit, la matière n'en porterait pas le sceau ; elle serait et resterait à jamais inintelligible.

C'est donc l'esprit qui lie les instincts et tendances en faisceaux, pour les faire servir à ses fins et libérer l'homme de leur emprise et de leur tyrannie. On ne peut parler des entraves de la matière que là où l'esprit n'a pas su les dominer — et ceci, non en leur échappant, mais en s'en servant pour faire triompher ses propres fins comme l'a magnifiquement montré notre ami

(1) Carlo SGANZINI : « L'Esthétique de Croce et la pédagogie ». Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926, (Lausanne, Payot), p. 35 : « En fait, à cause du circuit éternel de la vie de l'esprit — qui, de l'intuition, va par l'intermédiaire du concept-jugement à la perfection et à l'action pour revenir à l'intuition — ce qui a été contenu de perception peut redevenir intuition ».

(1) Charles WERNER : « Spinoza » (*Journal de Genève* du 21 février 1927).

(2) Cité par Hoëné WRONSKI : « Nomothétique » p. 16.

M. G. Lombardo-Radice dans cet article sur le « jeu » que j'ai publié dans « L'Aube de l'École sereine en Italie » (1). *Nisi parendo natura vincitur*, a dit Francis Bacon.

Au IV^e Congrès international d'Éducation morale, à Rome, en octobre 1926, M. Crouzet, Inspecteur de l'Enseignement primaire à Paris, s'est gaussé de la « philosophie de l'élan vital » ; il y voyait le règne de l'impulsion anarchique. Il y a, en effet, des êtres qui poussent l'idolâtrie de soi jusqu'à considérer comme sacré tout ce qui émane d'eux. Certains écrivains ne se corrigent jamais : ils croiraient déchoir. Charles Péguy pensait servir ainsi l'art et la vérité. Le procédé est valable peut-être pour les grands artistes et les grands mystiques, arrivés au terme de leurs tâtonnements intérieurs, pour eux seuls et à leur seul usage, car je n'ose vraiment leur adjoindre leurs dévots, ceux qui sentent et pensent comme eux. Quant à nous, nous pensons que, sous peine de piétiner sur place, il convient de mener de pair l'intuition et la critique de soi. Et cette critique aura son fondement dans la réalité des faits, ou mieux : dans la Raison, immanente à la fois à la réalité extérieure et à la pensée intime.

V. DISCIPLINE SOCIALE ET DISCIPLINE INDIVIDUELLE.

La discipline présente un double aspect. Elle peut être limitation ou expansion, inhibition — selon le mot de J. J. Rousseau : « Ne pas faire ce que l'on veut pas » (2) — ou coopération. En fait, on constatera le plus souvent : limitation dans un but d'expansion, et inhibition dans un but de coopération.

Au point de vue social, la discipline présente donc également deux aspects : a) *adaptation* réciproque, conduisant à la tolérance à l'égard de tous les points de vue (tolérance qui n'exclut pas la haine du mal, mais y joint l'amour à l'égard de l'aveugle qui le perpète); b) *coordination* des actions en fonction d'un but — que ce but collectif soit la bonne marche économique d'une usine, l'harmonie esthétique d'un orchestre ou l'ordre politique d'une nation. Qu'elle soit adaptation ou coopération, la discipline sociale suppose, comme condition préalable, la discipline individuelle des membres de la société.

Cette discipline individuelle, à son tour, suppose la collaboration de la volonté, de l'intelli-

gence et du sentiment : a) volonté, possession de soi, mais aussi souplesse, car la rigidité qui se brise n'est que mauvaise marchandise ; volonté signifie donc aussi lutte contre les instincts révoltés et les tendances centrifuges. b) La discipline de la volonté est subordonnée à la discipline de l'intellect et à la rectitude de la raison logique ; ce qui signifie lutte contre les préjugés, les erreurs, les généralisations hâtives. c) Discipline de la volonté et de l'intellect dépendent à leur tour de la discipline affective, la plus difficile à réaliser, parce qu'elle est du domaine des « valeurs ». Les valeurs sont, non pas pensées, mais senties par intuition. Le jeu subtil des symboles peut les soutenir, mais aussi les camoufler, comme le révèle la psychanalyse. L'auto-suggestion pourra être utile ici, surtout si l'on s'astreint aux trois étapes de la yoga : recueillement, affleurement des énergies subconscientes et concentration ou projection de ces énergies profondes. Cette discipline affective comprendra donc la lutte contre les complexes : complexes de la libido freudienne ou complexes d'infériorité d'Adler.

VI. LES DISCIPLINES DE L'ÉCOLE. NON PAS ABOLIR, MAIS ACCOMPLIR.

Quand on parle aujourd'hui des disciplines de l'école, on pense aux horaires, aux programmes, aux règles qui président au maintien de l'ordre collectif. Faut-il supprimer ces disciplines, les bannir de l'école ? Beaucoup de novateurs le pensent. Ce sont, en général, des intuitifs de génie qui, sans s'en douter, jugent les autres d'après soi ; intuitifs qui ont confiance dans l'intuition créatrice de l'enfance, de l'adolescence — et des membres du corps enseignant. Or, ont-ils songé aux types sensoriels qui en sont à l'étape biogénétique où l'être a besoin de sanctions extérieures ? Ont-ils songé aux types imitatifs qui ne se font une règle que si le moyen leur a été donné de la copier et de l'imiter ? L'imitation, je l'ai montré ailleurs (1), accompagne ou même précède toujours l'intuition créatrice, même chez les types intuitifs purs. Or, sensoriels et imitatifs sont la grande masse. Mais d'autres objections se présentent : si l'on supprime les programmes et les horaires, les intuitifs ne tâtonneront-ils pas un temps trop long avant d'atteindre à l'union intime et vivante entre leur Raison immanente et cette réalité intime que constituent leur vie, telle qu'elle est,

(1) Pp. 37-46.

(2) J. J. ROUSSEAU, « Réveries d'un Promeneur solitaire », VI.

(1) Revue : La Psychologie et la Vie, Paris, Institut Pelman, mai 1927.

telle qu'ils l'ont héritée et amenée au point où elle en est, et leur pensée constructive dans son imperfection actuelle ?

Il ne faut pas abolir, mais accomplir; ne pas abolir les horaires, mais améliorer leur rendement; ne pas abolir les programmes, mais améliorer leur adaptation aux besoins des enfants de chaque type et de chaque âge; ne pas abolir même les examens, mais les rendre plus utiles pour l'élève et plus révélateurs pour le maître; enfin ne pas supprimer les règles sociales, mais amener les élèves les meilleurs et les plus intuitifs à les découvrir, et, par eux, les faire adopter et respecter par tous.

VII. LE RÔLE DE L'ÉDUCATION.

Quand on parle de discipline, deux problèmes se présentent : celui de l'échelle et celui des échelons. Je m'explique. Le philosophe Gentile déclare que l'homme doit rester toujours un enfant (1), par où il veut dire : demeurer toujours spontané et créateur. Conserver sa spontanéité créatrice, voilà l'échelle. D'autre part le psychologue Jean Piaget, dans ses livres, détermine empiriquement les échelons par lesquels l'enfant passe nécessairement au cours de son évolution. Cela est particulièrement apparent dans son ouvrage « La représentation du monde chez l'enfant ». Ces deux points de vue ne s'excluent pas : ils se complètent; mieux : ils se supposent l'un l'autre : on ne conçoit pas l'échelle sans échelons, et les échelons sans l'échelle ne mènent à rien. Donnons donc à chaque âge la nourriture intellectuelle et affective qui lui convient. Alors l'appétit de savoir et d'agir restera vif et ardent.

Au congrès de Rome, on a discuté le thème de la formation de la « personnalité ». Le débat a porté sur la liberté et la discipline, comme ici. La conclusion a été celle-ci : il faut amener l'union intime entre la raison, faculté incomplète de l'individu, et la Raison, principe immanent de toute chose. Cette union, on la réalise dans la logique quantitative — les mathématiques, — mais aussi et surtout dans la logique qualitative, c'est-à-dire en apprenant, dans la conquête de la réalité concrète, à suivre les voies de la vérité : synthèse et analyse, respect de l'être, pour autant qu'il s'oppose à l'apparence trompeuse, soumission du savoir subjectif à la réalité objective. Que si, de la base solide des sciences naturelles, on s'élève, sans abandonner un instant cette discipline de la raison, à la psychologie,

(1) Voir « L'Aube de l'École sereine en Italie », p. 31.

à la sociologie et à la philosophie, on verra que cette voie est véritablement celle qui conduit à la liberté.

VIII. LE RÔLE DES ÉDUCATEURS.

Dès lors, le rôle de l'éducateur — mère, père, instituteur — consiste non pas à observer passivement, mais bien :

a) à préparer le terrain — famille ou école — et ses activités : stimulants à la vie active (1);
b) à suggérer les buts qui, conformes aux intérêts réels, seront les plus propres à éclairer la raison et à forger la volonté;

c) à suggérer les moyens d'atteindre ces buts, moyens conformes à la raison et au bien; ici l'exemple de l'action peut aider à raccourcir la période des tâtonnements, là où celle-ci serait trop longue et constituerait une trop grande perte de temps et de forces;

d) à représenter, aux yeux de l'enfant, la conscience humaine : raison et volonté du bien; et ceci d'une façon ferme et constante, sans compromis ni trahisons à l'égard des principes fondamentaux. Ce rôle est lui-même double, car si l'éducateur incarne la loi et la raison théoriques, il doit incarner aussi, en cas de nécessité, le pouvoir exécutif et judiciaire, au nom de la communauté, dans le cas où celle-ci se montrerait inapte et faible; ou, mieux encore : il doit incarner ce pouvoir au nom de la vérité et du bien impersonnels qui découlent de la Raison. Rôle émouvant, qui suppose des parents et des maîtres formés à la liberté selon la Raison, parents et maîtres non pas comprimés par une doctrine coercitive, mais choisis pour leur valeur. On l'a compris en France où les murailles scolaires, — M. G. Bélot (2) le reconnaît, — sont parfois trop hautes ou trop étroites; mais où, ajoute l'éminent moraliste, derrière ces murailles, « il y a des hommes auxquels on fait confiance et dont on respecte profondément la liberté spirituelle ».

IX. LA DISCIPLINE ET LES SANCTIONS.

Ceci nous conduit à examiner un problème important, en corrélation étroite avec celui de la discipline, celui des sanctions et, plus particulièrement, des sanctions venant du maître. Il en est d'analogues aux opérations chirurgicales : elles seront rares; on ne craindra pas d'ébranler par elles profondément l'âme enfantine, car ce

(1) Voir KILPATRICK, cité dans « Le Progrès spirituel », p. 313 et G. BÉLOT, tome III du « IV^e Congrès international d'Éducation morale », Rome, p. 169.

(2) Congrès de Rome, tome III, pp. 169-170.

qui seul rend celles-ci légitimes et nécessaires, c'est le conflit aigu de deux « moi » au sein d'une même âme. Il en est aussi d'analogues au coup de volant, dû à une décision rapide et énergique, propre à rétablir l'équilibre de l'avion et à éviter la catastrophe. Car, on ne le sait que trop, chez certains enfants pathologiques — chez ceux dont la raison, la volonté ou l'affectivité sont atteintes — liberté signifierait licence, chaos, le pouvoir constructeur de leur raison immanente étant chez eux réduit à l'impuissance. Même chez les enfants dits normaux, on observe certains cas de « possession diabolique » — qu'on me passe le mot — qui appellent une intervention prompte, décisive, avec secousse affective.

Hormis ces cas exceptionnels, le problème consiste évidemment à favoriser le jeu des sanctions naturelles, positives (récompenses) ou négatives (punitions), sanctions morales et surtout sociales — partout où elles ne seront ni trop brutales, ni à échéance trop lointaine. La vie est et reste la meilleure éducatrice. Quant à l'adulte, ses qualités maîtresses seront le calme, le sens psychologique — voire l'expérience psychiatrique — et l'assurance. Il doit être sûr de son fait. Par là il conquerra la confiance de l'enfant et, dès lors, les neuf dixièmes de son « autorité » seront du ressort de ce que l'on appelle l'autorité morale. Cette autorité-ci, l'enfant normal en a besoin, il l'appelle, il la recherche, elle comble ses désirs.

X. CONCLUSION.

LA COURSE AU FLAMBEAU.

Le rôle de l'éducateur ainsi compris est celui d'un représentant de la Raison divine dans

l'homme, celui d'un transmetteur de vérité et de joie. De tout son être, il s'associe à la joie qu'il suscite. Même la Raison impersonnelle, au nom de laquelle il lui arrive de devoir punir, n'est que le reflet d'un ordre souverain que l'enfant respecte obscurément, parce qu'il en perçoit la flamme au fond de lui-même. L'adulte qui punit s'y soumet ; il souffre avec celui qu'il fait souffrir, et par là il grandit dans l'estime de l'enfant : la sympathie et la fermeté de la soumission du maître rapprochent celui-ci de ce qu'il y a de meilleur en son élève. Partout où le rôle négatif de l'adulte est compensé et au-delà par son rôle positif de transmetteur de vie et d'esprit, le lien affectif de l'amour vient cimenter les cœurs. Une communauté naît — famille, classe, école ou nation — dont tous se sentent les membres. Les plus sages (ce ne sont pas toujours les plus âgés) transmettent aux mains des plus jeunes le flambeau des générations passées et de l'expérience actuelle conforme à la vérité et au bien, et ceci afin que l'Homme se rapproche par échelons, selon une discipline toujours plus éclairée, du but de tout progrès : soumission à cet absolu immanent qu'est la Raison, Raison une et universelle, éternelle dans son dynamisme, constante sous l'inconstance de la réalité phénoménale, et, par delà la réalité, en contact avec Dieu. Si l'on appelle religion, cette soumission à Dieu, il nous sera permis sans doute de faire nôtre, en guise de conclusion, le mot de l'Évangile : *Religio est libertas* (1).

Ad. FERRIÈRE.

(1) Cf. Jean, VIII. 36. — Rom., VIII. 21. — 2 Cor., III. 17.

Les principes de l'École active chez Benedetto Croce

M. Carlo Sganzi, Professeur à l'Université de Berne, à qui nous devons un petit livre profond et nuancé sur Pestalozzi, étudie avec sagacité les principes de l'Éducation nouvelle. Dans un mémoire sur « L'Esthétique de Croce et la pédagogie (1) », il en a tracé les fondements philosophiques, en corrélation avec la doctrine de l'éminent penseur

(1) *Annuaire de l'instruction publique en Suisse de 1926* (Lausanne, Payot, 1 vol. in 8° de 305 p.). Ce même annuaire contient les études suivantes : J. SAVARY « La religion de Pestalozzi ». — J. FONTÈGNE « L'orientation professionnelle de la jeunesse ». — H. DUCHOSAL « La Société des Nations ». — Ad. FERRIÈRE « L'hygiène dans les Ecoles nouvelles » et une chronique scolaires des cantons romands.

italien. Il constate, tout d'abord, que la pensée pédagogique de Gentile ne donne aucune direction positive, « toute question particulière et contingente étant abandonnée à la solution, jamais déterminable à priori, des problèmes particuliers et concrets ». C'est pourquoi « ses disciples ont dû en maintes occasions se rapprocher plus ou moins consciemment des courants empiristes. Tel est le cas de Gino Ferretti et de Giuseppe Lombardo-Radice. Déjà dans ses admirables « Lezioni di Didattica », M. Lombardo, qui est le vulgarisateur et le praticien de l'école, s'était, sans peut-être s'en apercevoir, assez éloigné du maître (ce qui est prouvé par les critiques de Gentile aux chapitres sur l'enseignement de la lecture, du dessin et du catéchisme). Les nouveaux programmes de l'enseignement primaire, qui sont son œuvre, tout en rentrant dans le cadre des possi-

bilités permises dans la pédagogie gentilienne, n'en dérivent pas quant au contenu et même pas d'une façon immédiate quant à l'esprit. On peut y voir la codification du minimum qui est commun aux postulats issus de la nouvelle psychologie génétique ». Benedetto Croce creuse plus profond que Gentile. Toute sa conception repose sur l'art, disons plutôt sur l'élan vital spirituel, exprimé par la spontanéité créatrice. Selon Croce, l'art est l'unité de l'intuition et de l'expression. « L'esprit, écrit-il, n'a d'intuition qu'en tant qu'il fait, qu'il construit, qu'il forge, qu'il exprime ». — « Et, ajoute M. Sganzi dans son commentaire de Croce, puisque l'imagination ou l'art est un élément essentiel de la vie théorique, et la vie théorique le fondement de la vie pratique », on voit que l'imagination a essentiellement pour rôle « rendre possibles les déterminations ultérieures de la capacité pratique et du devoir moral... »

« Notre pensée n'est réellement pensée qu'au moment où elle trouve son expression adéquate : ... nous possédons uniquement ce que nous sommes à même d'exprimer de façon à nous comprendre nous-mêmes et à être compris par les autres ». Dès lors, l'intuition, une fois existante comme image, n'a nullement besoin d'une expression ultérieure pour qu'elle se fasse œuvre d'art : une fois formée, elle est elle-même expression. Le principe fondamental de l'esthétique de Croce, c'est donc l'unité ou mieux l'identité de l'impression et de l'expression. De ce point de vue, l'universalité de l'art se comprend aisément : « Chaque homme est artiste du fait qu'il participe à l'humanité. Il est artiste, même si toute son activité d'artiste est limitée à bien parler des choses de la vie quotidienne et à bien manifester les sentiments les plus simples et les plus communs ».

Par suite, « tous les arts sont langage, et tout langage, pour autant qu'il est expression pure, est art ». La forme sensorielle ne touche aucunement à l'essence de la fonction envisagée comme activité de l'esprit. « Le développement de l'esprit exige avant tout l'expression, et il est avant tout développement de l'activité de l'expression-intuition... Une œuvre d'art dont l'excellence est universellement reconnue, et une simple expression réussie de la vie journalière du plus humble des mortels ne diffèrent que par l'importance des sentiments exprimés, » et non pas par des caractères essentiels. Les distinctions des arts sont purement arbitraires ; sur le plan philosophique ou scientifique il n'existe que l'Art.

« Toute expression réussie est unique en son genre... L'expression est un tout indivisible. » Ainsi, dans l'art littéraire, « elle ne connaît ni substantif, ni verbe n'existant que pour eux-mêmes ; ceux-ci ne sont que des abstractions que nous forgeons et par quoi nous détruisons la seule réalité linguistique, qui est la proposition » : cette dernière doit être entendue « comme un organisme expressif d'une signification concrète, qui comprend aussi bien une toute simple exclamation qu'un vaste poème ».

