

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION  
NOUVELLE

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



## CONGRÈS DE LOCARNO

du 3 au 15 Août 1927

(Suite)

### SOMMAIRE

- III. **La Libération de l'Enfant par la Psychologie, les Méthodes nouvelles, les Ecoles expérimentales, la Coéducation, l'Art et l'Histoire** (*compte-rendu du travail dans les groupes d'étude*).
- La Psychologie de l'Enfant** (D<sup>r</sup> ALFRED ADLER, D<sup>r</sup> O. PFISTER, M<sup>me</sup> le D<sup>r</sup> E. CROSBY-KEMP, D<sup>r</sup> H. G. HAMAKER, M<sup>lle</sup> G. HARDY).
- Les Méthodes Nouvelles.** — A. *Les Tout-Petits* (M<sup>mes</sup> ROUBICZEK, PHILIPPI VAN REESEMA). — B. *L'Ecole primaire* (M. P. PETERSEN). — C. *L'Ecole secondaire* (M<sup>me</sup> LUCY WILSON, M. P. DENGLER, M<sup>me</sup> O'BRIEN HARRIS M. H. TOBLER, M<sup>me</sup> RADLINSKA). — D. *La formation des maîtres* (MM. J. W. WICKSTEED, DEL MANZO, P. BOVET).
- Ecoles expérimentales.** — *Listes des écoles présentées.* — *Deux écoles typiques de New-York.* — *Jardins d'enfants ambulants* (M<sup>me</sup> ROSA KATZ).
- La Coéducation des sexes** (MM. BASIL GIMSON, P. DUNLAP-SMITH, P. GEHEEB, M<sup>mes</sup> C. PILPEL, S. PLATT).
- L'Art au service de la Liberté** (MM. F. BAKULÉ, S. SZUMAN, M<sup>mes</sup> M. BERGEMANN-KONITZER, G. CRUTTWEILL, MM. P. DENGLER, J. W. MACK, W. LOTTIG, W. DAIBER, M<sup>lle</sup> I. SANDER, M. W. VIOLA, D<sup>r</sup> KARL WILKER).
- L'Histoire et l'esprit international** (MM. D<sup>r</sup> H. RUGG, P. OTLET, M<sup>mes</sup> CORNELL, HALLSTEN-KALLIA, MM. D<sup>r</sup> D. MACKAY, M<sup>me</sup> L. FLOROV).
- IV. **Ecoles publiques rénovées et œuvres nationales en faveur de l'enfance.** — *Allemagne* (M. W. LOTTIG), *Autriche* (MM. O. GLOEKEL et V. FADRUS), *Bulgarie* (M. D. KATZAROFF), *Californie* (M. W. RUTHEFORD), *Danemark* (M. le D<sup>r</sup> SIGURD NASGAARD), *Libéria* (M. B. W. PAYNE), *Palestine et Diaspora* (MM. MOSHÉ GORDON et CHAIM ZWIELI), *Pologne* (M. B. KIELSKI, M<sup>me</sup> H. RADLINSKA, M. W. LUTOSLAWSKI), *Russie* (M. le D<sup>r</sup> D. ASKUBIN, M<sup>lle</sup> L. WILSON), *Suisse* (M. E. JUCKER), *Turquie* (M. ASSIM ISMET).
- V. **Chronique du Congrès** (M. Ad. FERRIÈRE). — *Exposition de matériel auto-éducatif* (M. J. L. CLAPAREDE). — *Expositions d'art infantin* (M. R. SMOLA).

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

6<sup>me</sup> Année.

NOVEMBRE 1927

N° 32.

Prix de ce numéro : en France, 12 frs français; à l'étranger, 2 frs 50 or

# 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).

## COMITÉ EXÉCUTIF INTERNATIONAL

Présidente : Mrs Beatrice ENSOR (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — 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'Ère Nouvelle**. M. Ad FERRIÈRE. 10, Chemin Peschier, Genève (Suisse).

BELGIQUE FLAMANDE : **Het Schoolblad de aktieve School** (Revue scolaire l'École active) M. E. VINCENT, Kon. Maria Hendrika Laan, 108, Bruxelles.

BULGARIE : **Svobodno Vaspitanie** (L'Éduca-

tion 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.

HOLLANDE : **Tidjschrift voor ervaringsopvoedkunde** (Revue de pédagogie expérimentale) Dr H. G. HAMAKER, Privat-docent à l'Université d'Utrecht.

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

ITALIE : **L'Educazione Nazionale**. M. G. LOMBARDI RADICE, 2, Via Ruffini. Rome (149).

PORTUGAL : **Educação social**, M. Alvaro V. LEMOS, Montes Claros, Coimbra.

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

SUÈDE : **Pedagogiska Spornal**, M<sup>lles</sup> Ester EDELSTAM et MARION MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : **Nové Skoly**, Dr Otokar CHLUP, Siroteci ul., 7, Brno.

## 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, sanation, 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. — Elle compte : 1° des représentants ; 2° des groupes autonomes qui lui sont affiliés ; 3° des sections nationales. Un représentant élu par chaque section nationale et les rédacteurs des revues reconnues par la Ligue, constituent, avec les membres du Comité exécutif le Comité international.

# 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<sup>e</sup>

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 189

(Prix réduits sur demande)

## CONGRÈS DE LOCARNO

(suite)

### III. La Libération de l'Enfant

par la psychologie, les méthodes,  
les écoles expérimentales, la coéducation, l'art et l'histoire

*Compte-rendu du travail dans les groupes d'Etudes*

#### La Psychologie de l'Enfant

La psychologie est l'un des sujets principaux qui figuraient à l'ordre du jour du congrès, et tant les rapports, que les discussions apportèrent en cette matière une riche documentation. L'accord fondamental sur les principes essentiels de la psychologie nouvelle ne fut rendu que plus manifeste par l'abondante variété des points de vue et des procédés techniques exposés par les divers rapporteurs. Ceux-ci furent unanimes à reconnaître l'inconscient comme le domaine où devait être cherchée l'origine de toutes les difficultés ; à condamner comme inutiles et même nuisibles les châtiments qui s'en prennent uniquement aux effets et négligent les causes ; à insister sur l'importance de la sympathie entre l'enfant et l'adulte, condition indispensable du développement de l'enfant et de la solution des problèmes qu'il nous pose. Sans tenir compte de ces lois, il n'est pas possible d'atteindre au moindre degré de liberté, soit pour l'enfant, soit pour l'adulte qui se propose de

l'éduquer. Ce n'est que par le contrôle de ces facteurs et par la maîtrise de ces énergies internes qu'un être humain peut devenir libre. Les débats n'ont pas donné l'impression d'écoles scientifiques rivales cherchant chacune à gagner des adhérents au détriment des autres, mais d'une collaboration pour éclairer davantage les problèmes en face lesquels se trouvent placés tous les éducateurs et tous les parents. C'est là un résultat très important qui a contribué pour beaucoup au succès du congrès.

Le D<sup>r</sup> Alfred Adler, le D<sup>r</sup> Oskar Pfister, le D<sup>r</sup> Ovide Decroly, le D<sup>r</sup> Eleanor Crosby Kemp, le D<sup>r</sup> H.-G. Hamaker, Miss Gillette Hardy, d'autres orateurs encore ont fait part, chacun à leur auditoire de leur propre philosophie, de leur manière de penser et de leurs expériences personnelles. Parmi les assistants, certains ont éprouvé peut-être plus de sympathie pour tel ou tel d'entre les rapporteurs, ils ont trouvé que telle méthode leur

était d'un plus grand secours que telle autre pour résoudre les cas difficiles, mais leurs préférences n'avaient rien d'*exclusif*; au contraire, ils ont trouvé dans chaque point de vue nouveau des indications supplémentaires qui les acheminaient vers une philosophie générale capable d'étayer leur propre pensée et leur propre expérience. A plusieurs reprises, on a eu l'occasion de montrer que la science psychologique ne saurait être acquise comme un objet purement extérieur au moi, mais seulement avec le concours actif des forces vitales de l'individu lui-même venant vivifier les connaissances et les expériences recueillies au dehors. Au surplus, l'acquisition de cette science ne doit pas être conçue comme une marche vers un but nettement défini, mais comme un développement, une évolution, un idéal en voie de formation.