« L'expression réussie... acquiert le maximum de compréhensibilité ; elle a de ce fait valeur universelle tout en étant exclusivement individuelle... L'esprit est essentiellement relation ; là où des esprits communiquent, il y a, sans autre, langage ». — « Le présent, dit Croce, a ses racines dans le passé, de manière que étudier l'art classique et stimuler les élèves au nouveau (à l'originalité) ne sont pas deux exigences contradictoires, mais une seule et même exigence ; la spontanéité sérieuse et vraie est, du même coup, discipline de tradition historique. »

« Les postulats essentiels de la pédagogie contemporaine, que l'on peut considérer en général comme étant hors de

discussion, les principes, bases de la réforme de l'éducation et de l'école que notre conscience pédagogique réclame, y sont contenus et y trouvent un fondement qui, à notre avis, est en tout cas plus solide que ceux dont les apôtres de la révolution pédagogique se réclament ordinairement. Les notions, en général, très vagues, de spontanéité, d'activité libre, autonome, d'intuition, d'action, y trouvent une détermination assez précise. Cela vaut en tout cas pour le principe d'intuition-action qui englobe tous les autres. »

Pour Croce, « faire » est condition indispensable, même pour avoir des images. L'intuition est activité pure, spontanéité, synthèse créatrice.

« Il est évident qu'ainsi l'exigence d'activité spontanée, d'expression personnelle, les postulats de l'éducation active, génétique, fonctionnelle trouvent un fondement absolu dans le rapport tout à fait essentiel d'unité entre expression et intuition. Il n'y a d'éducation possible, ... que par la mise en œuvre de l'activité et des instruments d'expression ; ... toute expression spontanée agit ... comme instrument d'éclaircissement et d'organisation de la vie intérieure de l'enfant. » Le principe d'intuition « ne fait qu'un avec l'exigence générale de spontanéité, de créativité, avec ce que Dewey appelle la réalisation pleine, adaptée du moi, en un mot, qui peut-être en rend le contenu de la façon la plus complète et la plus claire, avec l'unité de l'homme et de son œuvre. C'est l'exigence que tout ce qu'un homme fait jaillir de son moi profond. »

Le renouvellement de la psychologie génétique par Lévy-Bruhl, Preuss, Danzel, H. Volkelt. « aboutit à des résultats qui, dans la philosophie de Croce, sont plutôt des prémisses : ... la conception de l'imagination comme forme originaire, fondamentale de toute connaissance ». — « Toute tendance radicale en pédagogie (surtout celle qui n'a pas de solide base philosophique) est affectée d'unilatéralité et contient un germe de perversion. Les courants pédagogiques actuels réclament une réforme tout à fait radicale des processus éducatifs, tous ceux en tout cas qui prônent unilatéralement et dogmatiquement libre développement, spontanéité sans réceptivité, libre expression, qui, pour employer l'image de Dewey, vont jusqu'au bout dans l'inversion copernicienne (prendre l'enfant pour unique point de départ et unique point de repère), par exemple l'école qui, en Allemagne, suit la devise « *Vom Kinde aus* », sont plus ou moins empreints de la forme de perversion qui s'appelle « subjectivisme ». Qu'il s'agisse d'un excès lourd de dangers, cela est directement prouvé par l'énergique réaction objectiviste qui est en train de se produire en Allemagne, le pays où, depuis la révolution de 1918, le subjectivisme et l'expressionnisme pédagogiques avaient pris des allures presque orgiaques. »

« Gentile et Croce sont d'accord sur le fait que, surtout dans l'éducation scolaire, c'est l'exigence objective, la tradition qui doit l'emporter, ce qui d'après eux n'influe nullement les droits bien fondés de la subjectivité. Spontanéité, oui certainement ; mais il n'y a de spontanéité vraie que là où l'individu a forgé son esprit par une longue et dure discipline de travail et de renoncement consistant dans l'assimilation du contenu de la tradition, au moyen d'un apprentissage auprès de quelqu'un que l'on reconnaît comme maître et que l'on prend comme modèle... Apprendre sérieusement des autres, c'est se faire soi-même. »

Après avoir exposé, M. Carlo Sganzi critique. Selon lui, le point faible de la doctrine de Croce et de Gentile saute aux yeux « chaque fois qu'il s'agit de passer de l'abstrait au concret et de la théorie à la pratique. Ce n'est point affaire aisée de concilier sur le plan des faits tradition

et création, réceptivité et spontanéité, exigences subjectives et objectives, individuelles et universelles, liberté et autorité, etc. La facilité avec laquelle l'antinomie est éliminée en théorie peut créer des illusions quant aux difficultés énormes, peut-être insurmontables, qui s'opposent à la conciliation dans la pratique... La réforme de l'école secondaire, œuvre presque personnelle de Gentile, suit aussi dans l'ensemble une direction plutôt objectiviste et traditionaliste. D'autre part, M. Lombardo-Radice, avec Gino Ferretti parmi les disciples de Gentile celui qui maintient le contact le plus étroit avec les courants réformateurs contemporains, penche quelque peu, surtout dans ses récentes manifestations, du côté des subjectivistes et expressionnistes. » L'erreur de l'idéalisme italien est d'être « une doctrine qui croit pouvoir placer l'infini dans le fini, l'idéal dans le réel ». Sa solution « risque de rester purement verbale. Mais il a eu le mérite — M. Carlo Sganzi le souligne très judicieusement dans sa conclusion — de mettre en lumière « l'impossibilité radicale de toute réduction de l'activité éducative à une technique ».

Nous permettra-t-on, après l'éminent Professeur de Berne, de formuler aussi nos réflexions ?

M. Benedetto Croce nous paraît avoir merveilleusement souligné la primauté de l'énergie spirituelle qui s'exprime par l'intuition, l'imagination, ce qu'il appelle d'un mot : l'Art. Pour l'esprit, le milieu ambiant et la tradition sont l'occasion de certaines limitations nécessaires ; ils constituent aussi les éléments extérieurs au moi où celui-ci trouve la nourriture spirituelle dont il a besoin pour atteindre à sa pleine puissance spirituelle. Nourriture, besoin supposent, dans le monde extérieur, une multiplicité d'énergies utilisables, mais un petit nombre d'énergies utilisées. Les appétits de l'être vivant en formation éclosent selon un rythme constant dans ses grandes lignes, mais variable dans le détail : un même être subit des variations qui oscillent autour d'une moyenne ; d'un être à l'autre, dans le petit monde des enfants, il y a des traits communs, d'autres sont strictement individuels. Dès lors toute tradition imposée est un gavage, un crime de lèse humanité, si l'appétit n'est pas présent chez le sujet. Croce et Gentile parlent de tradition et de discipline. C'est fort bien. Mais il faut, sous peine de fausser l'harmonie du développement spirituel,

que toute discipline, tant intellectuelle que sociale, soit comprise et voulue : non pas seulement consentie, mais désirée. Faire naître ce désir, cette volonté, tel est le problème essentiel de l'éducation : c'est le noyau central de l'art pédagogique.

Le point de départ de Benedetto Croce est juste : primauté de l'esprit ; ses déductions cessent de l'être dès l'instant où il oublie — ou semble oublier — que si la tradition est un aliment nécessaire de l'esprit et si la raison universelle est le but ultime de l'homme et de l'enfant, leur point de départ est dans la relativité actuelle de leur spontanéité créatrice. Par celle-ci, tout devient ; sans elle, rien, sinon un vernis peu durable qui craquera sous la poussée de l'âme ou qui, étouffant l'âme, la tuera. Or, n'est-ce pas là ce qui, hélas, arrive le plus souvent ?

Qui dit éducation (*ex ducere*) dit norme de valeurs. L'absolu de l'art ni l'absolu de la raison ne sont : ils deviennent. Ils sont un dynamisme immanent. L'éducation, elle, décompose ce dynamisme ; elle constate et juge les étapes statiques successives. Le jugement de valeur de Croce est sans valeur morale, donc sans valeur éducative, puisque le pire acte d'égoïsme peut avoir tous les caractères de l'art : intuition-expression. A ce taux, l'égoïsme le plus forcené serait supérieur au doute méthodique, prudent, soucieux d'objectivité et de vérité de l'homme de science !

M. G. Lombardo-Radice, lui, a compris le dualisme entre le point de vue objectif et le point de vue subjectif. Faire naître le goût subjectif de la vérité objective, voilà la voie à suivre. On ne parvient à ce résultat ni par le libéralisme excessif, ni par la coercition. Ces réserves faites, nous devons reconnaître que toute la philosophie de l'Education nouvelle est en puissance chez Benedetto Croce. Il a mis le doigt sur une vérité essentielle. Quant à l'application pratique, psychologique et sociale, de cette idée essentielle, c'est à l'Education nouvelle à en prouver l'excellence. Son universalisation, voilà proprement « l'Ère nouvelle » que nous attendons, à laquelle nous travaillons. La paix, l'équilibre, le bonheur — tant de l'homme que de l'humanité — sont à ce prix.

Ad. F.

Nouvelles diverses

FRANCE

IV^e Camp d'Amitié Internationale de Chevreuse

Organisé par le « TRAIT D'UNION », sur son terrain de camping de Chevreuse (Seine-et-Oise), du 14 août au 3 septembre 1927.

Pour la quatrième fois, le Trait d'Union (société naturiste de culture humaine) qui a été le premier à organiser en France des réunions de ce genre, convoque la jeunesse progressiste à venir en son camp, participer à la création de l'esprit européen qui seul assurera la paix à notre vieux monde et permettra de sauver notre civilisation en péril. Cet esprit européen n'est du

reste pas limitatif. Fondé sur l'amour de nos patries, il ne constitue qu'une étape nécessaire vers l'avènement de la fraternité universelle.

La jeunesse moderne est chez elle au camp de Chevreuse qui a été créé sous son inspiration et n'est inféodé à aucun parti politique ni à aucune confession. Nos réunions ne connaissent pas d'autre loi que celles de la bienséance, du respect mutuel et de la morale, lesquelles sont, du reste, strictement observées. Se déroulant dans un cadre naturel charmant et dans une atmosphère de gaieté allègre et de chaude fraternité humaine, elles laissent à tous leurs participants, un souvenir inoubliable.

Le corps et l'esprit y ont leur part. En effet, tandis que, tous les jours, ont lieu plusieurs conférences, discussions et concerts, le programme quotidien comporte des leçons de gymnastique, des excursions, des rondes et autres danses de plein air et la vie au camp est un perpétuel bain de soleil (weather permitting !)

Pour participer au camp, s'adresser au secrétariat du Trait d'Union, rue Bobillot, Paris 13^e.

Prix de la pension 80 francs par semaine, payables à l'arrivée au camp. L'alimentation est végétarienne. Les campeurs couchent sous la tente et participent à tour de rôle aux travaux du camp. Ceux qui apportent leur tente personnelle auront droit à une diminution de 10 % sur la pension. (Com.)

*
**

Expositions de Dessins d'Enfants.

Au lieu d'un minuscule rectangle de papier à dessiner, mettez à la disposition de petits campagnards, élèves des écoles primaires, un rouleau de papier peint de modèle démodé, qui ne vous aura coûté que quelques sous et dont ils pourront utiliser l'envers ; au lieu de crayons donnez-leur du fusin, au lieu d'une boîte de crayons ou de couleurs à l'aquarelle, achetez-leur chez le droguiste des couleurs en poudre qu'ils délaieront dans de l'eau gommée. Laissez-les ensuite errer dans le jardin et dans les champs, un petit cahier de croquis à la main, puis dites-leur de reproduire à l'école tout ce qu'ils voudront, librement, à leur manière. Qu'en adviendra-t-il ?

C'est ce qu'on a pu constater dans les deux expositions de dessins d'enfants ouvertes à Paris pendant les vacances de Pâques, l'une au Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris V^e, l'autre dans les salons de l'Age Heureux, 77, rue Denfert-Rochereau, Paris XIV^e.

M. Georges Moreau, le fondateur et directeur de l'Age Heureux, qui a tant fait depuis de longues années pour le développement en France de l'art à l'École primaire, découvrit à sa grande joie, un jour de l'été dernier, dans une petite école de l'Yonne, à Ormoy, des fillettes qui dessinaient d'après cette méthode apportée au village par hasard, par une dame faisant de la broderie décorative. Ces enfants n'avaient jamais vu de musée ni visité d'École d'art et leur institutrice n'avait aucun talent pour le dessin, elle les laissait faire, en toute indépendance. Et M. Moreau, émerveillé du résultat, se fit remettre un choix de leurs œuvres.

La méthode, si l'on peut appeler méthode quelque chose d'aussi libre et spontané, gagna bientôt d'autres écoles de l'Yonne et de la Côte-d'Or. M. Moreau exposait aussi, à Paris, des travaux d'enfants, garçons et filles, de St.-Moré, de Troyes, de Laroche et de Saulieu. Ce qui les caractérise, c'est la grandeur des compositions qui prennent volontiers l'allure de somptueux panneaux décoratifs, représentant pour la plupart des fleurs et des fruits, mais aussi parfois des escargots, des insectes, des paysages. Quelques-uns sont de vrais chefs-d'œuvre de vérité, de poésie, de grâce et de fraîcheur. Certains révèlent chez des enfants de 10 à 13 ans, un merveilleux sens inné de la couleur et des complémentaires. Il en est qui feraient honneur à un professionnel distingué. Plusieurs fillettes ont reporté leurs compositions sur de l'étamine ou de la toile et elles exposaient de grandes broderies dont l'éclat et la richesse enchantaient l'œil.

M. Georges Moreau nous fait espérer qu'il enverra à Locarno quelques-unes des œuvres de ces jeunes artistes, qu'il appelle d'un mot vrai et charmant ses "petits primitifs".

M. B.

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.

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

A. WAUTHIER D'AYGALLIERS, *Un homme, le Pasteur Charles Wagner*, dix gravures hors texte (Paris, Fischbacher, 1927, 1 vol. 12 X 19 de 356 p., 14 francs français).

Beaucoup de nos lecteurs connaissent les livres de Charles WAGNER : « La vie simple » — « L'ami » — « Jeunesse » — « Vaillance », et tant d'autres dont le titre est tout un programme et qui leur furent un viatique.

Beaucoup d'entre eux connaissent et aiment aussi son genre, le pasteur WAUTHIER D'AYGALLIERS et son ouvrage noble et courageux : « Les Disciplines de l'amour », dont nous avons parlé ici même. Avec impatience nous attendions le livre annoncé où le second nous parlerait du premier. Le voici. Il est digne en tous points du maître et du disciple. Bonté, charité, rayonnement spirituel, tel fut l'homme, tel nous le montre cette biographie. Certes, l'inspiration en est nettement chrétienne, plus précisément

protestante. Mais les hommes de toute confession peuvent y trouver l'exemple d'une âme grande par son dévouement et son activité inlassable à suivre les voies de la conscience. L'auteur cite en épigraphe ce mot de son héros : « Il y a quelque chose de plus rare qu'un grand homme : c'est un Homme ». Charles WAGNER fut un Homme.

D^r Jules RÉGNAULT, *Les Méthodes d'Abrams*, spondylothérapie, réflexes détecteurs d'énergie, médecine électronique. (Paris, Maloine, 1927, 1 vol. 13,5 × 19 de 201 pages).

Le problème du diagnostic individuel de l'enfant est à la base de toute éducation appropriée à son tempérament. L'étude du « terrain » intéresse donc les parents autant que les médecins. De quoi ce terrain se compose-t-il ? D'hérités diverses et d'influences ambiantes innombrables, cela est certain. Mais le résultat : le tempérament actuel, ne peut pas s'exprimer en mots. On a cherché à déterminer le terrain en fonction des glandes endocrines. Mais celles-ci sont mal connues et on ignore encore le moyen de déterminer leur potentiel. Pourtant les méthodes de diagnostic par l'électricité, celle d'ABRAMS et d'autres, dont nous parle le D^r RÉGNAULT, montrent que l'organisme est comparable à un résonnateur qui répond par des réactions nombreuses et bien définies aux « harmoniques » des réactifs les plus divers : aimants, courants alternatifs, couleurs, corps radioactifs vivants ou inertes ; or tous les corps sont plus ou moins radioactifs. L'homéopathie elle-même (pages 82, 113) trouve une confirmation inattendue dans les ohmmètres les plus réfractaires à l'autosuggestion !

M^{me} HERBINIÈRE-LEBERT, (*Exercices graphiques d'attention*, six cahiers, plus un pour la maîtresse (Paris, Nathan, 1927, 15 × 19,5 cm., 16 pages).

Voici le titre de quelques-uns de ces cahiers : cahier n° 3 : Formes, Positions, Direction ; n° 4 : Positions et qualités des choses ; n° 5 : Ex. sensoriels prép. au calcul ; n° 6 : Ex. sensoriels prép. à la lecture.

Les cahiers de M^{me} HERBINIÈRE-LEBERT constituent vraiment une nouveauté de premier ordre, permettant d'appliquer les méthodes de travail individuel, telles que celles du D^r DECROLY aux classes les plus nombreuses.

Exercices d'attention, d'observation, deviennent aisés grâce à ces cahiers. Qu'ils sont différents de ceux d'autrefois !

Le premier cahier de l'enfant d'aujourd'hui, dit fort bien M^{lle} BILLOTEY, de l'École Normale de la Seine, dans sa présentation, c'est celui de l'enfant qui ne sait pas écrire, mais que des exercices qui ressemblent fort à des jeux vont préparer à ces acquisitions difficiles : écrire, lire, compter.

« Un jeu, disons-nous, oui, mais un jeu qui demande, et c'est ce qui lui donne sa valeur éducative, un effort d'attention, gradué dans sa difficulté et que ne complique jamais l'ignorance des objets auxquels il s'applique. » (Com.)

M^{lles} E. MONCHAMPS et E. MORITZ, *Les Étapes mentales de l'observation des Images*. (Études de l'Institut médico-pédagogique de Rixensart, Œuvre natio-

nale de l'Enfance, Bruxelles, 1 vol. 16,5 × 25 de 173 p., 20 francs).

« Les innombrables tests mis en circulation ne rendront les services attendus que lorsqu'ils seront connus à fond : chacun aurait besoin de sa monographie. Les psychologues critiquent à bon droit l'insuffisance des tests sans y remédier toujours par la seule méthode appropriée : étudier des enfants en grand nombre et d'assez près pour unir, dans les données expérimentales, la richesse à la précision. » Cette conclusion des auteurs montre leur ambition et leur méthode. « Travail ingrat », reconnaissent-elles, mais aussi bien travail fécond. Elles ont comparé les résultats de leurs expériences à ceux des D^{rs} BINET et SIMON et ont pu serrer de beaucoup plus près que ceux-ci le coefficient des influences extérieures du milieu et celui de la courbe d'évolution mentale. Elles ont consacré une quarantaine de pages à la « Psychologie individuelle », se demandant si le test d'images peut déceler des types intellectuels. Là encore, elles ont ouvert des avenues nouvelles aux chercheurs de l'avenir.

A. HERLIN, Inspecteur au Ministère de la Justice. *La méthode belge de démutisation* (Bruxelles, Armand Jonckheere, 1927, 26 pages 15 × 22).

Cet extrait de la brève préface de l'auteur dit, mieux que nous ne saurions le faire, la valeur expérimentale et didactique de l'opuscule qu'il nous présente :

« Le fait que les expériences tentées ont parfaitement réussi aura certainement, à déjà pour effet une modification profonde dans l'enseignement aux sourds-muets ; mais leur valeur ne se limite pas à ce domaine restreint : nous les considérons comme la démonstration la plus nette, la plus probante qui soit de la théorie de DECROLY sur *La fonction de globalisation*, dont les conséquences sont nombreuses tant dans la pédagogie ordinaire que dans l'enseignement spécial. Que l'on songe à ces faits nettement établis à l'heure actuelle : le sourd-muet arrive à lire d'abord, à écrire ensuite et, enfin, à parler, sans aucun exercice préalable sur les lettres isolées. Insistons : la méthode de lecture de DECROLY est appliquée avec le plus grand succès à des enfants de 5 ans qui, n'entendant pas et ne parlant pas, ne possèdent encore aucun langage.

« Un instant, nous avons eu l'intention de dédier ces pages au docteur DECROLY, en témoignage de profonde reconnaissance et de sincère amitié. Nous ne le faisons pas, sachant combien il aime à rester dans l'ombre, ne pensant jamais à sa personne, toujours préoccupé de ses recherches scientifiques et pédagogiques. »

Catalogue de la Bibliothèque de l'Œuvre nationale de l'Enfance, (Bruxelles, 67, avenue de la Toison-d'Or, premier supplément, 1926, 1 vol. 15 × 24 de 148 pages ; deuxième supplément, 1927, 1 vol. 15 × 22 de 139 pages).

La bibliothèque contient des ouvrages traitant de la Protection de l'Enfance (Enfance coupable, Anormale, Abandonnée), des Œuvres de l'Enfance (Consultations Périnatales, Consultations de Nourrissons, Maisons Maternelles, Crèches, Gouttes de Lait, Colonies d'Enfants débiles, Sanatoria), de l'hygiène infantile et de la pédiatrie, de l'hygiène et de la médecine scolaires, de la pédagogie et de la psychologie infantile, de la protection des mères, du travail des enfants, de l'apprentissage et de l'orientation

professionnelle. Elle possède aussi toute la littérature sur la démographie, les familles nombreuses, les assurances sociales et l'assistance en général, ainsi que de nombreux ouvrages et revues pédagogiques. La bibliothèque a constitué un important répertoire bibliographique comprenant à ce jour le dépouillement de 3.400 volumes et de 310 périodiques. Elle se met à la disposition de nos lecteurs pour leur fournir éventuellement des extraits de ses répertoires.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES.

Carleton W. WASHBURNE, *New Schools in the old world*. Ecoles nouvelles du vieux monde avec la collaboration de Myron M. STEARNS. (New-York, The John Day Company, 1926).

M. Carleton W. WASHBURNE a fait un voyage en Europe pour étudier sur place les écoles où s'ébauche la pédagogie nouvelle. Il les a vues en homme capable de reconnaître en elles les promesses d'un avenir meilleur, et conscient des graves déficits de l'école ordinaire où des maîtres croient bien faire en violentant les petits, et, dans leur aveuglement, les traitent comme s'ils étaient tous identiques ; en homme qui, dans son propre pays et pour son propre compte, a travaillé à la réforme scolaire, et qui, pourtant, ne s'imagine pas que sa solution soit la seule possible ; en homme, enfin, qui sent dans toute ces tentatives la force créatrice du réveil de la liberté, et qui se rend fort bien compte, en même temps, que la vraie liberté, la liberté intérieure, implique la maîtrise de soi, et que des solutions toujours nouvelles se dégageront de cet équilibre entre la liberté et l'ordre. L'auteur caractérise de main de maître les diverses tendances pédagogiques et leurs représentants : ceux qui s'efforcent de greffer le nouveau sur l'ancien, comme SANDERSON en Angleterre ; ceux qui cherchent perpétuellement du nouveau et corrigent sans cesse les méthodes, comme Bedales qui a amélioré le système de Dalton en supprimant tout horaire rigide des devoirs scolaires, ou comme DECROLY de Bruxelles, qui utilise à sa manière des éléments empruntés à Montessori, à Dalton et à d'autres, et parvient à une synthèse nouvelle et bien à lui du travail individualisé et du travail par groupes. Ses descriptions nous permettent de participer à la vie intime des écoles qu'ils a visitées. C'est Jessie MACKINDER qui, dans des classes pourtant nombreuses, initie de jeunes enfants d'un quartier misérable de Londres à un travail indépendant et individuel. C'est COUSINET, qui — chose bien rare en France — développe chez les enfants le sentiment de confiance en soi, grâce à la liberté qu'il laisse à chacun d'eux de découvrir et de développer ses facultés au sein du groupe social. C'est O'NEILL, qui ne donne peut-être pas à ses élèves autant de savoir académique qu'on pourrait le souhaiter, mais qui, en revanche, cultive chez eux les qualités nécessaires à l'acquisition de ce savoir : le naturel, la spontanéité et la curiosité intellectuelle. Ce sont enfin et surtout les Tchèques KRČEK, SOARC et le plus remarquable d'entre eux, BAKULE, qui s'adressent au cœur de l'enfant, et qui, par la confiance qu'ils lui témoignent, obtiennent des résultats incroyables. Tous ces éducateurs défilent devant nous comme de vivantes personnalités, et nous avons l'illusion d'avoir fait un bout de chemin avec chacun d'eux. L'auteur dose toujours à bon escient la critique et l'éloge, jugeant son œuvre comme celle d'autrui d'après le plus haut idéal, et sachant à l'occasion reconnaître une valeur positive dans les erreurs elles-mêmes, lorsqu'elles ont servi à mettre les chercheurs sur la bonne voie. Peut-être la critique des écoles de Hambourg

est-elle trop sévère. Si le D^r WASHBURNE avait pu y passer plus de temps, il se serait rendu compte que la liberté que les maîtres de ces écoles revendiquent pour leurs élèves n'est pas aussi désordonnée qu'elle le paraît. Il aurait aussi mieux compris pourquoi l'on se montre, en Allemagne, absolument sceptique à l'égard de toutes les valeurs traditionnelles, quitte à accepter par la suite celles qui se révèlent encore vraiment vivantes, et pourquoi, lorsqu'il s'agit d'une réforme aussi radicale que celle des écoles de Hambourg, il est impossible de parler de « résultats » avant une vingtaine d'années. Nous sentons que c'est un Américain qui parle. Il juge nos essais et nos solutions de son point de vue à lui, mais sans exclusivisme, toujours prêt, au contraire, à faire des comparaisons, et persuadé que les Européens et les Américains ont beaucoup à apprendre les uns des autres. Car tel est bien l'un des plus grands charmes du livre : il nous montre les services mutuels que peuvent se rendre l'Europe et l'Amérique, l'Occident et l'Orient. Nous ne regrettons qu'une chose : c'est qu'il ne soit pas question de la Russie. Pourquoi donc les autorités de ce pays ont-elles refusé des passeports à WASHBURNE et à ses deux compagnes de voyages ? Car il eût été extrêmement intéressant d'apprendre quelle impression cet éducateur américain, qui voudrait à la fois ne rien sacrifier de ce que la tradition pédagogique peut offrir de solidement fondé et accueillir sans préjugé les innovations, a reçue d'un pays où l'évolution a rejeté et rejettera toujours plus l'héritage du passé pour tout créer à nouveau. C'est pourquoi nous souhaitons que le D^r WASHBURNE nous donne un jour un livre sur l'école en Russie.

Elisabeth ROTTEN

Concerning Parents, a symposium on present day parenthood (New-York, New Republic, inc., 1926, 1 vol. 12 X 19 de 284 p., 1 dol.).

C'est un ouvrage précieux que nous recommandons à ceux d'entre nos lectrices — et lecteurs — qui lisent l'anglais. La première édition date de mars 1926 ; il a fallu réimprimer l'ouvrage en avril, puis de nouveau en mai. L'initiative de cette publication a été prise par la *Child Study Association of America*, fondée il y a trente cinq ans par le D^r Félix ADLER, présidée aujourd'hui par M. Bird STEIN GANS, auteur de la préface. Les six parties de ce livre comportent chacune une introduction par un ou une spécialiste du sujet traité et trois courtes études à la fois solidement documentées et d'une exposition simple et populaire. Ces six parties portent les titres suivants : I. La famille d'aujourd'hui. — II. Famille et communauté. — III. Les parents et la nouvelle psychologie. — IV. Les maîtres et la transformation de l'éducation. — V. Loisirs et récréations. — VI. Coup d'œil des parents sur la vie. L'introduction de cette dernière partie est due à la plume de John Lovejoy ELLIOTT que nous avions applaudi au III^e Congrès international d'Éducation morale, à Genève, en 1922. Les titres des trois chapitres de cette partie méritent aussi d'être cités : « La religion nous unit-elle ou nous sépare-t-elle ? » par George A. COE. — « Les parents sont les éducateurs continuels et inévitables de leurs enfants », par Anna GARLIN SPENCER. — « La liberté de l'enfant. Que signifie-t-elle ? » par Dorothy CANFIELD FISHER. Nous connaissons ce dernier auteur par son livre « Montessori Mother », traduit sous le titre de « L'Éducation Montessori » (1921) et par « Les Enfants et les Mères » (1925) traduit par M^{me} T. J. GUÉRITTE.

Les indications qui précèdent pourraient, à vrai dire, suffire pour recommander ce précieux petit livre. Mais il vient d'Amérique : sait-on jamais ?... Il convient donc d'insister et de déclarer que ce *vade mecum* des parents est tout plein de bon sens. Il ne s'agit pas d'américaniser les enfants. Oh ! Certes non. Une réaction se produit en Amérique même contre la mécanisation et en faveur de la bonne et saine nature. Sans parler des préjugés, de l'empirisme aveugle, des vues étroites et subjectives de tant de jeunes mamans, il y a, chez les mieux intentionnés, une méconnaissance des lois de la vie : vie du corps, vie de l'âme, vie de l'esprit. Que de fois l'existence familiale est faussée ! Des « complexes » prennent naissance, poussent des racines, dévastent la vie des enfants, des parents, font tache d'huile sur l'école, sur la société. Savoir, c'est prévoir. Ou, mieux encore : Savoir, c'est pouvoir. La tâche de l'éducation est infiniment simple — mais oui, malgré tout — et infiniment belle. Le tout est de savoir s'y prendre à temps. Ce livre nous vient en aide. Il faut remercier la « Nouvelle République » (421 West, 21 th. street, New-York) de l'avoir édité.

Ad. F.

Educational Yearbook, publié par l'International Institute of Teachers College de l'Université de Columbia, (New-York, Macmillan, 1926, 1 vol. 8° de 583 p.).

Ce volume — le second de l'*Educational Yearbook* — contient 15 articles sur les systèmes pédagogiques en usage dans onze pays différents, sur leurs origines historiques et leur évolution ; puis trois monographies sur le problème des programmes d'études de l'école élémentaire en Angleterre, en Allemagne et aux Etats-Unis. Ne pouvant songer à résumer cette riche matière, nous nous bornerons à signaler comme particulièrement intéressants les renseignements sur l'éducation nouvelle à Buenos-Ayres et au Chili (p. 31 et 72), sur les suggestions concernant la réforme des programmes des écoles secondaires de Prusse, dans le sens de l'école active, et sur le Congrès des Landerziehungsheime (p. 185) ; sur la conception de Dewey du but social de l'éducation (p. 556) ; enfin sur les principes de l'éducation progressive, tels qu'ils furent exposés au Congrès de Heidelberg en 1925.

P. Fr.

L.J.A. MERCIER, assistant Professor of French, Harvard University and Radcliffe College : **Junior French** (New-York, etc. Silver, Burdett and Company, 1927, 1 vol. 13×19 de 376 + IV pages, dol. 1.68).

L'auteur, qui est Français d'origine, dirige à Harvard une classe modèle pour l'enseignement élémentaire du français. Il a été autrefois professeur à « Francis W. Parker School », à Chicago, et s'est souvent du mot du fondateur de cette école, Francis PARKER : « Il n'y a pas d'éducation sans effort personnel ». Aussi bien M. MERCIER a-t-il mis en épigraphe, sur son volume, les trois déclarations suivantes : « Ni savoir, ni pouvoir ne s'accroissent sans qu'il y ait expression. Il n'y a ni expression suffisante, ni preuve de pouvoir sans expression orale. Le pouvoir complet ne s'accroît que par l'expression de soi ».

« Junior French » présente la méthode d'expression de soi orale. Chaque leçon comporte quatre parties :

I. Un sujet nouveau est présenté pour une première étude.

II. Certains points de prononciation et de grammaire sont isolés pour une étude approfondie.

III. Ces points sont inculqués au moyen de répétitions et de variations et il s'y ajoute une révision d'autres sujets tirés des leçons précédentes.

IV. L'élève exécute un travail sur des données lui fournissant l'occasion de s'exprimer par le moyen des mots et des formes spéciales qu'il vient d'étudier.

Cette méthode d'expression de soi orale assure une complète maîtrise des éléments de la grammaire par les trois étapes suivantes : 1. Les faits de grammaire sont donnés dans la leçon principale, sans nomenclature grammaticale. — 2. Dans une leçon de répétition, les exemples de grammaire sont donnés en français et sont suivis d'exercices complémentaires. — 3. Tous les cas pour l'étude élémentaire du français sont donnés dans les Principes de Grammaire et chaque cas est expliqué en anglais avec des exercices spéciaux.

Des tests faits pendant ces six dernières années ont montré le grand intérêt que portent les élèves à l'étude d'après la méthode de M. MERCIER. Le texte des leçons, choisi dans la vie journalière de l'élève, est développé sous forme d'activité ; voici quelques titres de leçons : J'apprends l'arithmétique en français. — J'apprends à dire l'heure. — Je prépare des cadeaux (pour Noël). — La Maison. — Le Salon. — Les Vêtements d'un Petit Garçon. — Pâques. — La Journée. — Le matin, etc.

La IV^e partie de chaque leçon encourage l'activité des élèves en leur présentant des monologues, dialogues, jeux, conversations, chansons françaises avec musique, pièces à déclamer, saynètes.

Le volume contient en tout 1154 mots ; 800 se trouvent dans le texte des leçons principales, les autres apparaissent dans les morceaux de lecture et les chants. Plus de 500 de ces mots sont parmi les 1000 premiers mots de la liste de fréquence établie par HENMON.

La méthode des symboles phonétiques peut être adaptée ou laissée de côté au gré du maître.

Alfred ANDREESEN, **Das Landerziehungsheim**, (Leipzig, Quelle und Meyer, 1926, 1 vol. 8°, XII + 124 p.)

M. ANDREESEN, pour le compte du *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* de Berlin, publie une série de monographies parmi lesquelles nous relevons les suivantes : D^r Ernst REISINGER, « Self-government de la jeunesse ». — Bernhard UFFRECHT, « L'idéal d'une libre communauté scolaire et sa réalisation dans la libre communauté scolaire et professionnelle de Letzlingen ». — D^r Theophil LEHMANN, professeur au *Landschulheim am Solling*, « L'organisation et la place de l'enseignement dans les écoles à la campagne ». — D^r Otto STECHE, professeur à la *Bergschule Hochwaldhausen*, « Le système des cours libres ». — D^r Alfred ANDREESEN, « Considérations générales sur l'examen de maturité ». — Martin LUSERKE, professeur à la *Schule am Meer*, Juist, « L'examen de maturité dans les écoles libres ; les principes et les modalités de son application pratique ». — Martin LUSERKE, « Les possibilités d'un théâtre de la jeunesse dans les écoles à la campagne ». — Heinrich SACHS, prof. à l'*Odenwaldschule*, « L'enseignement des arts plastiques ». — Martin LUSERKE, « Le problème de l'éducation physique dans les écoles à la campagne ». — Paul GEHEEB, « La coéducation comme

fondement de l'éducation ». — Fritz HEICHERT, « Expériences des écoles à la campagne en Allemagne ».

Alfred ANDRESEN, *Die Jahresarbeiten der Primaner am deutschen Landerziehungsheim Bieberstein*. (Veckenstedt am Harz, Verlag des Landwaisenheims, 1927, 1 vol. 16 × 23 de 230 p., 4 Marks).

Cet ouvrage, publié par le directeur actuel des écoles nouvelles à la campagne (fondées par feu Hermann LIETZ) et par M. Fr. HEICHERT comprend à la fois un exposé critique du travail fait ces cinq dernières années par les élèves de première classe (17 à 19 ans) de Bieberstein et un certain nombre de travaux d'élèves publiés intégralement ou en extraits. Moyen admirable de jeter un coup d'œil sur le travail scientifique d'une école nouvelle. Les thèses annuelles, ou « chefs d'œuvres », y remplacent les examens et ce procédé a été adopté pour le baccalauréat par les écoles publiques. Les mathématiques, les sciences naturelles, les travaux manuels techniques, les travaux d'art, enfin les études individuelles en rapport avec les humanités : histoire des sciences, biographies, sociologie, littérature, autant de branches commentées ici par le maître et illustrées par des monographies d'élèves témoignant de beaucoup de maturité intellectuelle et d'une grande clairvoyance mentale et morale.

Fr. BRAUNE und O. KAHE, *Ein Jahr Gesamtunterricht*, Bilder aus der Praxis des ersten Grundschuljahres, mit zahlreichen Entwürfen für das Wandtafelzeichnen (Breslau, Hirt, IV^e éd., 1926, 1 vol. in-8^o de 128 p., 3 Mk., 20).

ID., *Das zweite Jahr Gesamtunterricht*, Unser zweites Grundschuljahr, mit zahlreichen Beispielen für Raumschmuck und Märchenbilderungen (Ibid., 2^e éd., 1925, 1 vol. in-8^o de 168 p., 4 Mk.)