\* \*

Dr Alfred ADLER (de Vienne), fondateur de l'École de psychologie individuelle, auteur de *La psychologie individuelle*, etc.

Le Dr Adler avait fait, le soir, une conférence sur « L'éducation du courage » ; le matin suivant, il a entretenu le groupe de psychologie du « Problème de l'enfant ».

La vie n'est point un état passif, mais constitue dans toutes ses manifestations un dynamisme, un effort ; tout mouvement ayant nécessairement un but, l'être humain s'adapte à un type quelconque de vie. Souvent, ce but est fixé à un âge encore très tendre, et il est impossible de comprendre un enfant ou un adulte sans avoir découvert au préalable quel type de vie il a adopté. Les enfants qui ont des tares physiques, qui ont été gâtés, ou encore qui n'ont jamais rencontré d'affection, sont tous exposés à perdre courage, et présentent un complexe d'infériorité. Même durant les premières années de sa vie, soit en le châtiant, soit en le traitant comme un jouet entre les mains des adultes, nous dérobons à l'enfant le courage dont il a besoin pour résoudre les problèmes que lui pose la vie. Le courage est un élément vital ; lorsqu'il fait défaut, l'individu ne recherchera plus la supériorité dans la bonne direction, mais il transférera son effort ailleurs, pour se dissimuler à lui-même son sentiment d'infériorité. Les névroses, les crimes, les vols et les suicides n'ont pas d'autre cause ; ceux qui s'ôtent la vie, notamment, croient sans doute avoir surmonté leurs difficultés en disposant de leur propre existence ; ils s'imaginent devenir l'égal de Dieu. Ce qui leur manque, c'est le développement normal de leur sentiment social. Les problèmes et les relations de la vie sont toujours de nature sociale ; quant aux difficultés et aux punitions, elles proviennent nécessairement d'une violation de la logique qui préside à la vie en société. Quiconque est dépourvu d'un juste sentiment social ne rendra pas sa vie plus facile, comme il le croit, mais plus pénible. Il se sentira environné d'ennemis. Ce n'est qu'en se considérant lui-même comme une partie du tout qu'il pourra triompher des difficultés qui l'attendent. La psychologie individuelle voit dans la vie un acte constructif par lequel l'individu cherche à

s'adapter à l'univers, à la société et à l'autre sexe ; or, il lui faut du courage pour réussir pleinement dans cette entreprise.

La racine du sentiment social plonge, comme l'a montré Pestalozzi, dans le rapport de l'enfant avec sa mère. C'est là que l'enfant éprouve pour la première fois un intérêt pour une autre personne, et cet intérêt ne doit pas, comme c'est par fois le cas, se borner à un sentiment exclusif d'affection pour la mère. Le devoir de celle-ci consiste à étendre le sentiment social au père, aux frères et sœurs, et à des personnes qui ne font pas partie du cercle de la famille. Si l'on veut ramener dans de justes limites les sentiments d'un enfant qui les a franchies, force est d'exercer à son égard la fonction naturelle de la mère. Seuls des rapports d'affection avec l'enfant peuvent lui inspirer courage et permettre à son sentiment social de se développer normalement.

\* \*

Dr Oskar PFISTER (pasteur à Zurich)

### L'essence de la liberté à la lumière de la psychanalyse

1. Beaucoup d'enfants souffrent d'inhibitions qui les empêchent d'agir avec intelligence et moralité, et qui les contraignent à se conduire d'une façon toute contraire. Ce défaut est surtout manifeste chez les malades caractérisés (névroses par contrainte), par exemple dans les cas de cleptomanie, de mensonge pathologique, de complexes de Hamlet, de colères et d'angoisses pathologiques, etc. ; mais même chez les individus médicalement sains, nous trouvons toute une gamme d'inhibitions allant des légères contre-impulsions jusqu'à la paralysie complète de la volonté et à l'impossibilité d'éviter l'accomplissement de certains actes.

2. La psychanalyse établit que ces inhibitions ont pour origine des refoulements (rejet dans l'inconscient de représentations et de désirs violents), lesquels empêchent l'instinct de se manifester d'une façon directe et franche. De là résulte un arrêt de l'instinct qui, à son tour, provoque une scission de la personnalité en conscient et inconscient, et même, dans certains cas, une inhibition brutale de l'action consciente, une diminution ou une suppression de ce que l'on appelle la liberté *formelle*.

3. Dans d'innombrables cas de développement anormal des facultés psychiques, même lorsque le sentiment de liberté reste intact, nous constatons également l'influence funeste de l'inconscient. Dans les cas de cette nature, ce que l'on appelle la liberté *matérielle* est annulée par des facteurs inconscients.

4. Dans les cas de complexes relativement graves, la vieille pédagogie, qui ne tient aucun compte de l'inconscient, est incapable de remédier à cette perte de liberté ; au contraire, une éducation fondée sur la psychanalyse est couronnée de succès dans un très grand nombre de cas, si les conditions ne sont point trop défavorables, parce qu'en restaurant l'union du conscient et de l'inconscient, elle démasque les véritables motifs de la contre-impulsion inconsciente, et la rend ainsi inoffensive. Elle conçoit donc la vraie liberté comme une subordination de toutes les forces psychiques à un idéal moral ou religieux.

\* \*

Nous avons rendu compte plus haut — voir « La participation latine » des causeries du Dr DECROLY sur ce sujet.

Dr Eleanor CROSBY KEMP, directrice du bureau psychologique de la Ligue new-yorkaise pour l'hygiène mentale des enfants.

Le Dr Kemp a fait une série de conférences extraordinairement intéressantes sur l'hygiène mentale, conférences qui furent suivies avec attention par un très nombreux auditoire. Seul, le manque de place nous empêche d'en donner un compte rendu détaillé.

Le maître et les parents, a-t-elle dit en substance, doivent s'abstenir des procédés de répression, et travailler consciemment en vue d'un idéal social élevé, s'ils veulent que l'enfant se libère rationnellement, et que ses énergies soient dirigées vers l'accomplissement d'un idéal de vie qui le rende heureux et utile. Si les besoins instinctifs sont réprimés, ils peuvent provoquer des symptômes névropathiques : inhibitions, phobies, mauvaises habitudes, mensonge, colère. L'art créateur, la musique, la danse et le théâtre devraient être mis en relation avec les objets d'étude habituels du programme. Ce sont là autant de moyens de développer la sensibilité et la volonté, et aussi de divertir l'élève qui, trop souvent, est soumis à un entraînement purement intellectuel. Les parents devraient savoir aussi bien que les maîtres à quel âge les impulsions instinctives peuvent se manifester ; de la sorte, ils pourraient collaborer judicieusement à la libération et à l'orientation des énergies de l'enfant, et à l'intégration de sa vie mentale.

Dr H.-G. HAMAKER, Utrecht

Parlant de « L'enfant difficile », le Dr Hamaker a déclaré :

Les enfants difficiles sont ceux que leurs maîtres ou leurs parents, ou les uns et les autres, accusent de défauts tels que paresse, lenteur d'esprit, immobilité, désobéissance, rébellion contre l'autorité, plaisir de destruction. Nous constatons que l'enfant est négligent, qu'il travaille sans soin, et nous le proclamons radicalement paresseux. Nous jetons un coup d'œil en arrière sur ses devoirs, et nous déclarons qu'il a l'esprit obtus, et qu'il est incapable de rien apprendre. Nous le surprenons en flagrant délit de mensonge, et nous nous plaignons de sa dépravation et de son manque absolu de véracité. Nous observons chez lui de mauvaises manières, et nous en concluons que sa nature est essentiellement vulgaire, grossière et basse. Il nous désobéit et se défie en général de toute autorité, et de nouveau, nous le qualifions de dépravé, de mauvais sujet. Ces conclusions sont erronées : nous devons aller plus profond pour découvrir les causes de ces actes répréhensibles.