Quatre éditions entre 1921 et 1926 ; la première en mars 1921, la seconde en octobre de la même année ; voilà qui montre déjà à quel point un livre comme celui-ci répond, en Allemagne, à un besoin. Les auteurs ont fait à Magdeburg une expérience avec de jeunes enfants dès le début de leur scolarité. Laissant à d'autres le soin de parler de l'Ecole active ou même des principes qui régissent la pratique de l'Ecole active, ils donnent ici le procès-verbal de leurs entretiens, jeux et activités avec les enfants. La table des matières du premier volume porte : A l'école, à la maison, au jardin, la rue, la place de jeu, l'eau, le cerf-volant, le marché annuel, la gare, jours de cérémonie, etc. Le second volume suit l'ordre des saisons. Dans chacune d'elles plantes, graines, fruits, animaux, jouent un grand rôle, sans oublier les plaisirs des enfants. Ce second tome comporte aussi quelques pages de théorie. Partout des activités manuelles accompagnent l'observation et le dessin : crayons de couleur, découpage, collage. Un tableau synoptique montre les corrélations que l'on peut établir entre les sujets principaux et ce que l'école traditionnelle appelle les branches : langue maternelle orale et écrite, saynètes, jeux et chants, activités manuelles et calcul.

Répetons ceci : le succès de l'œuvre montre à quel point les instituteurs désemparés, anxieux de nouveauté mais se sentant malhabiles, ont besoin d'un appui pratique.

Des livres comme ceux-ci tendent à suppléer aux lacunes de leur éducation de pédagogues et à celles de leur imagination. Mais, en raison même de cette détresse, j'ai peur qu'il n'y en ait trop qui suivent pas à pas la nouvelle « méthode » ! Car, à mes yeux de psychologue, ce livre, comme bien d'autres pareils, n'échappe pas à une double critique. Le « programme » ne va pas au fond des choses ; il reste à la surface. Je m'explique : le programme Decroly, par exemple, fait un choix, classe, retient et rejette au nom des besoins profonds de l'humanité. Ici on pense aux besoins, mais ils sont au second plan ; on ne les choisit pas comme base, comme norme de choix. Dès lors l'enfant reste à la surface des choses et n'acquiert pas la vision synthétique — je dirais presque prophétique — qui, je l'ai constaté, a le pouvoir de le fasciner.

En second lieu on ne nous dit pas que les « centres d'intérêt » choisis, fussent ceux des élèves. Je crois bien plutôt, à voir leur ordre logique, que ce sont les maîtres qui les ont choisis *a priori*. Et cela me paraît être bien vieux jeu, bien contraire aux principes de la psychologie génétique et de l'Ecole active !

N'importe. Ces livres sont utilisables. Qu'on y glane à l'avance. Qu'on se règle, au moment même, sur les besoins réels et présents des élèves, sur les associations d'idées immédiates et les intérêts dominants, pour plonger, à travers les procédés ici décrits, jusqu'aux besoins profonds de l'âme humaine, et l'on aura réalisé l'Ecole active.

Franz CIZEK : *Papier-Schneide-und-Klebearbeiten* (travaux de papiers découpés et de collage), leur fondement technique et leur signification pédagogique, illustré par des travaux des cours d'art juvénile à l'école des arts et métiers de Vienne. (Vienne, Anton Schroll, éditeur d'art, 1 vol. in 4^o de 32 p., accompagné de 80 exemples, la plupart en couleurs et convenant pour tout âge, sur 24 planches avec texte explicatif. III^e édition, 1925. (Mk. 16.) — (Les premières éditions datent de 1912 et 1916).

Le célèbre maître CIZEK, que nous avons appris à connaître au congrès de Montreux, en 1923, donne ici de nombreux exemples, non de sa méthode, mais de l'ingéniosité de ses élèves. Il n'a pas, il ne veut pas avoir de méthode ; la liberté doit être le maître de chacun, ou plutôt son inspiration, nourrie par un matériel varié, par de nombreux exemples et par la possibilité donnée à chacun, en imitant autrui, de se trouver soi-même. Déjà le bon éditeur Schroll avait donné « Le dessin libre » de Franz CIZEK et Hermann KASTNER (en allemand) — portant sur le dessin, le modelage, l'ornementation. Dans le présent volume — qui a fait ses preuves, puisqu'il en est à sa troisième édition — le maître viennois a groupé d'admirables découpages de papiers en couleurs, les uns très simples, d'autres d'une somptuosité magnifique. On ne saurait les contempler sans être incité à les imiter. Or c'est là le but que poursuit l'auteur : non pas inciter à la copie littérale et servile, mais à l'invention sur la base d'une technique acquise en imitant ce qui, parmi les œuvres d'autrui, nous a le mieux plu. Comme le livre, l'image est un réactif qui nous porte irrésistiblement à l'action. Ou, si l'on veut recourir à une analogie avec un art voisin, l'image donne la note qui, par sympathie, fera vibrer en nous-mêmes les notes complémentaires. Ennobler les impressions, c'est ennobler du même coup les expressions qui en jailliront.

Peter PETERSEN : *Die neuuropäische Frziehungsbewegung* (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 4, Weimar, Böhlau, 1 vol. in-8° de 137 p., 4 marks).

Dans cet ouvrage, M. PETERSEN nous montre, avec autant de tact que de précision, les erreurs de l'« ancienne école », et ce qu'est et doit être « l'Éducation nouvelle ». C'est une série de conférences, faites par M. PETERSEN, en 1923, à Copenhague, au cours d'une Semaine Pédagogique. Tous ceux qui, au Danemark, suivent le mouvement de l'éducation nouvelle et qui ont le courage de laisser de côté les traditions surannées pour se lancer franchement dans la voie du progrès, ont eu le plus grand profit à entendre puis à lire les critiques si approfondies de M. PETERSEN.

Elisabeth HUGUENIN : *Die Odenwaldschule*, avec une préface du D^r Peter PETERSEN : « Die Stellung des Landerziehungsheims im deutschen Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts. Ein typologischer Versuch. » (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 5, Weimar, Böhlau, 1 vol. in 8° de XLIX et 83 p., avec nombreuses illustr., 4,50 marks).

Ceci est la traduction du petit ouvrage édité par le Bureau international des Ecoles nouvelles. L'École de Odenwald, dirigée par notre ami M. Paul GEHEEB, est et reste un des plus heureux essais d'école nouvelle existant. Le livre de M^{lle} HUGUENIN a été accueilli en Allemagne avec une grande faveur, car, sans aucune pédanterie, il montre, sous une forme vivante et imagée, la vie et les méthodes d'enseignement à l'école d'Odenwald. La préface de M. PETERSEN peint en une fresque brève, mais colorée, le développement des Ecoles nouvelles en Allemagne, dont l'Odenwald marque la dernière étape. Rappelons que l'édition française de ce charmant petit livre reste en vente pour le prix de 2 fr. 50 suisses ou 12 fr. 50 français.

Vladimir J. SPASITSCH : *Die Lehrerfrage in der Neuen Schule*, avec une préface du D^r Peter PETERSEN : « Zur erziehungswissenschaftlichen Begründung des neuen Schullebens ». (Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, Band 6, Weimar, Böhlau, 1 vol. in-8° de XXIV et 133 p., 4 marks).

Dans cet ouvrage, l'auteur étudie, de la manière la plus large et dans un haut esprit, directement inspiré par la pédagogie moderne, ce que doit être le « nouvel instituteur ». Quelle est sa position, sa responsabilité, sa tâche — autant de questions que le D^r SPASITSCH résout après une étude approfondie de tous les courants pédagogiques actuels. Son livre est donc une sorte de guide à travers la littérature pédagogique moderne, en même temps qu'un manuel des questions fondamentales de l'éducation nouvelle.

Wanda DZIERZBICKA : *Les aptitudes professionnelles du Pédagogue-éducateur* (Varovic, 1926, opuscule de 76 pages en polonais), avec résumé en français.

L'orientation professionnelle constitue une des branches les plus récentes de la psychologie appliquée. Ce problème s'est imposé comme une nécessité du jour, principalement dans les pays ayant pris part à la guerre mondiale. Les recherches sur les aptitudes professionnelles se limitent néanmoins jusqu'à présent aux professions inférieures et moyennes, alors qu'elles ne sont qu'à peine ébauchées en ce qui concerne les professions supérieures. Ces dernières recherches présentent de nombreuses difficultés, dues à cette circonstance, que : 1) l'exercice d'une profession repose sur plusieurs caractères psychiques et qu'il met en jeu les couches les plus profondes de la personnalité humaine ; 2) qu'il consiste en processus très nombreux, enchevêtrés et compliqués, qu'il est difficile de dissocier en totalité en leurs éléments constitutifs ; 3) qu'un rôle important est joué par le goût et l'intérêt, qui accroissent en général la valeur du travail et grâce auxquels peuvent entrer en cause des fonctions vicariantes, à la place des fonctions normalement actives. La profession d'instituteur et de professeur appartient aux professions supérieures.

Une enquête, adressée à de bons éducateurs et à des professeurs renommés, a donné, d'après les trente-cinq réponses reçues, l'image suivante de ce qu'est le pédagogue-éducateur : Il a une foi ardente en la valeur du travail éducatif. Il aime, d'un besoin invincible, gouverner, en raison d'une tendance innée à protéger les enfants et à les perfectionner. Il tâche de consacrer plus de temps et plus d'efforts à tel enfant moins sympathique que les autres. Il est intuitif. Il se décide rapidement ; son tempérament est vif, mais il le maîtrise. Il possède un grand don de l'observation, en particulier des hommes vis-à-vis desquels il prend une attitude d'observateur toute spéciale, en rapport avec le lien affectif qui l'unit aux enfants. Il possède une excellente mémoire des événements vécus et des émotions, touchant parfois à la première enfance, ce qui le rapproche de l'enfant et facilite la compréhension des élèves. La vivacité de son imagination lui permet d'atteindre mieux l'imagination des enfants et, par là, leurs sentiments. L'activité est très marquée dans sa vie psychique. L'éducateur possède la foi en le sens de la vie, il est doué d'une large échelle des intérêts, ce qui lui assure un lien avec la vie de sa nation et de l'humanité ainsi qu'une grande richesse de vie intérieure.

G. G. ANTONESCU, Professeur à l'Université de Bucarest, *Istoria pedagogiei, Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne* (Bucarest, editura Casei scoalelor, 1927, 1 vol. 15 × 23 de 576 p., 140 Lei).

John LOCKE, COMENIUS, J.-J. ROUSSEAU et le philanthropisme, KANT, SCHILLER, GOETHE, PESTALOZZI et FROEBEL, HERBART, Herbert SPENCER sont étudiés ici avec une compétence et une érudition qui témoignent d'une longue fréquentation de ces penseurs et pédagogues. L'auteur n'ignore ni la psychologie moderne ni l'École active, ce qui lui permet de porter sur eux des jugements beaucoup moins subjectifs que les ouvrages d'histoire de la pédagogie datant du XIX^e siècle. Nous voudrions le voir traiter de la même plume patiente et pénétrante les grands pédagogues contemporains, comme l'ont fait en Espagne et en Italie nos amis MM. Lorenzo LUZURIAGA et G. LOMBARDO-RADICE. Sans médire des précurseurs, nous pensons que les psychologues et pédagogues de ces trente dernières années méritent surtout de retenir l'attention des élèves des Ecoles normales et des étudiants des Séminaires de pédagogie.

Amanda LABARCA H., *Nuevas orientaciones de la enseñanza* (Santiago de Chili, Imprenta universitaria, 1927, 1 vol. 12 x 18 de 245 p.).

Il faut saluer avec un faveur toute spéciale les ouvrages qui font connaître dans le monde les principes essentiels de l'Éducation nouvelle : sa science, la psychologie génétique, ses applications, les écoles rénovées publiques et les écoles nouvelles privées. M^{lle} LABARCA vient de publier en langue espagnole une synthèse magnifique de nos efforts de rénovation de l'humanité par l'enfance. Qu'on en juge par l'extrait suivant de la table des matières. Ch. I : « Brève notice sur les Écoles nouvelles » (Leur origine, leur propagation en Europe, la contribution nord-américaine, l'apport de KERSCHENSTEINER). — Ch. II : « Évolution des conceptions pédagogiques de HERBART à KERSCHENSTEINER » (FROEBEL, W. JAMES, J. DEWEY). — Ch. III : « Méthodes basées sur les doctrines pédagogiques contemporaines » (MONTESSORI, DECROLY, la spontanéité dans l'enseignement, la project method). — Ch. IV : « Une école nouvelle décrite par un écrivain de génie » (SANDERSON d'Oundle, par H. G. WELLS). — Ch. V : « Commentaires sur les points qui caractérisent une École nouvelle » (Les trente points caractéristiques des Écoles nouvelles, selon l'ancienne version ; dans une édition nouvelle, il serait bon d'utiliser celle qui a paru dans *Pour l'Ère nouvelle* n° 15, d'avril 1925). Les chapitres VI et VII sur la réforme de l'école publique en Allemagne et en Angleterre ont une valeur infiniment moindre. Dans dix ans, ils auront vieilli ; ce sera de l'histoire sans intérêt ; l'éducation nouvelle est fondée sur des principes « vivants ».

Si vaste que soit la synthèse de M^{lle} LABARCA, elle n'est pas complète. Elle néglige le magnifique déploiement de l'éducation nouvelle à l'école publique de la république d'Autriche, né comme celui de Thuringe, du mouvement des communautés scolaires de Hambourg. Elle semble ignorer Carleton WASHBURN et Winnetka. Elle ne parle ni de BAKULE à Prague, ni de OROPEZA à Mexico. Mais on ne peut tout dire dans un seul livre ; les suivants viendront sans doute combler les lacunes.

Encore une fois, adressons à l'auteur nos chaleureuses félicitations. On a vu souvent les pays « neufs » être les plus arriérés en pédagogie, mais on a vu aussi les pays les plus arriérés faire un bond prodigieux en avant et se placer au premier rang du progrès. Les vieilles nations d'Europe croient pouvoir se retirer dans la tour d'ivoire de leur « perfection ». La chanson des enfants et des peuples jeunes pénétrera un jour jusqu'à elles, à travers leurs murailles : « La tour, prends garde !... »

Ad. FERRIÈRE, *La scuola activa* (Madrid, Francisco Beltrán, 1927, 1 vol. in 4° de 344 p., 10 pesetas).

En attendant les éditions italienne et allemande, sous presse, voici la traduction espagnole de ce livre, avec une introduction biographique, par le traducteur M. Rodolfo TOMASY SAMPER, et une présentation de l'auteur écrite spécialement pour l'édition espagnole. On a traduit la plus grande partie du tome I « Les origines », et le tome II en entier, avec la mise au point de l'actualité du dernier chapitre, destinée aux éditions en langues étrangères et à la III^e édition française. L'ouvrage est imprimé en beaux caractères et fait honneur tant au traducteur, qui y a mis

sa fidélité et son enthousiasme, qu'à l'éditeur. Celui-ci annonce la publication prochaine de « La pratique de l'École active » qui sera complétée par « La liberté de l'enfant à l'École active ».

Michele d'ASARO et Enza CARRARA, R. Provveditorato agli studi della Sicilia, Palermo, Giovanni Enrico Pestalozzi (Palermo, 21 p. in 8°).

Belle monographie, bien documentée, qui fut sans doute — comme tant d'autres en d'autres régions — distribuée au corps enseignant en février 1927. Le grand maître aura rendu, qui sait, plus de services à la cause de l'enfance cent ans après sa mort que de son vivant ! Merci à tous ceux qui, comme les humbles instrumentistes de l'orchestre, ont fait vibrer à nouveau l'œuvre du compositeur génial de l'âme enfantine : « L'enfant, comme une plante, grandit : respectez sa croissance ! »

Voici un résumé de la préface dans laquelle le prof. G. LOMBARDO-RADICE présente au public le premier volume de l'ouvrage intitulé « *L'esperienza di Maurilio Salvoni* ». Cet ouvrage, qui comportera trois volumes, est un recueil complet des documents relatifs à tous les essais, à toutes les créations et à toutes les études de SALVONI en vue d'une réalisation adéquate de l'école active. SALVONI n'a jamais appartenu à l'enseignement officiel, ni occupé une chaire dans une université. Il n'a pas même fait des études philosophiques ou littéraires. Lauréat en chimie, il devint un beau jour maître d'école élémentaire, par dévouement pour sa mère, et son collaborateur dans la direction de l'institut privé qu'elle dirigeait à Milan. Puis, l'esprit libre de tout préjugé pédagogique, il se rendit compte qu'il fallait créer une pédagogie pour libérer l'enfant. Plus tard, il prit contact avec les plus remarquables expériences éducatives du monde moderne et il entra en rapports avec les parents de ses élèves, afin de les initier aux réformes qu'il réalisait avec prudence dans son école. Peu à peu, il porta ses regards au-delà de sa propre école, et se préoccupa de la formation de nouveaux maîtres capables d'observer les enfants et de comprendre la valeur de la spontanéité. SALVONI a introduit la gymnastique graphique, l'arithmétique conçue comme une découverte que l'enfant doit faire par lui-même ; il a réformé l'horaire des leçons, éliminé complètement les devoirs à domicile, supprimé les interrogations purement formelles et exigé que les enfants fussent examinés à leur insu, dans leur activité naturelle, etc. Il a donné aussi des cours normaux sous les auspices du « Groupe d'action pour l'école », fait plusieurs voyages d'étude, inauguré l'étude de l'enfant en vue de la formation des maîtres. Après la guerre, SALVONI a repris ses travaux et s'est attaqué notamment au grand problème de l'enseignement technique. Toute cette féconde activité se traduit dans les publications qui paraissent maintenant en recueil, et qui méritent d'être tirées de l'ombre pour le grand profit des pédagogues.

P. FR.

REVUES D'ÉDUCATION NOUVELLE
Das Werdende Zeitalter, avril 1927. Elisabeth ROTTEN : « Was können wir trotzdem tun ? » —

Ernst JUCKER : « Selbstregierung in der russischen Mittelschule ».

Il y a quelque temps, la section anglaise de la Ligue pour l'Éducation nouvelle a senti, de façon toujours plus pressante, la nécessité d'avoir une organisation efficace, afin d'aider aux parents à étudier et à résoudre les nombreux problèmes qui se posent à eux au sujet de l'éducation de leurs enfants. Obéissance, discipline, punitions, formation des habitudes, solidarité, récréations, jeux, emploi de l'argent, éducation sexuelle, franchise et fausseté, lutte, crainte, rêverie, psychologie des différents types d'enfants — autant de sujets généraux, parmi beaucoup d'autres, que les parents ont à considérer. En outre, ils ont souvent des problèmes spéciaux à résoudre dans le développement de leurs propres enfants. Pourquoi telle fillette est-elle si difficile au sujet de la nourriture ? Que peut-on faire pour guérir telle autre de sa paresse ? Pourquoi cet enfant manque-t-il de confiance en lui-même ? Pourquoi cet autre cherche-t-il toujours à concentrer sur lui l'intérêt de son entourage ? Est-ce que ce sont là des phases normales du développement ou a-t-on commis une erreur, et, dans ce cas, comment y remédier ? Quand arrive l'âge de l'école, les parents désirent savoir comment choisir l'établissement le plus approprié à leur enfant, et quand celui-ci quitte l'école, ils sont indécis quant à son occupation future et ont besoin d'un conseil professionnel avisé.

Notre revue-sœur *The new Era* servira donc, à l'avenir, de centre à une « Société des Parents ». Cette société pourra rendre des services dans bien des domaines.

Des recherches attentives seront faites sur les problèmes concernant les enfants difficiles et, de façon générale, la psychologie de l'enfant ; on verra qu'aucun problème n'est isolé, séparé des circonstances dépendant de la vie de famille, de la vie de l'école, de l'harmonie entre les parents, des relations de famille, de l'attitude des adultes, etc. Pour comprendre n'importe quelle difficulté, les parents doivent aller au fond des choses et procéder à l'étude approfondie et sérieuse d'un grand nombre de facteurs.

La Société des Parents travaillera par le moyen de groupes d'études dirigés par des guides bénévoles, et comportera des discussions générales, des conférences et des causeries. On éditera un certain nombre de brochures d'information et on établira de bonnes bibliothèques de livres appropriés, dans les divers centres où se réuniront les groupes. Une étroite coopération sera maintenue avec les sociétés existant déjà et accomplissant un magnifique travail d'éducation des parents ; la nouvelle Société soutiendra leurs efforts en augmentant l'intérêt éveillé. Un champ immense s'étend devant les organisateurs de cet important mouvement, illimité dans son étendue et dans son influence. Aux États-Unis, des mouvements de ce genre travaillant déjà depuis près de quarante ans, avec des résultats surprenants. Là, livres, revues, groupes d'études, Conférences nationales, Cours universitaires, Cours de vacances sont choses courantes.

A la Société se rattacherait un « Bureau des Parents », auquel ceux-ci pourraient soumettre les cas difficiles. Ce sera un grand bienfait pour beaucoup de parents, inquiets de voir se développer chez leur enfant quelque chose qui leur paraît anormal ; par un traitement appliqué en temps voulu, on évitera bien des névroses d'adultes.

En présence du besoin qui se fait sentir, un certain nombre de personnes sont prêtes à mettre sur pied la « Société des Parents » et le « Bureau des Parents ». Tout est prêt sauf l'argent pour financer l'entreprise. Il n'existe

pourtant pas d'œuvre qui soit plus urgente ni plus nécessaire. Les dons sont à adresser : Au secrétariat de la Société des Parents, 11 Tavistock Square, LONDRES, W. C. 1.

The new Era de juillet 1927 est consacré à l'Afrique du Sud, champ nouveau ouvert à nos efforts par le récent voyage de notre présidente Mrs ENSOR.

Dans la *Nouvelle Education* d'avril et de mai 1927, il nous faut souligner encore une fois l'article magistral de M. Roger COUSINET sur « La Liberté ».

« Dites au profane que vous voulez donner la liberté aux enfants, il vous demandera aussitôt si vous voulez donc les laisser faire tout ce qu'ils veulent ; à quoi le prudent éducateur ne manquera pas de répondre qu'il n'a jamais voulu aller si loin, et que ce n'est pas de cette liberté qu'il veut parler... Observons d'abord que laisser les enfants faire ce qu'ils veulent, ce n'est point du tout les laisser faire n'importe quoi, car ils ne veulent pas n'importe quoi. Supposer qu'ils fassent ce qu'ils veulent... c'est supposer ensuite qu'ils aient quelque chose à vouloir... » Il y a, dit Dewey, toute une différence entre avoir à dire quelque chose, et avoir quelque chose à dire... Pour que les enfants puissent être laissés libres de faire ce qu'ils veulent, il faut donc qu'ils soient d'abord capables de vouloir et ensuite qu'ils aient quelque chose à vouloir. » La formule populaire n'a de sens qu'à ces deux conditions. « Quand nous autres adultes nous disons que nous sommes libres, cela ne veut point dire du tout que nous échappons aux contraintes sociales, car elles sont sur nous à toute heure, mais que le monde nous offre mille choses à vouloir, entre lesquelles nous avons à choisir... Laisser les enfants faire tout ce qu'ils veulent, c'est donc « les mettre dans des conditions telles qu'ils aient quelque chose à vouloir, une matière sur laquelle s'exercera leur activité libérée ». La liberté « ne peut exister qu'à condition de s'appliquer à des choses, et ces choses, il faut que nous les donnions aux enfants ». Conclusion : « donner la liberté aux enfants, c'est leur donner un monde à construire ».

Au sommaire de l'*Educazione Nazionale*, Rome, avril 1927, nous lisons : Il metodo italiano nell'educazione della infanzia : Il materiale Agazzi. — L'educazione al bel canto nel metodo Agazzi, Giuseppe LOMBARDO-RADICE. — Avvertimenti a proposito di falsi criteri di disciplina, M. TORTONESE, R. Provv. agli studi (da *La scuola in Toscana*). — La commemorazione pestalozziana in Italia, l'Ed. Naz. — Contributi al centenario apostolico, Nicolléta GUERRA. — I due ultimi libri di Angelo Patri, Carmela MUNGO.

Juin 1927. Sur la mort de l'Inspecteur Alfredo SARAZ. — Sur le congrès de Locarno. — Le occupazioni riposanti, G. LOMBARDO-RADICE, etc.

Nueva Era (Buenos-Ayres), mars 1927. Fascicule consacré tout entier à PESTALOZZI avec article de l'éditeur, de José REZZANO, de F. DELEKAT, etc.

**

Progressive Education, (Washington), avril, mai, juin 1927; thème : *the environment for creative education*; fascicule de 64 p. avec de jolies illustrations sur la vie en plein air, les travaux manuels, les jeux, les constructions, les représentations dramatiques non seulement dans les écoles expérimentales, mais aussi dans plusieurs écoles publiques qui ont adopté le travail libre individuel des élèves.

**

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

De M^{lle} E. RION, dans *L'Éducation enfantine* (1 juin, p. 311) « Science ou activité inintelligente » :

« Au lieu d'imposer toujours nos vues de grandes personnes, nous pourrions permettre à l'enfant de choisir ses « occupations » et de faire du travail manuel LIBRE... Je rêve d'un matériel de constructions analogue aux « mécanos » ; je voudrais une quantité de pièces de bois pouvant être assemblées de diverses façons et pouvant servir à la « construction » de maisons, voitures, wagons, meubles divers ».

C'est ce qu'ont fait M. et M^{lle} FERRIÈRE aux classes enfantines de l'École internationale de Genève.

**

Journal des Parents et Heures Récréatives, G. RAUCH, rédacteur (Delachaux & Niestlé S.A., éditeurs. Neuchâtel). Au sommaire du N° de juin 1927 : L'éducation des parents, G. RAUCH. — Alimentation de la seconde enfance, D^r CHABLE. — Le rôle et le but des écoles nouvelles, Ad. FERRIÈRE. — Une préoccupation, M. AUDEMARS. — La cuisine saine. — L'examen médical avant le mariage, H.S.M. — Pour les Jeunes : Construction d'une trottinette avec schémas et photographie. — Le morceau de lard, théâtre d'enfants, M. BOUCHAR. — Construction et montage d'un poulailler avec plans.

**

Le travail manuel scolaire (J. Chappuis, Chailly sur Lausanne, mars et avril 1927) publie un article de M. Ad. FERRIÈRE : « Méthodes pour adultes et méthode pour enfants. » Chez l'enfant le but prime les moyens : les moyens sont subordonnés au but qui doit être voulu ; chez l'adulte le moyen devient objet d'étude en soi, mais il doit avoir une vue synthétique de son travail. Educateur, il doit avoir en main plusieurs techniques pour être à même de venir au secours de l'enfant inventif et créateur.

Cette variété, dirait le maître de l'école ancienne, lui permettra de choisir des travaux divers pour ses élèves ; le maître d'École active dira : les faire choisir à ses élèves. L'enfant parcourt les étapes de l'humanité. L'auteur montre quelles sont ces étapes et comment le travail manuel apparaît différent, dans sa signification, aux différents âges.

**

La revue *L'Éveil* (Coupure 60, Gand) publiée à la page 102 du numéro du 1^{er} avril 1927 un article sur : « Self government à l'Institut Gatti à Bruxelles ».

**

Lire dans la *Revue internationale de l'Enfant* (Genève, 31, Quai du Mont-Blanc) d'avril, p. 253 : « L'activité de la future ouvrière » par Julie Eve VAJKAI, administratrice du Save the Children Fund en Hongrie. Article admirable dont nous voudrions donner de larges extraits.

**

L'Éducation physique de Berne (éditeur Paul Haupt) de mai donne la fin de l'article de M^{lle} Ketty JENTZER : « L'évolution de l'éducation physique féminine dans les pays scandinaves », où elle relate des transformations que la méthode LING a subies sous l'impulsion de M^{lle} Elli BJÖRKSTEN.

**

Le n° 2 de 1926 des *Documents pédotechniques*, publiés par la société belge de pédotechnie, qui a fêté récemment son vingtième anniversaire, avec la collaboration de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève, vient de paraître chez Lamartin à Bruxelles. (Le n° 1 est encore à paraître). Il est consacré à une thèse de M. J. E. SEGERS (avec préface du D^r DECROLY) sur « La Perception visuelle et la Fonction de globalisation chez les enfants ». Important à étudier par tous ceux qu'intéressent les étapes de développement sensoriel et mental chez les petits enfants.

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et Mme MULLER-LEMAIRE

Chesières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1320 m. d'altitude. Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du D^r 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. Ferrière, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles à Genève.

Institut Jaques-Dalcroze

GENÈVE

Rythmique..... Technique corporelle et plastique animée.
Solfège..... Improvisation, Harmonie, etc.

- a) Cours pour enfants et adultes.
b) Cours professionnels.

1. cours supérieurs.. } Enseignement complet de la méthode Jaques-Dalcroze.
2. cours pédagogique } Préparation aux Certificats et Diplômes.

Ouverture des Cours : 19 septembre

Pour tous renseignements et prospectus, s'adresser au Secrétariat. 44 Terrassière.

UT PER
JUVENES
ASCENDAT
MUNDUS

Bulletin n° 3 du Bureau International d'Éducation

CHRONIQUE N° 6, Genève, 15 juin 1927.

Nous pensons faire plaisir à nos lecteurs en consacrant notre chronique d'aujourd'hui au Congrès de Prague, organisé sous les auspices du B. I. E. Toutes les autres nouvelles seront données dans notre numéro d'octobre. Nous nous bornons à rappeler que le 4^e Congrès de la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle aura lieu à Locarno du 3 au 15 août et que l'on peut se procurer le programme et s'inscrire auprès de nous. Le thème général du congrès est celui-ci : *Que faut-il entendre par liberté en éducation ?*

Notre Bureau sera représenté par notre secrétaire-archiviste, M. J.-L. Claparède, au 7^e congrès mondial des Associations internationales, organisé par l'Union des Associations internationales et qui aura lieu à Bruxelles du 17 au 19 juillet. M^{lle} Suzanne Ferrière, membre de notre Conseil d'administration, qui séjourne actuellement à New-York, veut bien nous représenter du 7 au 12 août à Toronto au 3^e Congrès de la World Federation of Education Associations.

Le travail du Bureau est en plein essor, mais la question financière nous cause de sérieuses inquiétudes.

Nous vous serons reconnaissants de faire connaître notre Bureau qui a grand besoin de trouver beaucoup plus de membres individuels et collectifs, afin d'être en mesure d'accomplir la grande tâche qu'il a devant lui.

Nous joignons à ce troisième Bulletin deux exemplaires du dépliant que nous venons de faire imprimer.

Nous en tenons à votre disposition autant d'exemplaires que vous le désirerez.

LA PAIX PAR L'ÉCOLE

Tel était le titre du Congrès qui s'est réuni à Prague du 18 au 20 avril sur l'invitation de notre Bureau. Un Comité tchécoslovaque, qui autour de la Société Comenius avait réuni les représentants d'une vingtaine d'associations pédagogiques et pacifistes, tchèques, allemandes et étrangères de Prague, avait pris en main l'organisation locale du Congrès avec un enthousiasme exceptionnel, sous la présidence du D^r V. Prihoda, un psychologue ami de l'Institut J.-J. Rousseau. Le président Masaryk avait bien voulu accorder son patronage au congrès et deux ministres, MM. Benès et Hodza, dont les noms sont à eux seuls un programme, ont assisté à la séance d'ouverture et marqué en termes excellents l'importance qu'ils attachent à la pacification des esprits d'un pays à l'autre et au dedans même des frontières de l'Etat, là où des nationalités diverses sont en présence.

Une des particularités du congrès, hardiesse heureuse, fut d'adopter l'esperanto comme seule langue de traduction. Chacun pouvait parler l'idiome qu'il voulait (on entendit du français, de l'anglais, de l'allemand, du tchèque, du russe, du polonais), mais tout cela ne fut interprété qu'en

esperanto, avec un plein succès. La disposition prise s'est trouvée heureuse en attirant à Prague nombre d'instituteurs espérantistes, et en créant une atmosphère de concorde et même de fraternité très remarquable. Plus de 450 participants vinrent de 18 pays, plusieurs d'entre eux représentant des autorités scolaires ou des sociétés d'éducation d'une véritable importance.

Avant même l'ouverture des séances de travail, les congressistes avaient eu le privilège d'assister à la proclamation solennelle de la « Trêve de Dieu » dans la Salle du Parlement, au cours d'une cérémonie imposante organisée par la Croix-Rouge tchécoslovaque; dans une soirée de bienvenue, ils avaient entendu avec une intense admiration le chœur d'enfants de M. Bakulé, le fameux directeur de la maison des jeunes estropiés. Ouverte sous de tels auspices, cette conférence de pacifistes fut tout entière pacifique. Quand le moment vint de se séparer, on renonça au vote parlementaire de résolutions débattues; à la manière des Quakers, on approuva à l'unanimité le document résumant l'esprit de la conférence et ses résultats, que nos lecteurs trouveront plus loin.

Le programme de travail élaboré par notre Bureau était à la fois vaste et précis. Sans perdre de vue la grandeur du problème et le fait que l'éducation pour la paix, c'est l'éducation tout entière, on avait circonscrit les débats autour de trois sujets. D'abord l'aspect *psychologique de la question*, la nécessité de mieux connaître les forces qui dans l'enfant font obstacle à l'esprit de paix et celles aussi qui le favorisent. Le professeur Prescott, de Harvard, présenta sur les méthodes que la psychologie contemporaine a à sa disposition pour étudier l'attitude d'esprit de l'enfant en matière internationale un rapport lumineux. Certaines réponses de petits Polonais sur les impressions faites sur eux par la guerre étaient poignantes. M. Fridrich, directeur du Gymnase de Brno, communiqua également des documents intéressants. Le sujet fut repris ensuite en séance de section; certaine enquête de M. Prescott lui-même est pleine de promesses et d'une haute portée pour l'enseignement pacifiste.

Que doit être cet enseignement, c'est ce qu'on se demanda dans une seconde séance. On ne s'attarda pas à relever les défauts de ce qui se fait aujourd'hui. Sur la lutte si courageusement menée par les instituteurs français et par d'autres contre les manuels bellicistes, MM. Prudhommeaux, de Paris, et Moebusz, de Lübeck, apportèrent des précisions intéressantes. Mais on concentra son attention sur les efforts constructifs déjà entrepris, dans la Sarre, par exemple (M. Du Pasquier), par la commission de gouvernement, dans le Pays de Galles surtout par l'Association pour la S. d. N. — M. Maurette apporta le message du B. I. T. : la paix sociale partie intégrante et nécessaire de la paix tout court. L'enseignement des sciences peut, au même titre que d'autres, montrer la coopération des peuples et leur dépendance réciproque; c'est ce que fit fort bien voir un professeur de Bratislava, M. Kamaryt.

Le troisième groupe de rapports avait trait à l'œuvre proprement éducative, à l'école et hors de l'école. On entendit là une série d'hommes et de femmes tout à fait éminents : sur l'autonomie scolaire, MM. Casimir, de la Haye, et Dengler, de Vienne; sur la correspondance interscolaire, M. Garnier, délégué du ministère français de l'Instruction publique; M. le D^r Smakal, de la Croix-Rouge tchécoslovaque, M. Hahn, directeur d'école à Leipzig, qui indiqua les résultats déjà notables de la correspondance en esperanto entre élèves d'écoles primaires. M^{me} Radlinska, de Varsovie, développa un projet d'échanges internationaux de matériel d'enseignement. M. Tracy Strong, de Genève, et M. Broden, parlèrent des résultats frappants obtenus dans certains camps internationaux des Unions chrétiennes.

Une séance du soir fut spécialement consacrée à rendre hommage à Comenius et à Chelcicky, les grands pionniers de l'éducation pacifique; une autre à entendre des délégués de pays divers. Car, en dehors des rapporteurs que nous avons nommés déjà, le congrès comptait un nombre considérable d'hommes et de femmes très représentatifs : ainsi, de Berlin, les historiens Kawerau et Reimann, de Vienne, M. Tesar, directeur d'une des écoles fédérales, de Stockholm, M. Jansson, directeur d'une grande école privée, et M^{me} Greta Stendahl, de Paris, M. Milsom, de la Ligue des Croix-Rouges, et M. Prudhommeaux, secrétaire général de l'Association française pour la S. d. N., d'Angleterre, M. Graham, de la Société des Amis, de Genève, M. Clouzot, de l'Union internationale de secours aux enfants. De nombreux et précieux rapports avaient été envoyés au congrès, même de Rio de Janeiro et de Constantinople, tant était universellement senti l'intérêt de la question posée.

De tout cela se dégagent des motifs d'espérer auxquels le document adopté en séance finale, et que nous donnons *in extenso* ci-dessous, cherche à donner expression. Le B. I. E. aura sans doute révélé à plusieurs des participants en même temps que la grandeur de la tâche, la multiplicité des bonnes volontés qui en prennent conscience. Parallèlement à la réunion de Prague siégeait à Londres une assemblée constitutive de la Fédération internationale des instituteurs primaires qui est, elle aussi, grosse de promesses.