La négligence chez l'enfant peut s'expliquer par une maladie mentale ou physique, par une nourriture insuffisante ou mal choisie, par une intoxication due à l'alcool ou au tabac, par un épuisement mental causé par un effort trop prolongé ou par le manque de sommeil, par l'incapacité de se concentrer volontairement sur un sujet qui ne l'intéresse pas particulièrement, par un trouble de l'esprit tiraillé à tel point par des intérêts multiples qu'il en est en quelque sorte paralysé, par des inhibitions dues à des émotions violentes telles que la peur, par l'impossibilité de manifester une tendance latente de sa personnalité, par un arrêt brutal de son élan vers ce qui doit être son activité future, par un complexe d'infériorité, par une opinion trop avantageuse de ses capacités, peut-être encouragée imprudemment par le père ou la mère, et qui lui fait juger superflu de travailler autant qu'il le pourrait, enfin par le découragement qu'il

éprouve en se sentant inférieur à la tâche qui lui est assignée, de sorte qu'il renonce à travailler et passe pour paresseux. Un enfant peut être arriéré pour des motifs très divers : affections mentales ou physiques, intoxication, fatigue cérébrale, inattention, inhibition due à la timidité, poltronnerie, préjugés, émotions telles que la peur, découragement, désappointement, propension à chercher trop loin la réponse à une question difficile et à passer à côté de l'évidence sans la voir, connaissances insuffisantes, manque réel d'intelligence. La tendance au mensonge peut se manifester chez l'enfant qui n'a pas encore appris à aimer la vérité pour elle-même ; elle peut être provoquée par la crainte des châtimens, par l'ignorance ou le manque de sens critique, par une imagination vive et fertile, par le désir d'exceller ou d'être apprécié de ses camarades ou de ses maîtres, lorsque l'enfant ne possède pas les qualités nécessaires pour satisfaire cette ambition, par une fonction primaire puissante (empire de l'impression du moment), par la suggestibilité, par l'absence d'idéal moral. De même, l'on pourrait assigner quantité de causes à la désobéissance, à l'esprit de révolte ou de destruction, ainsi qu'à bien d'autres formes de la mauvaise conduite.

Je tiens à déclarer que l'exposé de ces causes diverses est emprunté en grande partie à mes propres expériences, et qu'elles ne sont pas nécessairement décisives. Mais, si l'on veut élever la science pédagogique au niveau de la médecine et des autres sciences, il faut que les maîtres s'érigent en observateurs et en critiques, appliquant leurs théories à des cas pratiques, de telle sorte que ces affirmations puissent être complétées ou rectifiées. Ce travail peut être accompli sans aucun appareil scientifique ; il suffit que les maîtres soient disposés à utiliser et à appliquer aux cas journaliers leurs facultés ordinaires d'observation, de critique, de raisonnement, etc.

Miss Gillette HARDY, vice-présidente de la Teachers' Union, New-York.

Voici ce que Miss Gillette Hardy pense de « La liberté psychologique du maître » :

Nos systèmes généraux d'éducation ont jusqu'ici reflété la tendance du XIX<sup>e</sup> siècle, pour lequel ce qui est susceptible d'expression verbale ou de mesure mathématique, est seul digne d'attention et d'estime. Comme les dispositions morales, soit du maître, soit de l'élève, ne rentrent pas dans cette catégorie, on n'y attachait aucune importance. L'éducation nouvelle est née d'une aspiration de l'esprit à recouvrer les valeurs qui avaient été imprudemment négligées.

Il faut au maître une foule d'expériences de première main sur le monde dans lequel il vit et où l'école nouvelle veut introduire l'enfant par une suite d'étapes belles et naturelles. Le bon maître doit connaître les hommes et les machines, il doit être sensible aux couleurs, aux lignes, à la musique et aux productions dramatiques ; bien plus, il ne doit pas seulement connaître ce que l'on a fait de mieux dans ces différents domaines, mais encore avoir tenté dans une certaine mesure de créer par lui-même. Le bon maître connaît à fond son milieu social, et des voyages lui ont donné quelques notions générales sur les milieux différents du sien. Il ne s'en est pas remis exclusivement à des livres pour acquérir ces connaissances indirectement, bien que les livres puissent être dans bien des cas des guides précieux ; toutefois, la lecture d'ouvrages de valeur lui a procuré l'expérience directe de la pensée systématique et des émotions humaines. Le bon maître n'en est pas réduit à l'enseignement oral, mais il sait se servir

de ses mains dans certaines formes d'activité qui sont à la fois une expression de la personnalité et un moyen d'entraîner ses élèves. Par dessus tout, il importe que le bon maître ait fait l'expérience de l'amour, afin que son enseignement ne soit point dominé par des instincts inassouvis ou refoulés, qui chercheraient une compensation au détriment d'enfants sans défense. Telle est la dernière des qualités que nous exigeons du maître, et elle n'est pas de celles qui peuvent s'acquérir par la soumission passive. Il faut donner libre carrière à l'âme active et audacieuse, qui a été, jusqu'à présent, écartée ou écrasée par un trop grand nombre de ceux auxquels incombait la préparation des instituteurs. En étroite relation avec cette large expérience de la vie, il convient d'indiquer la joie et l'entrain dans l'accomplissement de son devoir.

Les ouvrages traitant des méthodes de l'éducation nouvelle ont beaucoup insisté sur l'obligation pour le maître de s'effacer devant ses élèves. De fait, en classe, le maître doit demeurer au second plan dans l'intérêt même du développement de l'enfant. Mais cette réserve n'implique pas la moindre inactivité ou passivité de pensée et de sentiment. Il est des maîtres, fatigués par le régime de l'école traditionnelle, qui voient dans cet effacement une bonne occasion de travailler moins dans une atmosphère plus agréable. Or, l'on ne saurait trop répéter que le maître qui veut créer un milieu adéquat aux besoins de l'enfant et stimuler ses facultés créatrices, doit fournir un effort bien plus considérable que celui qui fait parade de sa personne et de ses connaissances devant un groupe d'enfants absolument passifs. Les maîtres auxquels nous venons de faire allusion sont de ceux qui perdent le contrôle des classes confiées à leurs soins, et qui, par découragement, tombent dans un état maladif plus ou moins visible, ou en reviennent avec un zèle renouvelé aux vieilles méthodes de coercition.

Le véritable effacement du maître que recherchent les écoles nouvelles, c'est celui de l'homme de science devant le problème qu'il veut résoudre. Le maître gagné aux idées nouvelles n'a pas moins de respect pour la science que le bon maître de l'école traditionnelle, mais son centre d'intérêt est différent. Au lieu de se contenter d'une pédagogie abstraite appliquée à un « sujet » également abstrait, il étudie avec soin les réactions individuelles

de chaque enfant, et il ne donne une portée générale qu'à des problèmes de développement dont les données soient fournies par l'observation. Pour ceux qui, dans les écoles nouvelles, s'efforcent de réaliser le milieu le plus favorable au développement des divers types d'enfants, des recherches sur les « lois de l'acquisition des connaissances » ou sur la quantité de lettres embrassées par l'œil dans la lecture, ont une valeur considérable, mais elles n'en sont pas moins d'une importance secondaire. Elles présentent un intérêt extrême pour les étudiants qui ont passé leurs examens de grades et pour tous ceux qui, dans les universités, se livrent à des travaux scientifiques ; il est même désirable que le maître professionnel puisse prendre aisément connaissance des résultats d'études de ce genre. Mais ce qui est d'un intérêt capital aux yeux de ce dernier, ce sont les moyens les plus efficaces d'observer et de comprendre chaque enfant individuellement. Et nous sommes persuadé que les études générales et abstraites seront infiniment plus fécondes, si elles sont faites par des étudiants déjà avancés, ayant quelque expérience des conditions réelles de l'enseignement en classe.