Nous sommes donc revenus de Prague fort encouragés à poursuivre l'œuvre entreprise.

Le 3 mai, à l'Aula de l'Université de Genève, sous la présidence de M. André Oltramare, conseiller d'Etat, président du Département de l'Instruction publique, MM. F. Maurette, délégué du B. I. T. à la Conférence, Pierre Bovet, J.-L. Claparède, Ed. Privat, président du Bureau international de l'Esperanto, etc., rendirent compte de ce congrès et le nombreux auditoire, où l'on remarquait beaucoup d'éducateurs, accueillit leurs récits avec une grande sympathie. Des comptes-rendus analogues ont pu être donnés le 22 avril, à Munich à l'Exposition de la Paix et le 5 mai à Paris.

RÉSOLUTIONS DE LA CONFÉRENCE

La conférence « La Paix par l'École » réunie à Prague du 16 au 20 avril 1927 sur l'initiative du Bureau International d'Éducation de Genève, constate avec joie l'attention croissante qui est consacrée au but qu'exprime son titre par un nombre toujours grandissant d'individus et de collectivités dans tous les partis, toutes les classes de la société et parmi les adhérents de toutes les opinions philosophiques et religieuses :

Enfants et adolescents isolés ou groupés en ligues diverses à l'école ou hors de l'école (Croix-Rouge de la Jeunesse, Unions chrétiennes de jeunes gens et de jeunes filles, Ligues de bonté, mouvements de jeunesse de différents types, etc., etc.), étudiants, parents, maîtres de différents degrés d'enseignement, directeurs d'écoles et autorités scolaires diverses, Gouvernements, et la Société des Nations elle-même par ses organismes permanents : le Secrétariat, le Bureau International du Travail, l'Institut de Coopération intellectuelle.

Elle salue en particulier avec joie, après l'établissement d'un Bureau international de l'enseignement secondaire, la constitution de la Fédération internationale des instituteurs réunie en ce moment même à Londres.

Heureuse des encouragements que lui ont apportés des représentants officiels des pouvoirs publics, elle reste pénétrée avec eux de l'importance immense de l'initiative privée. Aucun concours n'est à négliger, mais il importe de faire converger les efforts et de multiplier les points de contact comme ont cherché à le faire le Comité d'Entente des grandes associations et le Bureau International d'Éducation lui-même, que la Conférence recommande à l'attention des pouvoirs publics et des éducateurs.

La Conférence approuve la déclaration élaborée en commun par les grandes associations. Elle ne croit pas qu'il doive y avoir opposition entre l'attachement de chacun pour sa patrie et l'amour de tous et de chacun pour l'humanité, mais elle pense que le patriotisme de la plupart des enfants et des maîtres en tous pays peut être élevé et purifié et c'est là une des plus belles tâches de l'école.

L'éducation ne saurait se réduire à inculquer à l'enfant des idées toutes faites et des connaissances. Elle vise le développement intégral de personnalités autonomes. L'éducation pour la paix embrasse ainsi le problème de l'éducation tout entière.

Elle doit consacrer une attention toute spéciale à l'école primaire parce que c'est l'école de tous, aux écoles supérieures parce qu'elles forment les élites dirigeantes, aux écoles normales parce qu'elles forment les maîtres.

Les progrès de l'éducation publique dans l'esprit d'une école active et vivante, où collaborent élèves, maîtres et parents, où les enfants sont initiés aux responsabilités de l'autonomie, amènent l'éducation scolaire à rejoindre l'éducation morale et civique, l'éducation humaine. Les exemples cités à la Conférence sur ce qui se fait déjà en Autriche, au Pays de Galles, au Brésil par exemple, montrent ce que l'on peut attendre d'un effort concerté des maîtres et des autorités.

Toutes les branches d'enseignement peuvent participer à ce renouveau dans ce même esprit constructif. L'idée de la paix et de la coopération des peuples peut pénétrer aussi bien l'enseignement des sciences physiques et naturelles, et (par la préférence accordée aux textes de culture sur les textes militaires), celui des langues anciennes, que celui de la littérature moderne, de la géographie et de l'histoire.

Dans la préparation de maîtres capables d'amener les enfants à la maîtrise d'eux-mêmes et à une meilleure compréhension d'autrui, de la psychologie, et notamment la psychologie de l'enfant, de ce qu'il sent et de ce qu'il veut, doit tenir une place importante.

Il y a lieu d'encourager et de favoriser les enquêtes méthodiques récemment entreprises sur les attitudes d'esprit de l'enfant en face des problèmes internationaux, sur les origines de ses préjugés nationaux ou raciaux.

Mais il convient de recommander la plus grande circonspection dans les conclusions que l'on tire parfois d'études

expérimentales encore à leurs débuts concernant l'intelligence relative des différents peuples et des différentes races : plusieurs des enquêtes faites ayant porté sur des milieux où une sélection à rebours a été opérée et où le bilinguisme peut avoir exercé une influence.

Les livres scolaires tiennent aujourd'hui dans l'enseignement une place considérable. Ils exercent sur l'enfant une grande influence. Il est indispensable qu'ils soient, eux aussi, pénétrés de l'esprit de coopération entre les peuples.

La Conférence salue avec joie l'attention croissante donnée à ce problème posé il y a cinq ans par le III^e Congrès international d'éducation morale, en particulier pour les livres d'histoires, et se félicite des résultats déjà obtenus. Elle pense qu'il y a lieu de poursuivre cet effort dans un sens constructif.

La variété des situations dans les divers pays l'empêche de poser des normes fixes suivant lesquelles il y aurait lieu de procéder, mais elle félicite de leur initiative et de leurs succès les groupements professionnels d'instituteurs qui se sont attaqués à ce problème.

Elle salue avec joie la constitution du Comité international des sciences historiques et ses projets dans ce domaine.

Elle a pris connaissance avec satisfaction des résultats de la réunion à Berne de l'Alliance du Christianisme Pratique et approuve dans leur inspiration et leur teneur générale les normes posées par cette réunion pour la rédaction des manuels d'histoire.

La Conférence se félicite de ce qui se fait déjà pour multiplier les contacts entre maîtres et élèves des divers pays :

Correspondance scolaire internationale en langues vivantes,

Correspondance de la Croix-Rouge de la Jeunesse,

Correspondance scolaire en espéranto,

Séjour à l'étranger, par échange ou autrement, d'élèves et de maîtres,

Résidences pour étudiants (Studentenheime),

Camps internationaux,

Conférences diverses.

Elle en souhaite le développement.

La Conférence constate les remarquables résultats moraux obtenus entre enfants de tous pays dès l'école primaire par l'étude si facile de l'espéranto et la correspondance dans cette langue auxiliaire, déjà enseignée dans un grand nombre d'écoles de divers pays. Elle exprime le vœu que les autorités scolaires et les associations du corps enseignant encouragent et facilitent aux jeunes instituteurs l'étude de l'espéranto et son enseignement à leurs élèves comme un des meilleurs moyens de développer les sentiments de solidarité humaine et de compréhension internationale.

La Conférence envisage avec sympathie l'idée de développer entre les écoles de divers pays l'échange d'objets et de documents pouvant servir à l'enseignement, et la recommande à l'attention du Bureau International d'Éducation.

En parlant à la jeunesse de la Société des Nations, on lui montrera que son œuvre et ses buts portent sur le maintien et la consolidation des trois bases de la paix, base politique, base économique, base sociale. Cette étude implique aussi la connaissance des organisations autonomes de la Société des Nations et notamment de l'organisation internationale du travail.

Pour qu'ils puissent donner cet enseignement, la Conférence exprime le vœu, conforme à celui de la Commission internationale de coopération intellectuelle, que les maîtres reçoivent dans tous les pays une instruction aussi large et aussi complète que possible sur le programme de la paix.

L'enseignement de la paix et de la Société des Nations n'est cependant pas surtout une branche nouvelle à porter au programme (souvent un conférencier du dehors fera plus d'impression sur les enfants qu'une leçon ordinaire).

La coopération internationale est un point de vue nouveau auquel nous devons nous habituer à nous placer, un esprit nouveau dont nous avons à nous inspirer.

Pour la Conférence « La Paix par l'École »

Le Président,

Le Secrétaire,

Pierre BOVET.

Joseph OGOUN.

Extrait du rapport envoyé de Rio de Janeiro par M. Carneiro Leao, directeur général de l'Enseignement public au Brésil.

Nous avons donné le nom de 20 républiques américaines à 20 de nos écoles et aussi le nom de pays européens. Les noms des grands hommes de l'étranger, et surtout des grands éducateurs, sont l'objet d'un véritable culte et donnent lieu dans nos écoles à de grandes et belles manifestations.

Il y a quelques mois une fête en l'honneur de Comenius fut célébrée à l'école d'application, pour glorifier le grand Morave, sa noble patrie et la solidarité humaine qu'il a tant prêchée.

A toutes ces solennités, les pays fêtés se font représenter par leurs ambassadeurs et ministres, auxquels nos enfants remettent des messages pour les enfants de leurs pays.

A l'école Pedro II, on a institué la fête de « l'Amour des nations » qui se réalise de la manière suivante.

Toutes les années, le 2 décembre, les drapeaux de tous les pays du monde sont exposés devant les élèves des classes les plus avancées, qui font solennellement la promesse de garder et d'honorer le drapeau qui leur sera confié. Chaque enfant tire au sort le nom du pays dont le drapeau restera sous sa garde pendant un an. Tous les samedis ces symboles sont dressés sur les pupitres des élèves, et aux jours de fête des pays qu'ils représentent, ces petits consuls reçoivent les hommages de leurs collègues. A cette occasion de nombreux commentaires sont faits sur les motifs qui déterminent ces fêtes, et les professeurs leur parlent des grands hommes qui ont honoré ces pays ainsi que des grands faits sociaux et politiques qui s'y sont passés. La bonne conduite des élèves est une condition absolue pour qu'ils continuent à jouir des honneurs que leur confère la garde du drapeau confié.

Ils tiennent aussi à partager l'angoisse des nations qui traversent des heures douloureuses et à se solidariser entièrement avec elles. Il y a deux ans, lorsqu'un tremblement de terre causa de terribles dégâts au Chili, le petit représentant de ce pays dans nos écoles réunit ses collègues et obtint d'eux une aide efficace pour les petites victimes. Le montant de la collecte fut immédiatement envoyé au Chili.

L'AUTRICHE, CENTRE D'ÉDUCATION NOUVELLE.

H. FISCHL. *Sieben Jahre Schulreform in Österreich*. 151 p. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wien 1926.

O. GLÖCKEL (rédaction assumée par plusieurs collaborateurs). *Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahre 1919*. 136 p. gr. format. Deutsch. Verl. f. Jug. & Volk, Wien 1927.

V. FADRUS. *Die Schulreform in Österreich*. 3 vol. (Band II : *Die neuen Lehrpläne*, seul paru). Deutsch. Verl. f. Jug. & Volk, Wien.

O. BENDA. *Lebensformen der höheren Schulen*. 200 p. Deutsch. Verl. f. Jug. & Volk 1926.

Lehrplan für die 1. bis 5. Schulstufe der allgemeinen Volksschulen.

Lehrplan für allgemeine Mittelschulen.

Lehrpläne für die allgemein bildenden Oberschulen. Deutsch. Verl. f. Jug. & Volk, Wien.

Das Urteil über den Lehrplan der allgemeinen Volksschule. 35 p. Stadtschulrat, Wien.

K. FURTMÜLLER. *Auf dem Wege zur Schulgemeinde*. (Extrait de « Die Quelle » 1925) 36 p. Deutsch. Verl. f. Jug. & Volk, Wien.

V. FADRUS (avec 28 collaborateurs). *Die österreichischen Bundeserziehungs Anstalten*. 472 p. Deutsch. Verl. f. Jug. & Volk, Wien 1924.

V. BELOHOUBEK. (même titre). 80 p. Verl. der Wiener Literarischen Anstalt, Wien 1924.

Anleitung zur Führung der Schülerbeschreibung. 60 p. Deutsch. Verl. f. Jug. & Volk, Wien.

Th. STEISKAL. *Pädagogische Versuchsarbeit in Österreich*. I. Pädagogisch psychologische Arbeiten. II. Pädagogisch-didaktische Arbeiten. 209 et 153 p. Deutsch. Verl. f. Jug. & Volk, Wien 1922.

HABETIN & WERFER. *Die Waldschule in Wiener-Neustadt*. Verl. f. Jug. & Volk, Wien.

La réforme scolaire autrichienne est connue déjà, croyons-nous, de chacun; tous ceux qui veulent se renseigner d'une façon un peu approfondie — et tous les éducateurs le doivent — recourront aux ouvrages ci-dessus, qui ont pour auteurs quelques-uns des hommes à la tête du mouvement puissamment réalisateur qui a fait presque tout à coup de la république autrichienne un pays d'extrême avant-garde au point de vue de l'organisation scolaire et des idées pédagogiques.

Néanmoins il ne sera pas inutile d'essayer de fixer les aspects les plus caractéristiques de la réforme autrichienne. Elle se trouve décrite dans son ensemble et sous tous ses aspects dans les ouvrages de Fischl (qui, à côté d'un exposé historique circonstancié, fait admirablement ressortir les idées directrices de la réforme), et de Glöckel (ce volume illustré nous fait connaître en détail l'instruction publique à Vienne, ville dont l'effort en ce domaine est tout particulièrement remarquable, son conseil scolaire ou *Stadtschulrat*, que préside précisément Glöckel, ayant l'ambition d'en faire la ville modèle de l'éducation). Mais c'est l'ouvrage de Fadrus, l'homme dont le nom, avec celui de Glöckel, restera attaché à la réforme autrichienne inaugurée en 1919, qui, lorsqu'il aura achevé de paraître, présentera la documentation la plus vaste, en quelque sorte la synthèse historique du mouvement.

Toute la réforme autrichienne est déterminée par deux idéals qu'elle a réalisés déjà dans une large mesure : la volonté d'instituer vraiment l'école de la démocratie et la volonté d'adapter l'école aux besoins, aux capacités de l'enfant, d'en faire l'instrument le plus approprié du libre développement de sa personnalité, la véritable Ecole active.

L'école de la démocratie. — Pour être telle, il faut qu'elle forme des citoyens capables, des hommes éclairés, conscients de leurs responsabilités et prêts à l'action désintéressée. C'est pour former ces nouvelles générations plus libres et plus fortes, que les novateurs autrichiens ont adopté les méthodes de l'Ecole active. C'est seulement par l'activité spontanée et dans la liberté, jugèrent-ils, que l'on peut éduquer des hommes appelés à l'initiative et à la

liberté. A l'éducation morale et sociale doit être réservée une place très importante à côté de l'instruction et de l'éducation intellectuelle. Un système scolaire qui vise à s'harmoniser pleinement avec le régime et la conception de la démocratie devait faire de l'école unique un des premiers articles de son programme et procéder à une réorganisation générale de l'administration scolaire, en la mettant sous le contrôle des intéressés. La république autrichienne cherche à substituer au bureaucratisme ancien des organismes fonctionnels à représentation directe, sans limiter le contrôle ou la participation à l'administration générale, de la représentation populaire.

On peut dire que la transformation pédagogique en Autriche est une œuvre nationale. Elle fut élaborée par le corps enseignant tout entier sur la base des expériences faites dans les classes expérimentales créées par une forte proportion de maîtres, acceptée par les parents qui furent appelés à s'associer étroitement à l'œuvre de l'école, et soutenue par la population qui sanctionna, à Vienne très spécialement, une élévation considérable du budget de l'instruction publique, alors que l'Autriche se trouvait dans les conditions les plus difficiles.

L'Ecole active. — La nouvelle éducation, telle qu'elle est conçue en Autriche, est basée sur trois principes qui précisent son intention de « partir de l'enfant ». D'abord le principe d'activité lui-même (*Arbeitsprinzip*), défini le plus souvent par les termes *Selbstfinden, Erarbeiten*, selon lequel l'enfant fait des expériences — en particulier par le jeu, — découvre, invente, fabrique, afin d'exercer ses aptitudes intellectuelles, sensorielles, etc., en même temps qu'il acquiert les connaissances indispensables. Puis deux autres principes intimement liés au premier et qui en sont en quelque sorte le corollaire (1), celui de la *Bodenständigkeit* qui veut que l'enseignement ait son centre dans l'entourage immédiat de l'enfant, qu'il soit concret, actuel, se rapportant aux expériences courantes de l'enfant, et le principe du *Gesamtunterricht*, c'est-à-dire de la concentration des matières dans un enseignement unique.

Enfin, au point de vue de l'éducation morale, l'Ecole active se traduit par la *Gemeinschaftsschule* et par l'autonomie des écoliers. Les élèves sont chargés, individuellement ou par groupes, de petits services au début, puis de fonctions plus importantes, jusqu'à l'administration générale des affaires communes par la « démocratie scolaire », dans l'intérêt de la collectivité, classe ou école. L'organisation d'une classe en petites communautés de travail qui entreprennent divers genres d'activités, est propre aussi à développer des qualités morales, ainsi que le sens de la solidarité. De toute façon, les enfants sont incités à sentir qu'ils forment une même famille, et qu'ils ont toute liberté pour faire de leur classe un foyer selon leur goût.

Les réalisations. — Quelques dates et quelques chiffres montreront l'ampleur de l'œuvre réalisée et l'ordre dans lequel les principaux actes de la réforme se déroulèrent :

Avril 1919. — Nomination d'Otto Glöckel comme ministre de l'instruction publique. Constitution de la *Schulreformabteilung* (Section de la réforme scolaire) au Ministère (dir. V. Fadrus), qui présida à l'élaboration et à l'exécution de la réforme. Elle devint en 1923 la *Schulwissenschaftliche Abteilung*.

(1) Au moins en ce qui concerne les écoles primaires, car pour les degrés moyen et secondaire, on vise à un compromis entre ces principes et les conditions d'un travail d'ordre scientifique, c'est-à-dire spécialisé, abstrait et systématique.

4 juin 1919. — Autorisation accordée, aux maîtres reconnus compétents pour cela, d'expérimenter pendant une année l'École active dans leurs classes. 253 classes (d'écoles primaires pour la plupart) furent ainsi transformées en classes expérimentales. Parallèlement à cette vaste expérience se développe parmi les maîtres un effort de recherche qui se manifeste par la formation de nombreuses « communautés de travail ».

Été 1919. — Institution des 6 *Staatserziehungsanstalten* (nommés dès 1920 « *Bundserziehungsanstalten* »), dont 4 pour garçons et 2 pour filles.

Février et juin 1920. — Réunion des 3 *Lehrerkammern* ou Chambres consultatives du corps enseignant (primaire et normal, secondaire et professionnel, universitaire). Acceptation par ces Chambres des principes et du plan concernant l'organisation générale de l'enseignement (*Leitsätze*), comme base pour l'essai d'un nouveau type d'école moyenne. Constitution de commissions permanentes pour représenter le corps enseignant auprès des organes officiels.

Août 1920. — Introduction générale de l'École active, et mise à l'essai du nouveau programme dans les écoles primaires (avant-projet publié en avril et remanié en tenant compte des observations du corps enseignant). Institution de *Hospitalklassen* pour permettre aux maîtres non encore familiarisés avec les méthodes nouvelles d'assister à leur mise en œuvre dans l'enseignement. Il y eut 375 de ces classes (dont 169 à Vienne), qui furent visitées par 4.571 instituteurs.

1921. — Mise à l'essai, à titre facultatif, du nouveau programme des écoles moyennes.

Mars 1922. — Constitution du *Stadtschulrat* à Vienne (Conseil scolaire) à la tête duquel se trouve le bourgmestre et où fut appelé en qualité de directeur administrateur Otto Glöckel. Le *Stadtschulrat*, composé de 109 membres, dont 18 élus par le corps enseignant et 60 par les Conseils de la ville (élus eux-mêmes par la population) prend désormais en main l'administration générale de l'instruction publique dans la capitale.

Printemps 1922. — Publication d'un projet officiel sur l'institution d'écoles secondaires de culture générale (*Allgemein bildende Oberschulen*).

Août 1922. — Consécration officielle de l'institution des sociétés de parents auprès des écoles (faisant suite à une recommandation parue en 1919).

1923. — Règlement du statut des écoles secondaires, reconnaissance des nouveaux types d'*Oberschulen* comme équivalents des anciens « *Gymnases* » en ce qui concerne la préparation aux études universitaires ; néanmoins le développement de ces nouveaux types est jusqu'ici resté limité.

Octobre 1924. — Le ministère institue une consultation générale du corps enseignant sur tous les points susceptibles de controverse que soulève le programme primaire expérimenté depuis 1920. Dans tout le pays, la majorité des maîtres (majorité imposante à Vienne et dans la Basse-Autriche) donne son adhésion pleine et définitive au nouveau programme.

Janvier 1925. — Des dispositions sont prises pour l'introduction du « *self-government* » dans les écoles secondaires de Vienne (elles facilitent l'exécution d'une recommandation officielle parue en 1919). Actuellement le « *self-government* » fonctionne dans 50 écoles environ (autonomie des classes, complétée — le plus souvent — par l'existence de la communauté scolaire générale).

1925. — Institution de cours universitaires de deux ans pour les futurs maîtres primaires de la ville de Vienne, à l'Institut pédagogique de cette ville. Plus de 100 candidats, sur un nombre beaucoup plus élevé, furent admis la première année à ces cours entièrement gratuits.

30 juillet 1926. — Adoption du programme définitif des écoles primaires (6 à 10 ou 11 ans).

1926-1927. — Le nouveau programme de l'école moyenne (10-14 ans) est appliqué dans 144 classes inférieures de « *Gymnases* », « *Écoles secondaires réelles* », etc., de la ville de Vienne. Le problème de l'école moyenne est de nouveau mis à l'ordre du jour en 1927.

Les grandes réalisations de la réforme autrichienne ont donc été la rénovation de l'école primaire élémentaire, symbolisée par le nouveau programme ; l'élaboration et l'application de plus en plus générale à Vienne, d'un nouveau type d'école moyenne, destiné à réaliser l'École active et « l'école unique » jusqu'à 14 ans, la création des *Bundserziehungsanstalten* pour la formation de l'élite, réalisant en quelque sorte l'école unique pour les biens-doués jusqu'à la fin des études secondaires.

Par contre, la réforme des écoles secondaires proprement dites (14-18 ans), n'a pu être menée véritablement à chef. (Fischl indique d'ailleurs nettement les divers points sur lesquels les conceptions premières des réformateurs n'ont pu jusqu'ici trouver leur réalisation intégrale). Mais l'application à l'enseignement secondaire des principes dont s'inspire la réforme autrichienne a trouvé son expression théorique dans le remarquable ouvrage de O. Benda.

On aura certainement intérêt à consulter les programmes établis pour les 4 types d'écoles secondaires rénovées, de même que ceux des écoles primaires et moyennes. (Ces programmes peuvent s'obtenir séparément, mais on les trouvera tous dans le volume de Fadrus : « *Die Schulreform in Oesterreich* », lequel contient également le programme primaire provisoire de 1920, auquel a succédé, non sans quelques vicissitudes, le programme définitif de 1926).

Particularités de l'école primaire. — L'École primaire a un programme de formation éducative (*Bildungsprogramm*), bien plutôt que de matières à enseigner. De la sorte (et le principe de la *Bodenständigkeit* exige qu'il en soit ainsi), le programme n'est, au point de vue des matières d'enseignement, qu'un cadre (*Rahmenprogramm*) et c'est au corps enseignant de chaque région qu'est laissé le soin de l'élaborer d'une façon plus minutieuse.

L'horaire fixe est aboli. Le maître règle lui-même la longueur et la succession des leçons ou des « *périodes* » consacrées à chaque question, d'après les nécessités psychologiques, ou suivant la nature des choses, et il oriente le travail de la classe — le *Gesamtunterricht* — dans les diverses directions (dessin, calcul, lecture, conversation, composition, etc.), tout en maintenant au total le nombre d'heures prescrit pour la langue maternelle. Le point de départ de chaque période d'enseignement et l'impulsion principale au travail en classe sont donnés par les promenades et sorties sous la conduite du maître. (« Les murs étroits de la classe sont tombés, le savoir livresque et scolaire est supplanté par la vie avec son éternel mouvement, l'école est entrée en contact avec la réalité » Glöckel p. 27).

Une place importante et bien définie est faite aux activités manuelles et aux exercices physiques. Grâce à l'activité constamment soutenue par l'intérêt, les questions de discipline n'apparaissent que très rarement, et les solutions qui sont données aux cas qui se présentent sont de caractère éducatif, jamais purement répressif.

Cette nouvelle éducation élémentaire a pu être jugée à ses fruits par les maîtres de l'enseignement moyen, qui virent arriver dans leurs classes les nouvelles recrues sorties de l'école primaire. Leurs conclusions, à Vienne du moins, sont tout à fait encourageantes (voir Fischl, p. 79, ou le rapport officiel publié par le *Stadtschulrat* en 1925, « *Das Urteil über den Lehrplan* ». Ce document, qui montre ce que les instituteurs pensent point par point du programme provisoire qu'ils avaient eu à appliquer pendant trois ans, qui relève les objections de certains instituteurs et répond aux critiques qui se sont fait jour dans certains milieux, est particulièrement intéressant).

Particularités de l'école moyenne. Pour les quatre dernières années de la scolarité obligatoire (10-14 ans), il existait des *Bürgerschulen* destinées aux enfants qui ne devaient pas continuer leurs études, tandis que les autres passaient directement au sortir de la *Grundschule* dans la section inférieure des gymnases dont le programme était plus développé.

La réalisation non encore intégrale, mais qui tend à le devenir à Vienne, de l'*Allgemeine Mittelschule* mit sur pied une véritable « école moyenne pour tous », réunissant les enfants des deux catégories. Ce qui importe surtout, elle a mis fin à l'obligation de décider à 10 ans, si l'on engagera l'enfant dans la voie des études, ou s'il devra y renoncer à tout jamais. Elle a établi en effet un programme commun jusqu'à 12 ans, voire même 14 ans, et a placé à 14 ans la bifurcation décisive.

D'autre part, pour tenir compte de la diversité des aptitudes, chaque école moyenne est composée de deux séries de classes (I et II), dont l'une destinée aux élèves faibles, que l'on cherche à entraîner par des exercices particuliers, en mettant en œuvre les meilleures ressources de la psychologie pédagogique. Le programme qui leur est appliqué est un « programme minimum », tandis que les classes de la première série ont un « programme de développement ». Cette différenciation ne crée pas de cloison étanche, et l'on peut faire passer, par exemple, des élèves d'une classe II dans la classe I qui suit, dans les cas où leurs capacités se sont suffisamment améliorées. On maintient autant que possible le contact entre I et II, grâce à certains cours qui sont communs et en s'arrangeant à ce que chaque maître enseigne aussi bien dans des classes I que dans des classes II.

À 12 ans, se décide la destination à certaines études supérieures : celles qui exigent des leçons de latin ou de langue étrangère (français) pendant les deux dernières années de l'école moyenne. Un cours développé d'arithmétique, également facultatif, permet de reconnaître et de cultiver un autre genre d'aptitude.

En ce qui concerne le *self-government*, voir la brochure de Furtmüller. L'initiative de Paul Dengler sur un plan analogue est remarquable. En créant dans ses classes une communauté et une intimité étroites entre élèves, maîtres et parents, il ouvre, dans l'école publique, une voie à l'éducation sociale et, dirions-nous, tout simplement humaine.

Bundes Erziehungs-Anstalten. Une cohorte de fondateurs et d'éducateurs des B. E. A. nous donnent dans le bel ouvrage édité par Fadrus, un tableau extraordinairement vivant, complet et varié de ces institutions auxquelles Belohoubek, le conseiller pédagogique attaché au B. E. A., a consacré aussi une brochure. Les B. E. A. qui constituent une synthèse d'éléments empruntés au « Public Schools » anglaises, aux Ecoles Nouvelles à la campagne et aux Lycées français, prennent chacune soin, de façon complète, de 300 à 400 jeunes gens pendant 8 années

(de 10-18 ans). Ce qui prouve peut-être le mieux qu'il ne s'agit pas seulement là d'une culture de l'esprit, ou d'une « œuvre sociale », c'est l'idéal de vie austère et de virilité qu'on voit proposé à ses jeunes gens par le directeur Tesar. L'ouvrage de Fadrus contient aussi nombre d'études décrivant les méthodes appliquées dans l'enseignement aux B. E. A.

Quelques autres aspects et résultats de la réforme autrichienne : Formation universitaire des maîtres. Parmi les facilités accordées au perfectionnement pédagogique, il faut relever la création d'une importante bibliothèque pédagogique par la ville de Vienne. Abandon des anciens manuels scolaires : ils sont remplacés par des séries de petits livres d'aspect attrayant, dont le contenu est, soit esthétique (contes et romans, poésies, théâtre), soit instructif (géographie et voyages, histoire, sciences naturelles, technique). Le tout gradué du premier au dernier degré scolaire. Introduction d'une fiche scolaire individuelle qui suit l'enfant d'année en année. Elle comprend, dans la section « caractères psychiques » les rubriques suivantes : Activités sensorielles. Types des représentations. Attention. Mémoire. Faculté d'observation. Suggestibilité. Capacités intellectuelles. Méthode de travail. Fatigabilité. Vie affective et force de caractère. Attitude sociale. Langage.

Les maîtres étant ainsi engagés à observer leurs élèves et à adapter leurs méthodes aux conditions psychologiques observées, sont naturellement amenés à s'intéresser à la pédagogie expérimentale. Ils conduisent eux-mêmes des recherches, dans les « *Versuchsklassen* » ou classes expérimentales. L'ouvrage de Steiskal, qui débute par une introduction d'ordre général suivie de l'exposé des résultats obtenus dans ces classes pendant l'année 1919-20 (expérimentation générale de l'école active), reproduit des travaux entrepris en 1920-21 par une quinzaine de maîtres. Le premier volume contient des travaux de psychologie pédagogique (par exemple sur la corrélation entre les caractères physiques et les aptitudes mentales des écoliers); le deuxième, des travaux de pédagogie pratique (par exemple sur l'enseignement de l'écriture, sur une promenade pédagogique, etc.).

Depuis 1924 et jusqu'à 1928 l'effort des classes expérimentales (au nombre de 377) est à nouveau concentré autour d'un unique problème : « Par quelles mesures peut-on transformer une classe en une communauté de vie et de travail ? »

On voit que la réforme autrichienne n'est pas quelque chose de figé; tout au contraire. L'esprit dont elle s'inspire lui assure — quant aux méthodes — un développement indéfini.

Il faut nous arrêter dans cet exposé, bien que nous n'ayons rien dit de l'hygiène mentale pour la jeunesse (cabinets de consultations coopérant étroitement avec l'école), d'initiatives très remarquables dans le domaine de l'éducation préscolaire, de l'hygiène scolaire (sur les écoles en plein air, voir la description de Habetin et Werfer) de l'éducation des anormaux, etc.

Les réformateurs autrichiens, qui ont pu s'appuyer sur le mouvement intense de recherche et d'expérimentation pédagogique qui existait déjà dans leur pays, déclarent cependant qu'ils doivent une part d'inspiration et d'encouragement à divers pays étrangers, en particulier à la nouvelle pédagogie allemande ainsi qu'aux écoles nouvelles suisses de Hof-Oberkirch et de Glarisegg. D'autre part, on peut rappeler que c'est surtout au II^e Congrès de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle à Territet, en 1923 (où l'Autriche avait une nombreuse et remarquable délégation : Glöckel, Fadrus, Rommel et d'autres), que les éducateurs étrangers apprirent à connaître la réforme autrichienne et qu'un

contact s'établit sur le terrain pédagogique entre l'Autriche et les autres pays.

Il est à souhaiter que les publications dont nous avons parlé trouvent une très large diffusion parmi les éducateurs ; il faudrait les traduire (1). Il est tout aussi désirable qu'on se tienne au courant du mouvement par la lecture de ses principaux organes : *Schulreform*, (Schulwissenschaftlicher Verl. Haase, Rennweg 58 Wien III) *Volkserziehung*, (Schulwissenschaftl. Verl. Haase) *Die Quelle*. (Deutsch. Verl. für Jugend & Volk). Enfin l'œuvre théorique (didactique et psychologique), à laquelle la réforme a donné une impulsion remarquable et qui a poussé très loin l'élaboration de la didactique de l'école active, aussi bien que les recherches sur la psychologie sociale de l'enfant et de l'adolescent, est constituée surtout par les collections : *Lehrerbücher* (60 volumes parus) éditée d'abord au Ministère de l'Instruction publique et depuis 1924 par le Conseil scolaire de Vienne. (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien). *Schulreform-Bücher*, éditée par Fadrus et Linke (Verlag A. Haase, Wien). *Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie*, édités par Ch. Bühler et V. Fadrus (Deutscher Verlag für Jugend und Volk).

Nous ne prétendons pas donner, dans cette bibliographie sur la réforme autrichienne, tout ce que l'Autriche a produit ces dernières années en fait de travaux importants pour les éducateurs. Sans cela, il aurait fallu parler de ceux de Cizek, sur l'enseignement du dessin, et souligner tout ce que la psychologie de l'enfant doit à ceux de Freud et d'Adler, de K. et Ch. Bühler et de Tumliiz.

BIBLIOGRAPHIE

The Europa Year-Book. 1927. An annual survey of econom. and social conditions; a European Who's Who. (Europa Publishing Co, 6 Duke Street, London W. C. 1., 646 p. pr. 15 sh.). Cet annuaire contient une foule de renseignements précieux sur chacun des pays d'Europe, mais ses différentes parties ont été établies de façon trop différente pour permettre des comparaisons fructueuses. On trouvera quelques éléments de statistique scolaire pour chaque pays.

D. G. E. HALL & J. M. SEN. **The League of Nations.** (Macmillan & Co, Calcutta et Londres 1926, 175 p., Pr. 1 R. 12 a.). Excellent petit manuel à l'usage des écoles secondaires de l'Inde, de la Birmanie et de Ceylan. Exposé bref et clair des buts et de la constitution de la S. d. N. et du B. I. T. et de la besogne déjà accomplie dans beaucoup de domaines. Bibliographie. Table alphabétique. Deux cartes.

C. DELISLE BURNS. **A Short History of International Intercourse.** (George Allen & Unwin, London, 1924, 159 p., pr. 3 sh. 6). Excellent petit volume, « destiné à montrer dans quelle mesure la vie civilisée est née de la coopération pacifique entre les divers peuples ».

D^r Hans WEHBERG. **Die Völkerbundsatzung** gemeinverständlich erläutert unter Berücksichtigung des Paktes von Locarno, des Berliner Vertrages mit Sowjet-Russland, u. s. w. (Hensel & Co, Berlin, 2^e éd. 160 p.). Ouvrage donnant documents et bibliographie; tables alphabétiques.

Gaston RICHARD, professeur de sociologie à Bordeaux. **La vraie et la fausse éducation laïque.** (Editions de la Cause, 69, rue Perronet, Neuilly, Seine). Utile brochure documentaire sur l'école laïque française.

(1) Nous donnerons dans un de nos prochains numéros une liste des études sur la réforme autrichienne publiées en d'autres langues que l'allemand. (Prière de signaler ces études au B.I.E.).

Ceux de nos lecteurs qui, comprenant l'anglais, s'intéressent aux cours complémentaires et à l'éducation ouvrière, comme aussi à tout le service social d'une usine d'esprit vraiment moderne et progressif, feraient bien de se procurer la remarquable série de brochures illustrées publiées par la chocolaterie Cadbury, à Bournville près de Birmingham, au prix de 0 sh. 6 chacune : **Education in the Factory, The Factory and Recreation, Health in the Factory, Bournville Village Trust, The Factory in a Garden, Fircroft Working Men's College, A Works Council in Being** (Publication Department, Bournville Works). Il existe une brochure de 8 p. en français : **Bournville**. En feuilletant ces charmantes brochures, on comprend que la jeunesse aime à travailler chez les Cadbury ! On admire la variété et l'intérêt des cours, la beauté des terrains de jeux, des jardins, des piscines de natation, des salles de gymnastique, etc.

Voir aussi : W. J. RAY et R. W. FERGUSSON. **A Day Continuation School at Work.** (Longmans, Green & Co, 2^e éd. 1926, illustré, 212 pages), un des meilleurs volumes qui aient paru sur le sujet des cours complémentaires. Là encore il s'agit en partie d'une initiative des frères Cadbury ;

Humanism in the Continuation School. (Board of Education. Educational Pamphlets, N° 43). Brochure de 136 pages, extrêmement bien faite ;

Et enfin : **Avoncroft, a Residential College for Land Workers**, Evesham, Worcestershire, brochure programme de 8 p. à demander au Collège.