Pour terminer cette longue liste de *desiderata*, je mentionnerai encore l'autorité, mais non pas sous la forme d'une discipline telle qu'on l'entend ordinairement. L'autorité d'un maître digne de ce nom a toujours été celle d'un entraîneur d'hommes, celle qui consiste en un respectueux attachement du disciple à son maître. Que ce sentiment soit interprété comme une valeur religieuse, ou défini analytiquement comme un transfert d'émotions, ou encore saisi intuitivement par des maîtres d'élite qui ne se mettent pas en peine de lui trouver une savante étiquette, peu importe : c'est toujours sur lui que se fonde l'autorité capable de former la personnalité sociale de l'enfant, et d'éveiller chez lui des facultés d'expression dont son maître ne se doutait peut-être même pas. Ce qui fait la valeur de la psychologie nouvelle, c'est qu'elle éclaire le maître sur les moyens d'exciter ce sentiment d'affection, notamment chez l'enfant difficile ou malheureux. Mieux encore, elle lui permet de discerner à quel moment l'enfant doit sublimer ce sentiment en un instinct social plus large, ce qui est le dernier moyen dont nous disposons pour l'aider à acquérir sa pleine indépendance d'adulte.

## Les Méthodes nouvelles

### a) LES TOUT PETITS

*M<sup>me</sup> Montessori n'a pu venir elle-même au Congrès, mais elle y a délégué M<sup>lle</sup> Roubiczek, de Vienne, qui a rédigé la note suivante :*

On n'avait pas songé, tout d'abord, à former à la Conférence un groupe représentant exclusivement le travail Montessori. Lorsque nous nous sommes rencontrés ici, quelques-uns d'entre nous, éducateurs Montessori, nous avons dû commencer par établir combien nous étions (23) et arranger alors une réunion. Ayant trouvé très intéressant d'apprendre à connaître le travail les uns des autres, nous avons organisé ensuite deux autres réunions. Plus tard, nous avons pu tenir une fois encore, un matin, une réunion de groupe. Nous

savons d'avance qu'il serait impossible de rendre justice à cette méthode en cette seule heure. Sur les principes de la doctoresse Montessori, une vaste science s'est développée, avec de nombreux embranchements, et des savants aussi bien que des artistes du monde entier sont aujourd'hui ses collaborateurs.

Ce que la doctoresse Montessori nous a donné n'est ni une nouvelle méthode d'éduquer les enfants, ni une nouvelle méthode de les instruire — ou, comme certaines personnes le croient, de leur enseigner à lire et à écrire plus vite que dans d'autres écoles. Non, la doctoresse Montessori a libéré l'enfant, en a fait un être social. Comme elle le dit elle-même : « Comprendre que l'enfant est pau-

vre qu'il ne possède rien — et lui donner tout ce qui est nécessaire à sa vie — voilà le véritable amour et la charité. » (D<sup>r</sup> Montessori : *L'Enfant dans la Famille*.)

Elle connaît le sentiment de supériorité avec lequel l'adulte traite généralement l'enfant. Elle s'approche de l'enfant avec tant d'amour et de dévouement qu'elle en vient à percevoir ses besoins intérieurs et c'est cette vision qui l'a rendue capable de changer toute sa vie.

Comparée à toute son œuvre, sa création d'un matériel didactique nous paraît d'importance secondaire. Il est nécessaire d'insister sur ce point, comme il est nécessaire aussi de faire observer que toute institutrice bien préparée, qui introduit ce matériel dans sa classe, le trouvera adapté à l'enfant et correspondant, dans ses moindres détails, aux besoins intimes de celui-ci.

On voudra bien ne pas considérer ceci comme une attitude dogmatique. A ceux qui le soutiendraient, il faudrait répondre que c'est là précisément l'attitude scientifique, telle qu'on la rencontre dans toutes les sciences dignes de ce nom. Les immenses progrès réalisés durant ces cinquante dernières années dans les sciences naturelles, par exemple, sont dus à ce que de grands savants ont découvert des lois fondamentales et que ces lois ont été acceptées comme telles, ou, si l'on préfère, reprises comme des hypothèses de travail par leurs successeurs. Ainsi une collaboration a été possible là où, auparavant, n'existait qu'un chaos d'opinions individuelles.

Ce que la doctoresse Montessori nous a apporté révolutionne si profondément notre conception traditionnelle de l'éducation, qu'il faudra un travail de plusieurs générations pour arriver à suivre le chemin qu'elle nous a ouvert. Avant tout, elle nous a enseigné à observer les enfants et à savoir distinguer leurs caractéristiques fondamentales de celles qui ne sont que des réactions à un entourage défavorable. Elle nous a appris aussi à considérer l'enfant comme un être ayant des droits sociaux — et non comme un quelque chose qui « deviendra un être » un jour.

Les expériences faites par des institutrices de Montessori, de différentes contrées, n'ont fait qu'illustrer ce que nous venons de dire. M<sup>lle</sup> Tromp nous a donné un court aperçu du mouvement Montessori en Hollande; puis quelques autres institutrices Montessori ont

tracé, en quelques traits, la vie dans leurs écoles.

..

M<sup>lle</sup> TROMP nous a parlé de son école à Amsterdam, où les enfants peuvent suivre la méthode Montessori jusqu'à l'âge de 14 ans. Cette école est spécialement intéressante, grâce à la collaboration de savants bien connus et de professeurs universitaires.

M<sup>lle</sup> HARTOCH a parlé de sa classe à l'Ecole internationale de Genève où elle a parmi vingt enfants treize nationalités différentes.

M. THAKER (Indes) a cité quelques exemples de son école qui illustrent très bien l'indépendance et la discipline de soi-même des enfants Montessori.

Et M<sup>lle</sup> VAN DORP a parlé de son école à Amersfort.

La doctoresse WEILL a fait un petit exposé de son travail avec des enfants anormaux en Californie.

Beaucoup d'autres institutrices avaient aussi apporté des spécimens du travail de leurs élèves (Newtown-school, en Irlande, Little Felcourt en Angleterre); mais malheureusement l'heure a passé trop vite, et il n'a pas été possible d'organiser plus tard une autre réunion. Nous espérons qu'au prochain congrès nous aurons pu préparer les choses d'avance de façon à donner une idée plus claire du développement actuel de l'éducation et de la psychologie Montessori.

A la fin de la réunion, on a lu quelques citations de la doctoresse Montessori : l'*Educateur* et l'*enfant*, tirées de la revue mensuelle « *L'Idée Montessori* ». Ni l'éducation, ni la méthode, ni le système éducatif ne devraient nous préoccuper beaucoup, dit-elle, mais « l'enfant ».

..

### Les écoles Montessori de La Haye

par M<sup>me</sup> PHILIPPI VAN REESEMA

En 1911 a eu lieu le premier congrès international de Pédologie à Bruxelles, sous la présidence du D<sup>r</sup> Decroly. C'est sous l'impression de ce congrès et de la science naissante de l'enfant, que quelques personnes ont fondé à La Haye une société, dont le but était d'orienter les instituteurs et les parents, de les initier à la psychologie infantile par le moyen de conférences. Une trentaine de conférences ont été données de 1912 à 1917. Leur influence a été grande. C'est à la suite des conférences de M<sup>me</sup> Montessori, que fut ouverte en 1915 la première école de ce nom. Mais ces premiers essais n'eurent qu'un succès douteux; de plus en plus je pressentais que pour avoir une école nouvelle, il fallait préparer les instituteurs. Cela nous amena à créer les cours pour instituteurs et à spécialiser les méthodes nouvelles. Ces cours sont suivis par les instituteurs que nous envoie le « Bureau d'Education » de la Haye et par des élèves privés. Les leçons ont lieu surtout le soir. Au début, notre travail ne concernait que l'enseignement du petit enfant. Après

deux ans, on a fondé, à côté de quelques écoles privées, les premières écoles Montessori communales. Plus tard, ce furent les parents eux-mêmes qui réclamèrent de nouvelles écoles Montessori. Les bâtiments en sont compris selon les principes de M<sup>me</sup> Montessori ; tout y est beau et à la taille des petits. Avoisinant les terrains de jeux, se trouvent les maisons où demeurent les familles des élèves. Les parents peuvent ainsi suivre dans une certaine mesure les heureux ébats de leurs enfants.

Lorsque ces premiers élèves eurent atteint l'âge de l'école primaire, des centaines de parents du peuple ont réclamé l'ouverture d'écoles libres. La commune y consentit, mais en laissant aux parents la responsabilité du résultat. Ainsi naquit la première école élémentaire communale, appliquant les méthodes nouvelles. Depuis lors, les classes augmentent chaque année et avec elles le besoin d'instituteurs se fait sentir. Bientôt une école moyenne pourvue des méthodes novatrices s'imposera à son tour. C'est alors que nous devons être prêts pour satisfaire aux exigences.

Dans son beau livre « La psychologie de l'enfant », le D<sup>r</sup> Claparède dit que si l'on veut remonter à la naissance d'une science, il faut rechercher le moment où l'homme s'est trouvé devant un problème qu'il n'a pas su résoudre seul et qui l'a fortement frappé. C'est ainsi que l'étude de l'enfant nous a remplis d'étonnement et nous a fait comprendre que nous le connaissions fort mal.

Et, chose curieuse, les initiateurs de la science enfantine ne furent point les instituteurs, mais bien les psychologues, les ethnologues, les biologistes. C'est à ceux-là que nous devons la lumière qui éclaire d'un jour nouveau le développement et l'éducation de nos enfants.

Certains d'entre vous craignent-ils que la science ne tue l'intuition profonde de l'éducateur ? Je ne partage pas cet avis. Trop longtemps l'homme s'est cru le centre du monde ; il est temps qu'il s'incline devant les lois universelles, qu'il les connaisse et s'y soumette.

Toutefois, la psychologie enfantine actuelle présente encore des lacunes. Les divers modes d'expression de l'enfant sont trop négligés : le langage, le dessin, la construction, la libre recherche, l'élément artistique et créateur qui

se dévoilent parfois d'une façon si évidente, ne sont pas mis en valeur. Le milieu naturel du petit enfant ne reste pas limité à ce que l'adulte propose. L'attrait exercé sur le jeune être par tout ce qui l'entoure est immense : respectez-le. Vous verrez aussitôt les divers genres d'intérêt se manifester. Organisez l'école afin que ces intérêts et ces jeux puissent se réaliser. Étudiez-les. Vous découvrirez, alors, les types émotifs et les types soucieux, les sociaux et les antisociaux, les constructeurs et les inventeurs, les artistes, etc. Là s'observent les dons spéciaux de l'enfant. Il faut nourrir ces dons, les stimuler. De même que la méthode Montessori indique à l'enfant la voie à suivre pour apprendre à lire et à écrire par lui-même, pourquoi ne pas lui montrer de même comment observer, créer, dessiner ? Si l'on restreint les besoins et les activités, les résultats ne se manifestent que dans certaines limites. Le matériel Montessori est basé sur la psychologie ancienne qui cherchait à développer les facultés, au moyen d'un matériel fixe. Or, la psychologie moderne qui commence à entrevoir la complexité de l'âme humaine et l'unité de la personnalité, nous apprend que l'enfant ne part pas de l'analyse, mais du global : il « globalise ». Elle nous enseigne aussi à ne pas négliger le moment de l'éclosion des facultés, moment qui ne se reproduira peut-être pas si on le laisse échapper.

Commencez donc à apprendre au petit, dès l'école enfantine, à vivre dans son milieu, à s'adapter à la société. Organisez ce milieu afin que le tout petit puisse agir par lui-même sans l'aide superflue de l'adulte ; qu'il aille à son pas, sans hâte et sans encourir de reproches. Alors les travaux de ménage, les exercices de maintien et d'adresse le satisferont pleinement. Ceux qui ont vu les enfants se livrer à ces travaux en sont toujours restés étonnés et émus. Les enfants instables et nerveux se calment, leur corps est actif, leur visage se détend. Le milieu doit être adapté à la taille des élèves : que tout y soit petit et léger, comme l'a si bien décrit M<sup>me</sup> Montessori. L'initiation à la vie quotidienne devient alors une joie, tandis qu'elle est trop souvent une corvée pour l'enfant sévèrement éduqué.

Pour comprendre l'évolution, l'instituteur doit connaître l'histoire de la pédagogie et de la psychologie.

Voilà le petit enfant qui commence à jouer. Qu'est-ce que le jeu ? A quoi joue-t-il ? Les livres de Groos, de Claparède, de Stern et d'autres auteurs répondent à ces questions. Voilà l'enfant qui va à la recherche des choses; il se met à construire. Quel en est le motif ? Il commence à parler. Tous les enfants procèdent de la même manière selon des lois propres.

Lorsque l'enfant vient à l'école, il est d'abord égocentrique, il ne parle que de lui et à lui-même. Puis vient le langage socialisé — un contact social qui est aussi mystérieux que le contact électrique. N'est-on pas témoin de tout ce développement ?

L'âge de trois à six ans est précieux pour nous révéler le moment où apparaît l'intérêt de l'écriture et de la lecture. Pour ma part, je crois que cet intérêt ne se manifestera pas à quatre ans, mais plus tard.

L'enfant observe. On a pensé qu'il commençait par voir les éléments; on a même basé des systèmes pédagogiques sur l'éducation des sens. Mais les recherches récentes nous démontrent clairement ce qu'on nomme la « globalisation » ou le « syncrétisme », c'est-à-dire que l'enfant ne perçoit pas tout d'abord les éléments isolés, mais l'ensemble d'un objet. On peut le constater à sa manière de dessiner, de jouer, d'observer, d'entendre. Il a sa vie propre et suit ses propres voies.

Observons une classe. Quelle diversité ! Que de différents types de caractère, d'intellect, d'affectivité ! Comment nier ces différences si bien décrites par le D<sup>r</sup> Decroly ?

Comme l'a dit M. C. Washburne, l'enfant a le droit de vivre sa vie d'enfant, mais il a aussi le droit d'être préparé à sa vie d'adulte. Dès lors, comment concilier la part nécessaire au développement individuel et celle qu'exige le milieu scolaire et collectif ? Nous sommes dans l'obligation de choisir la méthode à suivre dans l'éducation, comme dans l'instruction.

Commençons par l'école infantine : choisirons-nous la méthode Froebel, Montessori, ou une autre encore ? Faut-il laisser l'enfant libre ou user d'autorité ? Seguin n'a-t-il pas dit que l'éducation doit commencer là où le développement naturel cesse ? Tout est là. Pour l'enfant anormal cela signifie que tout doit être acquis — même la marche, même le langage... parfois la croissance...; il faut

tout éduquer et l'on n'obtiendra un succès que si l'on tient compte en même temps des limites de l'individu. Tout développement se fait par étape. Chaque organe ou chaque fonction peut être arrêté dans son évolution à un moment donné pour des causes internes ou externes, ce qui suppose un arrêt final ou un arrêt passager possibles à tous les stades de développement. Placé dans des conditions favorables, le corps de l'enfant normal évolue seul. Mais la culture intellectuelle exige de l'enfant des efforts que ses instincts ne lui font pas rechercher; l'éducateur doit intervenir. Là s'arrête le développement naturel et commence l'éducation. Certains apprennent facilement; il en est avec eux comme des fameux singes de Köhler qui montrent une intuition intelligente lorsqu'ils se trouvent dans des conditions nouvelles, alors que d'autres témoignent d'une incompréhension totale. Ces intelligents, on peut les laisser à eux-mêmes; ils débrouilleront seuls les problèmes. Les autres, il faut les *entraîner*, les *dresser* pour obtenir quelque résultat. Leur attention n'est point fixée, la compréhension spontanée d'un problème leur manque.