A. E. HAMILTON. **The Real Boy and the New School.** (Boni & Liveright, New-York, 1925, 386 p. Prix : doll. 2.50). Volume aussi intéressant que le plus passionnant des romans. L'auteur nous fait pénétrer dans l'âme de l'adolescent. Il préconise une éducation tout en profondeur et non en surface. « Quand je rencontre un de mes anciens élèves, dit-il, je me soucie assez peu de ce qu'il se rappelle de Shakespeare, Milton ou Wells. Ce qui m'intéresse, c'est son attitude, son point de vue, sa philosophie de la vie... ». Il cite le Prof. Coe : « L'important n'est pas le bagage que l'on emporte avec soi, mais la direction dans laquelle on voyage ».

Sir Michael SADLER. **Our Public Elementary Schools.** (Thornton Butterworth, London 1926, 1 sh. 6). Coup d'œil général sur l'instruction primaire en Angleterre. L'auteur estime que son plus grave défaut est de se tenir trop à l'écart de la vie de la collectivité. Quelques pages intéressantes sur l'aspect différent que présente la question de l'enseignement religieux en France et en Angleterre. Sadler donne les deux programmes d'études élaborés, l'un pour les garçons, l'autre pour les filles, par les lauréats d'un concours organisé par le *Daily Mail* en 1925.

Helen WODEHOUSE Ph. D. **The Scripture Lesson in the Elementary School.** (Student Christian Movement, 1926, Londres, 2 sh.) Concis, très large d'idées, excellent.

UN GROUPE DE MEMBRES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET DE LAURÉATS DE SOCIÉTÉS D'HYGIÈNE. **Hygiène Santé. Lectures sur l'hygiène.** (Imprimerie de Vaugirard, Paris, 8-15 Impasse Ronsin. 1923), 270 p. pr. : fr. 9 français. Ouvrage publié sous le patronage de la Société de l'Hygiène de l'enfance, etc. etc. Très populaire. Attrayant et d'une lecture facile. Les illustrations (dessins de Jean Martin) sont spirituelles et charmantes. Destiné aux classes supérieures des écoles primaires.

Rapports du IV^e Congrès international d'Éducation morale. Rome 1926. 3 vol. 80 lire. Stabilimento

Typografico Ditta C. Colombo. On peut se procurer ces utiles volumes en écrivant à M. le prof. S. Zichichi, secrétaire du Congrès, r. Università, Via della Sapienza, Rome.

Henri DUCHOSAL. **La Société des Nations. Ce qu'elle est. Ce qu'elle fait.** Payot, Lausanne, Genève 1927. 78 p. 1 fr. 50. Excellente brochure destinée aux maîtres et aux grands élèves, qu'elle renseigne sur la S. d. N., le B. I. T. et la Cour permanente de justice internationale.

Philip Noel BAKER M. A. **The League of Nations at Work.** 135 p. illustr. 3/6, 2^e éd. 1927. Nisbet & Co, 22 Berners Street, London W. I. Volume attrayant. Particulièrement destiné à la jeunesse, mais intéressera tous les lecteurs.

H. WILSON HARRIS M. A. **What the League of Nations is.** 2^e éd. 1927. George Allen & Unwin, Ruskin House, 40 Museum Street, London W. C. 1. 125 p. 2/6. Très bon résumé, clair, assez complet et fort intéressant, de ce qu'est la S. d. N. et de ce qu'elle fait.

Eva ERLEIGH. **In the Beginning. A first History for little Children.** 110 p., délicieusement illustré, 5/-, 2^e éd. 1926. William Heinemann, London. L'auteur estime que si l'on veut intéresser les jeunes enfants à l'histoire, il faut commencer par le commencement et broser à grands traits un tableau des progrès de la civilisation. Présenter le tout, puis étudier plus tard en détail ses parties, voilà la marche logique à suivre. Elle est d'ailleurs conforme aux données de la psychologie expérimentale.

Kathleen INNES, B. A. **The League of Nations and the World's Workers.** 1/6, 1927. Hogarth Press, 52 Tavistock Square, London. Excellent petit livre pour la jeunesse, un peu trop avancé pour les enfants.

M^{rs} H. A. L. FISHER. **The Citizen. A simple account of how we manage our National and Local Affairs.** 272 p. illustr. 2/6, 1928. W. & R. Chambers, 339 High Street, Edimbourg. Ce petit volume, destiné aux adolescents de 13 ans et au-dessus, est tout à fait remarquable. Il se lit comme un roman. Il est d'une clarté admirable et tout parti pris en est absent. Il contient un chapitre très bien fait sur la S. d. N., « Nos ennemis, dit M^{rs} Fisher, sont l'ignorance, la paresse et l'absence d'imagination ». Ce sont là les trois dragons qui nous menacent et, pour les vaincre, nous avons besoin d'une bonne épée. « Cette épée ne peut être que l'éducation — l'éducation dans nos écoles, plus d'écoles et de meilleures ; l'éducation en dehors de l'École, l'éducation par le service de la collectivité, par la responsabilité, par le travail qui nous incombe du simple fait que nous vivons en ce monde, que nous voulons servir nos concitoyens et prendre une part, quelque petite qu'elle soit, à la direction de la machine sociale ».

Helen PARKHURST. **An explanation of the Dalton Laboratory Plan,** by its Originator, Helen Parkhurst, Educ. Dir. of the Children's University School, N. Y. Brochure 8 p. 6 d. 1926. Dalton Association, 35 Cornwall Gardens, London S. W. 7. Extrêmement utile, car elle donne très brièvement l'essentiel de la méthode et montre ses bienfaits.

M. A. ALLEN. **Stepping Stones to the Dalton Plan, for Infants and Standards One and Two.** Brochure 28 p. 1/-. Dalton Association, 35 Cornwall Gardens, London S. W. 7. Cette méthode ferait suite admirablement à la méthode Montessori. Elle habitue les enfants à contrôler leur propre travail et peu à peu à l'organiser eux-mêmes.

Educating for Responsibility. The Dalton Laboratory Plan in a Secondary School, by Members of the

Faculty of the South Philadelphia High School for girls. Editorship of the Head : D^r Lucy L. W. WILSON. Macmillan N. Y. 1926, 310 p. Excellent volume, écrit après un essai de 3 ans. Professeurs et élèves se déclarent contents de la méthode. Volume très détaillé et pratique, donne des « assignments » en quantité.

Graded List of Books for Children. Prepared by the Elementary School Library Committee of the National Education Association. 235 p. 1922. American Library Association, Chicago. Bref compte-rendu de chaque volume. Ouvrages classés d'après l'âge des lecteurs. Index remarquablement clair. Ce volume peut rendre de grands services.

A. M. JORDAN Ph. D. **Children's Interests in Reading.** 103 p. 2^e éd. revised and enlarged 1926. The University of N. Carolina Press, Chapel Hill, N. C. Ce volume examine et explique la réaction de 5.000 enfants à l'égard des livres qu'ils ont lus. Les goûts des fillettes sont assez différents de ceux des garçons. Il serait intéressant d'entreprendre la même enquête dans tous les pays.

Carleton WASHBURNE of Winnetka & Myron M. STEARNS. **New Schools in the Old World.** 174 p. John Day Co, N. Y. 1926. Aperçu détaillé de 12 écoles nouvelles en Europe. Discute la question de la « nouvelle liberté ».

J. H. BOLT (Dir. de l'École Pallas Athene à Amersfoort, Pays-Bas). **Nieuwe Wegen in Opvoeding en Onderwijs.** 160 p. J. Ploegsma. Zeist. 1927. M. Bolt passe en revue tout le mouvement de l'École active en Europe et en Amérique, en insistant sur l'influence d'Ad. Ferrière et de ses écrits. Il termine en exposant la situation en Hollande. Quelques illustrations représentent la remarquable École mixte Pallas Athene à Amersfoort.

De la *City and Country School* de New-York, nous avons reçu une série de trois livres particulièrement intéressants pour toutes les personnes qui cherchent à réaliser « l'école sur mesure ». On y suit, presque jour par jour, la marche d'une classe expérimentale, sous la direction éclairée de Miss Caroline PRATT : 1. Miss STANTON. **Before Books** (4-7 ans). Greenberg, N. Y. 1927. 2. Miss Lula WRIGHT. **Experimental Practice in the City and Country School.** 302 p. Dutton, N. Y. 1924. 3. Miss Leila STOTT. **Adventuring with Twelve Year Olds.** Greenberg, N. Y. 190 p. 1927.

W. KAMMEL. **Der Volkslehrer.** Schöningh, Paderborn. 1926 brochure. L'auteur, pédagogue viennois, cherche à fixer le sens du terme « Volkslehrer » qui semble être en rapport avec l'idée de l'École unique et celle de l'École éducative.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE du B.I.E.

Genève, 17 et 18 août 1927.

Pour répondre au désir de plusieurs de nos membres qui se rendront en Suisse à l'occasion de la conférence de Locarno, nous avons avancé la date primitivement fixée pour notre Assemblée générale. Celle-ci aura lieu à Genève les 17 et 18 août. L'ordre du jour détaillé en aura été envoyé à tous nos membres individuels et collectifs au moment où ils recevront ce Bulletin. Il comprend deux conférences sur des sujets pédagogiques, une séance administrative, un rapport du secrétariat et un de M. F. J. Gould : *Les tâches d'un Bureau international d'éducation morale.* Nous espérons vivement que tous nos amis feront d'ici là un double effort pour participer à notre Assemblée générale et pour nous procurer des membres nouveaux qu'ils puissent y amener.

UNE INSTITUTION ORIGINALE

Les Palestres d'hiver et d'été

DU

Collège Gymnique féminin LA PALESTRA

(pour jeunes filles de 13 à 21 ans)

Directeur-Fondateur : GEORGES HÉBERT. | Directrice des Palestres : M^{me} YVONNE HÉBERT

Siège Central : 6, rue Bénouville, Paris (16^e).

Palestre d'hiver, sur la Côte d'Azur : Domaine des Bormettes, par La Londe-les-Maures (Var). — De novembre à avril.

Palestre d'été, sur la côte Normande : Deauville-sur-Mer (Calvados). — De juin à septembre.

But de l'enseignement donné dans les Palestres : Préparer la jeune fille à la vie pratique en la fortifiant et en lui apprenant qu'elle peut ne compter que sur soi.

Éducation physique complète (application intégrale de la **Méthode naturelle** Hébert).

Préparation à la vie pratique par l'apprentissage des travaux manuels les plus utiles : ménage, cuisine, couture, blanchissage, repassage, peinture et badigeon,... jardinage d'agrément et potager; manœuvre des outils les plus courants, etc.

Formation du caractère et développement de la personnalité par une éducation morale en accord avec les principes des Écoles Nouvelles.

Une **culture artistique** sous forme de danses et de chants rythmés; une **culture intellectuelle** se rapportant plus spécialement à l'éducation donnée, complètent le programme dont l'ensemble assure à l'Institution une haute portée pédagogique.

NOTA. — Le Collège féminin LA PALESTRA comprend en outre un **Cours d'élèves monitrices**, où sont admises, dans le but de devenir professeurs, des jeunes filles de 16 à 21 ans, possédant une bonne instruction générale (certifiée par un brevet ou diplôme universitaire) et d'excellentes aptitudes physiques.

La durée des études est de **deux années**. L'instruction des élèves se poursuit soit au centre de Paris, soit dans les Palestres d'hiver ou d'été suivant les époques de l'année.

Pour tous renseignements s'adresser au Siège Central du Collège LA PALESTRA, 6, rue Bénouville, Paris (16^e arr^t).

On trouvera une documentation très complète de la *Méthode gymnique naturelle* de G. HÉBERT dans la revue *L'Éducation physique*, 9, boulevard des Italiens, Paris.

Abonnement d'un an : France, 15 francs. — Étranger, 25 francs français.

ÉCOLE DE L'ODENWALD**Ecole nouvelle à la campagne**

Education 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.

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 Naturisme, Végétarisme, la Vie Agricole, les Méfaits du luxe - le Mouvement des Sciences Psychiques, des poèmes, une critique littéraire.

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur. »

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française,
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

Pour tous renseignements sur la Suisse
et les moyens de s'y rendre, s'adresser aux

AGENCES OFFICIELLES DES CHEMINS DE FER FÉDÉRAUX

PARIS, 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES, 11 *bis*, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK, 241, Fifth Avenue.

BERLIN, 57-58, Unter den Linden.

VIENNE, 18, Schwarzenbergplatz,

VENTE DE BILLETS

LA NOUVELLE ÉDUCATION

Revue mensuelle de la pédagogie nouvelle en France

Articles spéciaux pour les parents - Listes de livres pour enfants

Cotisation : France 12 francs; Etranger 20 francs

Chez **J. Baucomont**, Garches (Seine-et-Oise)

“ A S E N ”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de
l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Decroly

pour les petits enfants
et les arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 -- GENÈVE (Suisse)

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.

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

La Librairie JULIEN CRÉMIEU

11, Rue de Cluny, 11 — PARIS (V°)

Procure aux meilleurs prix et dans les meilleures conditions de rapidité tous ouvrages de pédagogie nouvelle en langue française et tous autres ouvrages d'édition française : littérature, philosophie, beaux-arts, sciences, etc.

LIBRAIRIE ARISTIDE QUILLET

Société Anonyme
 au Capital de 10.000.000
 de francs



278, Boulevard Saint-Germain
 PARIS (VII^e)

Registre du Commerce : SEINE n° 123.883

Principales publications encyclopédiques illustrées :

Docteur Pierre Louis REHM

Encyclopédie Pratique Illustrée de Médecine et d'Hygiène

Préface du Professeur Auguste BROCA

3 volumes, format 21×28

Un véritable Musée d'Anatomie accompagne l'ouvrage (Couronnée par l'Académie de Médecine)

Ouvrage indispensable dans toute famille

Histoire Universelle Illustrée des Pays et des Peuples

Encyclopédie historique en 8 volumes, format 28×21×6

Histoire de la Formation de la Terre.

L'Évolution des Races et des Nations.

Histoire de la Civilisation et du Progrès.

Publication indispensable dans la Bibliothèque de l'Homme Cultivé

GEOGRAPHIE UNIVERSELLE QUILLET

Physique — Politique — Economique — Humaine

Le Monde d'aujourd'hui

La Vie des Peuples des Temps présents

4 volumes 28×21 — 2 Atlas 21×42

Ouvrage honoré de la Médaille d'Or de la Société de Géographie

et de la Ligue Maritime et Coloniale

Une Œuvre d'Enseignement et surtout de Renseignements

Nouvelle Encyclopédie Autodidactique Illustrée d'Enseignement Moderne

Par un Comité d'Universitaires

L'École chez soi, sans Maître

3 volumes 21×28

Pour réussir dans la Vie, il faut être instruit; cet ouvrage vous fournira les moyens de parfaire votre instruction.

L'HISTOIRE POLITIQUE DE LA GUERRE

publiée sous la direction de M. AULARD, professeur à la Sorbonne (1 volume)

Demandez à la LIBRAIRIE ARISTIDE QUILLET

son SUPERBE CATALOGUE ILLUSTRÉ

et les conditions de souscription qui vous seront envoyées gratis et franco

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'École nouvelle**, Genève, B. I. E. N., 1909 Fr. 0.80
- La Science et la Foi**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule**, Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (traduit en Italien) Fr. 1.—
- La loi du progrès en biologie et en sociologie**, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique**, Esquisse de psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E. N., 1917 Fr. 2.50
- Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste**, Genève, Société générale d'imprimerie, 1919 Fr. 1.—
- Transformons l'École**, Genève, B. I. E. N., 1920 (traduit en suédois et en espagnol) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoliers**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (traduit en espagnol) Fr. 6.—
- Les types psychologiques**, Lausanne, L'Éducateur, 1^{er} Octobre 1921 Fr. 0.50
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit**, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant**, Genève, B. I. E. N., 1922..... Fr. 1.25
- L'Éducation dans la Famille**, Genève, Editions Forum, III^e éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand et en grec) Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique**, Genève, 1923 (hors commerce)
- La Société des Nations dans les écoles de la Suisse**, Genève, L'Éducation en suisse, 1923 Fr. 0.50
- L'École active**, Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926 (Traduit en romain, en espagnol, en italien et en allemand)..... Fr. 7.50
- La Pratique de l'École active**, Genève, Editions Forum, 1924 (Traduit en russe. En préparation, éditions espagnole et italienne)... Fr. 6.—
- L'Enseignement de l'Histoire**, Paris, Revue de synthèse historique, 1924 (hors commerce)
- L'Hygiène dans les Écoles nouvelles**, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926..... Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité**, Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. Fr. 2.—
- La coéducation des sexes**, L'Éducation en suisse, Genève, Imp. générale, 1926. Fr. 2.50
- L'Éducation constructive. Tome I : Le Progrès spirituel**. Genève, Editions Forum, 1927 Fr. 7.50
- L'Aube de l'École sereine en Italie**, monographies d'éducation nouvelle. Paris, J. Crémieu, 11, rue de Cluny (Sorbonne), 1927. Fr. 2.50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active**, Bruxelles, Lamertin, 1927 Fr. 2.50
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une École nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 Fr. 2.50
- ELISABETH HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50

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 J. Crémieu, 11, rue de Cluny (V^e))

ÉCOLE - FOYER DE PONTIGNY

Par Laroche, Yonne, France.

Directeur-fondateur : R. NUSSBAUM

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.

L'École passe l'hiver à la montagne.

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération
GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : 19 avril - 6 juillet 1927

Semestre d'hiver : octobre 1927 - mars 1928

Culture féminine générale : Cours de sciences économiques, juridiques et sociales.

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.

Le Foyer de l'école, où se donnent les cours de ménage : Cuisine, coupe, mode, etc., reçoit des étudiantes de l'école et des élèves ménagères comme pensionnaires.

Programme 50 cts. et renseignements par le Secrétariat, 6, rue Charles-Bonnet.

PLUS D'ILLETTRÉS

PUBLICATION TRIMESTRIELLE

Rédigée en collaboration

ABONNEMENT ANNUEL : 6 fr. français, S. 0.25

Pour tout ce qui concerne la rédaction et l'administration : abonnements, annonces, etc. S'adresser à M. Louis TESSON, 50. Battery Street, Boston, Mass. U. S. A.

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

The most distinguished American educational magazine.

The publication of the Progressive Education Association, an Association devoted to the encouragement of the creative spirit in education.

Each of the four issues is devoted to complete and interesting discussions of important educational problems; a valuable book in itself.

Subscription Two Dollars per year; single issues sixty cents.

Reprints of former issues are available at thirty-five cents each.

"Foreign Postage twenty-five cents extra".

THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 10, Jackson Place, Washington, D. C., U. S. A.

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

Langues modernes et anciennes - L'Enseignement se donne en allemand

Directeur : H. TOBLER

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.*