Et encore une fois on se demande : Quelle méthode suivre ? La réponse sera : Celle qui convient à chacun en particulier. Afin que chaque élève apprenne un minimum, ce que « toute personne doit savoir » comme dit Washburne, il faut non seulement une différence de temps, mais une différence de méthode.

J'entends les instituteurs se récrier : « Mais, devons-nous connaître quarante, cinquante méthodes, et comment procédez-vous dans une classe ? » La faute en est à ce qu'on parle trop de « méthode », alors que seul le développement de l'enfant importe. Un médecin a-t-il cent « méthodes » pour traiter cent malades ? Il a sa science qu'il appliquera à chaque cas particulier. Le cas est-il difficile ? S'il est homme de science, il ne s'accrochera pas à un système rigide.

En Hollande, l'influence de la méthode Montessori a été très grande. Grâce à elle, une réforme profonde a pu se réaliser dans le *milieu scolaire*. L'école frœbelienne, si loin du vrai Kindergarten de Froebel, s'est transformée en une vraie Casa dei Bambini, où le petit enfant trouve le calme et la sérénité.

Le petit enfant a des besoins intellectuels

divers; certains sont généraux à tous les enfants, d'autres individuels. L'enfant normal démontre clairement ses besoins. C'est l'adulte qui souvent est aveugle et passe outre. Si l'on restreint le matériel éducatif et qu'on prescrive, comme c'est le cas dans la méthode Montessori, chaque activité, on entraîne l'enfant dans une direction donnée qui n'est peut-être pas celle qui lui convient. Si en outre, on supprime les activités spontanées on risque de faire fausse route.

La méthode Montessori nous donne un matériel didactique précis. Néanmoins, je crois que le matériel n'a pas l'importance qu'on lui a donnée au début. Il est un moyen d'apprendre, d'agir par soi-même, sans l'intervention du maître. A ce point de vue sa valeur est incontestable.

Mais la pratique démontre que le matériel Montessori ne suffit pas à tous les enfants. L'enfant est libre « dans la voie de la méthode ». Pour beaucoup, cette voie est trop limitée.

\*  
\*\*

Ce serait ici le lieu de parler de la méthode de Miss MACKINDER à Chelsea. Comme nous avons publié un article de Miss Mackinder elle-même dans *Pour l'Ère nouvelle* (n° 17 oct. 1925, p. 32) et qu'il en a paru un autre dans *L'Éducation enfantine*, 1<sup>er</sup> août 1927, p. 359, nous croyons pouvoir y renvoyer nos lecteurs.

### b) L'ÉCOLE PRIMAIRE

Les méthodes nouvelles pour l'enseignement de 7 à 12 ans sont presque au point. Si l'on combine l'apprentissage des techniques selon M<sup>me</sup> Montessori (« Education élémentaire ») ou selon les jeux éducatifs Decroly-Descoedres et Audemars-Lafendel, et l'« École par la vie pour la vie » du D<sup>r</sup> Decroly, avec ses centres d'intérêt fondés sur les besoins fondamentaux de l'homme (alimentation, lutte contre les intempéries, défense contre les ennemis, travail solidaire), on aura, je crois, tout ce qu'il faut pour élever des enfants, selon les voies d'une saine psychologie. Encore faut-il, pour être fidèle au principe fondamental de « l'École active », respecter le rythme de la croissance physique et mentale, tenir les yeux ouverts sur le travail créateur et spontané de l'enfant, qui révèle à la fois son tempérament et le degré de son évolution, tout en fournissant la base qui permettra d'amorcer d'autres activités, moins directement spontanées, mais néces-

saires à sa vie sociale et professionnelle future. Plusieurs orateurs ont insisté sur la nécessité de réserver à l'élève, en tout et partout où cela est possible, une liberté de choix plus ou moins grande. On a rappelé la fécondité du système qui consiste à échelonner les études en travaux obligatoires (minimum indispensable), travaux personnels (à choix, pris dans le programme du jour : centres d'intérêts, actualités) et travaux libres, proposés par l'élève lui-même. A l'obligation pure et simple de l'école traditionnelle et à la liberté presque totale de la *project method* selon John Dewey, M. Carleton W. Washburne a opposé son système qui consiste à combiner les deux : travail individuel standardisé et travail collectif libre (1). Enfin M. Ad. Ferrière a montré que la combinaison du travail individuel standardisé, du travail collectif organisé autour des centres d'intérêt, du travail individuel libre, pour les meilleurs élèves et du travail collectif libre, selon la *project method* de John Dewey, pourrait bien être la solution de l'avenir, celle qui donne le meilleur rendement technique et forme en même temps le mieux la personnalité morale et sociale (2).

En outre il est facile à réaliser, l'horaire quotidien portant par exemple : de 8 à 10 h. travail individuel : a) standardisé pour tous, chacun avançant à son pas ; b) comportant des études personnelles pour le travail des centres d'intérêt ; enfin c) libre pour ceux qui ont achevé leurs travaux standardisés (a) et leurs travaux personnels (b). — De 10 heures à midi, travail collectif organisé autour des centres d'intérêt : observation, mesure, technologie, histoire, géographie, expression verbale ou manuelle en rapport avec le centre étudié, le produit du travail étant classé à sa place logique dans le « cahier de vie » ou classeur à feuillets mobiles. — Enfin, de 2 heures à 4 heures travail collectif libre, conforme à la *project method* de Dewey.

(1) Voir *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 14, janvier 1925, p. 3 : Carleton W. WASHBURN : *Les Ecoles rénovées de Winnetka aux États-Unis*. Cet exposé, ainsi que celui de M. René DUTHIL, dans *L'Éducation* de janvier 1926, et de M. Ad. FERRIÈRE, dans *La Liberté de l'Enfant à l'École active*, nous dispense de donner ici des développements sur la méthode de Winnetka.

(2) Voir pour le programme général, Ad FERRIÈRE, *L'École active*, III<sup>e</sup> éd., ch. IV, et, plus spécialement, pour l'application pratique, le ch. III de *La Pratique de l'École active*.

C'est là proprement la méthode de l'École active qui, partout où elle a été appliquée, à Agno, chez M<sup>me</sup> Boschetti-Alberti, à Amersfoort, chez M. J. H. Bolt, etc..., a donné des résultats véritablement étonnants. Le rendement scolaire s'y double d'un rendement spirituel, si l'on ose rapprocher ces deux mots qui jurent l'un près de l'autre. On y reconnaît la formule de l'économie bien entendue : « Le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts inutiles. »

### Le Plan d'Iéna

par P. PETERSEN (1)

Le D<sup>r</sup> Peter PETERSEN, anciennement à Hambourg, a donné un compte rendu du travail fait à Iéna. L'école attachée à l'Université d'Iéna comprend 250 enfants des deux sexes, de toutes dénominations et de toutes classes sociales. Les enfants sont divisés en sept ou huit groupes, et non en classes, mais dans chaque groupe se trouvent des enfants d'âge et de capacités différents. Ceci est un grand progrès sur l'ancien système des classes et permet un échange de forces plus vivant à l'intérieur du groupe. Chaque groupe a sa propre salle de classe (à l'inverse du plan Dalton); il existe aussi des laboratoires, des ateliers, des gymnases, etc., pour l'usage commun. Les enfants d'un même groupe ne sont pas forcés d'avancer ensemble au même pas, mais travaillent indépendamment les uns des autres. Dans chaque groupe se forment des sous-groupes sur la base d'amitiés, d'intérêts communs, ou parce que l'organisation du groupe a attiré l'attention sur tel objet du travail fait en commun. L'observation montre que les enfants forment des groupes de cinq à six au maximum, mais préfèrent les plus petits groupes de deux ou trois. Les enfants se groupent différemment pour les différents sujets. L'enfant qui dirige un groupe de travail manuel peut n'être qu'un membre actif dans le groupe des mathématiques, et un membre passif dans le groupe de géographie. Chaque nouvel élève est mis en contact avec un « parrain » ou une « marraine » qui l'aidera si quelque difficulté se présente. Il y a deux périodes de travail le matin — d'une heure trente-cinq chacune — avec une récréa-

tion entre les deux.

Chaque branche d'études comporte une « technique élémentaire », dont la maîtrise donne à l'enfant le droit de continuer l'étude de son sujet et d'employer à volonté les appareils et instruments.

Le plan a amené la formation d'un rythme à trois temps de la journée, de la semaine et de l'année. Le travail de la semaine augmente du lundi au samedi.

Lundi, le jour pendant lequel les enfants du monde entier semblent peu enclins au travail, est consacré aux arts, aux métiers, à la musique, etc., le travail se concentrant progressivement sur des sujets plus intellectuels à mesure que la semaine avance. Les emplois du temps pour la journée, la semaine et l'année ont été établis d'après les courbes de travail révélées par la psychologie expérimentale. Ces emplois du temps cherchent à suivre les rythmes naturels de la vitalité et des inclinations de l'enfant. Par exemple, on a découvert que la production en travail d'un enfant ne décroît pas vers midi, comme on le croyait jusqu'ici; de même le travail qu'un enfant entreprendra spontanément en mai, par exemple, n'est pas celui qu'il choisira en décembre. Un vaste champ de possibilités est ouvert par ces recherches. Si nous pouvons trouver la clef de la coopération avec les rythmes naturels de la vie, avec la nature elle-même, nous aurons fait un grand pas vers la conservation de nos forces et le développement des capacités de l'enfant en sera grandement facilité.

### c) L'ÉCOLE SECONDAIRE

Tandis que les instituteurs de l'école primaire sont, en grande partie, gagnés aux méthodes nouvelles, seules les prescriptions des programmes et des examens créant un obstacle à leurs initiatives, les professeurs de l'enseignement secondaire sont, dans leur immense majorité, indifférents, voire même hostiles, à l'éducation nouvelle fondée sur la psychologie génétique. Pourquoi cette différence frappante? C'est que les professeurs secondaires ne sont pas, en général, des psychologues s'intéressant à l'adolescent pour lui-même, mais des spécialistes : linguistes, historiens, naturalistes, mathématiciens, etc... Leur branche et leurs cours les intéressent plus que leurs élèves qu'ils ne voient que peu

(1) *Der Jena Plan*, par P. PETERSEN (Langensalza, J. Beltz, 1927). Voir aussi *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 22 sept. 1926, p. 109, l'article de G. SIEVEKING : « L'Institut des Sciences de l'Éducation d'Iéna ».

d'heures par semaine, avec le régime actuel des horaires morcelés. En outre les examens de fin d'études secondaires, encyclopédiques, monumentaux, encombrants, sont un obstacle à toute tentative d'insister sur l'intelligence individuelle plutôt que sur la mémoire. Selon le mot spirituel du D<sup>r</sup> Decroly, l'école est embouteillée.

« Jusqu'à présent, a-t-il dit, les écoles nouvelles ont réalisé des progrès en éducation physique et morale, mais, en matière d'enseignement, elles sont embouteillées, bloquées par les exigences des écoles supérieures.

« Que faire pour débloquent cette voie ? On peut vaincre l'obstacle, dans l'enseignement primaire, plus difficilement à l'école secondaire.

« *La grande question est celle du programme.* Quand les écoles supérieures transformeront leur enseignement et leurs programmes, les autres pourront avancer ; il faut commencer par le haut pour débloquent l'enseignement moyen.

« Les programmes de nos écoles actuelles sont faits par des spécialistes ou par des inspecteurs qui ont chacun leur spécialité. Or les spécialistes ne sont pas qualifiés pour cela. Ils nous dotent inévitablement de programmes surchargés, où abondent les détails inutiles ; ce sont des mélanges indigestes pour tous.

« Quels sont les reproches faits aux programmes actuels par tous les éducateurs modernes ?

1° Pas ou trop peu de cohésion entre les différentes activités de l'enfant.

2° Matières trop peu en rapport avec les intérêts fondamentaux de l'enfant et leur évolution.

3° Division des branches ne tenant pas compte du processus de la pensée chez l'enfant.

4° Dans la plupart des branches, quantité de matière dépassant, pour la majorité des enfants, leurs capacités d'assimilation et de mémoire.

5° Programme favorisant trop les branches qui peuvent s'enseigner par des méthodes verbales. »

Ceci suffirait à expliquer, sinon à légitimer, le *non possumus* de tant de professeurs de l'enseignement secondaire en présence des revendications de l'École active. Pourtant leur abstention n'est pas universelle, loin de

là. C'est ainsi qu'en 1925, à Belgrade, lors du Congrès international de l'Enseignement secondaire, des centaines de professeurs ont acclamé l'exposé des principes et des applications de l'École active. La même année l'Association romande des professeurs secondaires a demandé à M. Ernest Briod à Lausanne une étude sur ce même sujet, étude qui forme un beau volume dont *Pour l'Ère nouvelle* a parlé en son temps. L'intérêt est donc éveillé.

Mais il y a mieux : par une voie latérale, le travail individuel a pénétré à l'école secondaire : le Plan Dalton est en voie de gagner du terrain aux États-Unis, en Angleterre, en Hollande, dans les pays scandinaves. Là où il n'est pas traité comme une cote mal taillée et avec les procédés du moindre effort : — emploi de vieux livres nullement adaptés aux exigences de la psychologie, prépondérance de la mémorisation et du verbalisme, absence partielle ou totale d'enseignement collectif où le professeur puisse apporter son savoir synthétique et son rayonnement personnel, — il représente bel et bien une initiation aux méthodes du travail individuel. Mais nous le considérons comme une étape, un passage conduisant aux méthodes nouvelles.

Celles-ci, loin d'être irréalisables, seront au contraire un soulagement tant pour les maîtres que pour les élèves, une libération qui se chiffrera par des efforts plus soutenus et plus fructueux et par une compétence plus sérieuse des bacheliers. Cette libération suppose pourtant : par en haut, un assouplissement des exigences du baccalauréat (options) ; par en bas, une préparation des élèves primaires au travail individuel, afin qu'en arrivant à l'école secondaire, ils sachent travailler ; (aujourd'hui, c'est l'inverse qui se produit : les élèves formés aux méthodes nouvelles et qui savent travailler, sont remis sous le joug des méthodes collectives où nul n'est autorisé à avancer à son pas) ; enfin, durant les années d'études, modification de l'horaire, chaque professeur ayant ses élèves une semaine de suite, du lundi au samedi, durant deux heures chaque jour, comme cela se pratique à Hof-Oberkirch ; il pourra alors les connaître, les guider, varier leurs activités, approfondir avec eux les problèmes qui se posent.

Il y a beaucoup à faire. Les exposés qui

suivent montrent que l'on est en route. On l'est si bien que, par ci, par là, la digue du conservatisme officiel a été rompue : à Hambourg, il y a deux *Schulgemeinden* qui sont des écoles secondaires publiques. Enfin à Vienne, peu de jours avant notre congrès de Locarno, l'école nouvelle a remporté une belle victoire. M.M. Otto Gloeckel et Victor Fadrus, qui en ont été les artisans, en étaient encore tout rayonnants. L'expérience des *Bundes-Erziehungsanstalten* (pour le maintien desquelles *Pour l'Ere nouvelle* a combattu en janvier 1923, ce qui nous avait valu une belle lettre de S. E. le chancelier Seipel) a été jugée concluante et c'est l'Enseignement secondaire public tout entier que la nouvelle loi vient d'ouvrir à l'École active.

Victoire politique ? Non : victoire de la science et du bon sens. La preuve : après la réforme de l'Enseignement primaire, l'épreuve qui en a été faite a fait taire toutes les oppositions, les parents de tous les partis et de toutes les confessions s'étant ralliés à l'École nouvelle. Ce sont là des faits significatifs qu'il faut souligner. On ne se lassera pas de dire que c'est l'intérêt de la collectivité tout entière, de l'humanité en ce qu'elle a de meilleur qui justifie et appelle les transformations de l'Éducation nouvelle.

### Le Plan Dalton (1)

par Miss Lucy WILSON

*Miss Helen Parkhurst n'a pas pu assister au Congrès, mais le Plan Dalton y était représenté par le Docteur Lucy Wilson, qui a décrit le travail Dalton de son école secondaire de South Philadelphia, où étudient deux mille jeunes filles.*

L'enseignement doit être individualisé de façon à répondre aux besoins des différentes sortes d'enfants. Le Plan Dalton est un bon instrument — un instrument dont on peut mésuser — mais qui, avec la collaboration loyale du corps enseignant de l'école, a été employé avec grand succès en dépit des nombreuses difficultés inhérentes à cette école. Pour les 2.000 élèves, il y a 84 professeurs et 40 salles de classe, meublées encore, en grande partie, à l'ancienne mode. 75 % des élèves n'emploient pas la langue anglaise chez elles. L'âge chronologique, dans la classe d'entrée, varie de 13 à 15 ans, mais l'âge mental oscille entre 8 et 18. Les élèves dont l'âge mental est 9, 10 et 11 ans, sont séparées de celles dont l'âge est plus normal, durant les cinq à six années qu'elles passent à l'école. Elles étudient ce qu'elles peuvent étudier facilement et apprennent à faire un travail purement mécanique, tel que classement, dactylographie, etc. Ce groupe est peut-être le plus heureux et le plus homogène de toute l'école.

(1) *The Dalton laboratory Plan*, par Helen PARKHURST.

*Education for Responsibility*, par Lucy WILSON.

L'école ne prise pas l'emploi des tests en séries, mécaniquement, mais trois professeurs ont été choisis parmi le corps enseignant en qualité de conseillers techniques ou de guides du travail : l'une de ces dames est douée d'un esprit remarquablement réfléchi, une autre pourvue d'une certaine dose de connaissances universelles et d'expérience psychologique, une autre, enfin, habile en toute espèce d'organisation. Si une enfant échoue, on l'envoie consulter ces professeurs qui essaient de découvrir la cause de son insuccès et d'aider à sa réadaptation.

On a constaté qu'un des résultats de l'application du Plan Dalton est un travail meilleur et plus soutenu de la part des élèves ; celles-ci peuvent travailler chacune à son allure propre, à l'aide de son plan de travail qui lui sert de guide pour chaque sujet ; ainsi, toute liberté de mouvements est laissée à la fois à l'élève et au professeur.

Chaque professeur peut aller là où on a besoin d'elle. Parfois, quand le travail en est au point où une explication est nécessaire, tout le groupe se réunit autour du professeur ; d'autre fois, le professeur circule parmi les élèves apportant son appui à qui en a besoin. Les élèves se servent tout à fait librement de la bibliothèque, du gymnase, des laboratoires et des ateliers.

Depuis que la méthode Dalton est appliquée, la bibliothèque a été tellement plus utilisée qu'autrefois, qu'on a dû porter en à trois le nombre des bibliothécaires, et le nombre de livres lus est phénoménal. Il y a eu aussi une plus grande corrélation entre les travaux pratiques et théoriques ; par exemple, les jeunes filles examinées dans les laboratoires scientifiques les produits textiles qu'elles emploieront dans la classe de couture. On insiste aussi sur les activités sociales : dans chaque classe on élit une « hôtesse » dont le rôle est de faire les honneurs de l'école aux visiteurs.

À côté des avantages qu'il offre aux enfants les moins doués, le plan Dalton favorise aussi les plus intelligentes : entière liberté est donnée aux meilleures élèves de chaque année et on leur demande d'assumer un degré correspondant de responsabilité. Dans tout le travail de cette école, on a suivi deux grands principes : 1° donner à l'enfant une éducation individuelle dans un cadre social ; 2° accoutumer l'enfant au fait que liberté entraîne responsabilité.

John Dewey a peut-être formulé mieux que personne l'idéal de l'école quand il a dit : « Ce que les meilleurs et les plus sages des parents veulent pour leurs enfants, la communauté doit le vouloir pour les siens. Tout autre idéal est indigne d'être préféré et détruit la démocratie ».

### L'éducation dans les classes autonomes

par M. Paul DENGLER

M. Paul Dengler, Directeur de l'Institut Austro-Américain d'Éducation, a parlé du travail des classes autonomes à l'École secondaire.

Les enfants qui entrent à l'École secondaire entre 10 et 12 ans, sont réunis dans une salle de classe par groupes de 30, de 40 au plus, autant que possible garçons et filles ensemble, sans aucune espèce de sélection spéciale. Intelligences brillantes moyennes et pauvres, toutes les classes sociales, toutes les religions sont mélangées. La classe est rendue accueillante et familiale par le groupe lui-même et est décorée de fleurs et d'images. On ne quitte cette classe-foyer que pour les seules leçons qui exigent un matériel d'étude spécial impossible à apporter en classe. Il n'y a pas de bancs, mais des tables individuelles séparées, pouvant être rapprochées et fermant à clé ; elles sont groupées,

(habituellement en cercle) autour de celle du professeur qui occupe le centre de la pièce. La communauté acquiert graduellement son autonomie. Elle choisit son chef et décide de la division en plusieurs sous-groupes, ayant chacun son chef élu. Tous les offices d'administration de la classe, de la bibliothèque, etc. sont distribués et contrôlés par la communauté. Graduellement, les élèves prennent eux-mêmes la haute main sur les décisions concernant les sanctions, et finalement jugent mutuellement leur travail et se donnent des notes. La direction des études est partout et en principe remise aux mains de la Communauté, qui en est responsable et le professeur se retire à l'arrière plan autant qu'il lui est possible de le faire sans résultats fâcheux. Les professeurs des différents départements d'étude de ces groupes d'élèves s'unissent pareillement en communauté, et, sous la présidence de l'un d'eux, tiennent conseil au sujet de la coordination des leçons quant à leur matière et quant à leur méthode. Chaque élève du groupe devient pour eux un objet d'attention commune et, par un échange d'observations continuel, ils parviennent à comprendre et à définir les individualités et à agir avec elles en tenant compte de leurs qualités particulières. Enfin les soixante ou quatre-vingt parents de chaque groupe forment une petite communauté de parents. Ils constituent un élément vivant de la communauté scolaire et reçoivent conseils, aide et encouragements de mille façons différentes. Ils assistent aux leçons aussi souvent qu'ils le désirent ; ils ont leur bibliothèque pédagogique ; ils remplissent des feuilles d'observations et même écrivent des essais sur des sujets d'éducation. L'intérêt constant des parents (qui réalise ou ne peut mieux l'éducation des parents) apporte de l'harmonie dans nos relations avec l'âme de l'enfant. Seul cet élément d'intérêt peut obvier aux conflits qui s'élèvent souvent entre l'attitude des parents et celle de l'école et qui ne sont dus qu'à l'ignorance.

Dès les premiers jours de la première année de notre expérience (vieille maintenant de trois ans) nous avons réuni tous les parents et nous leur avons ouvert notre pensée. Nous n'avons pas parlé d'« éducation des parents », car un tel terme nous eut paru arrogant ; nous sentons tous, parents et professeurs que nous devons nous instruire les uns les autres, apprendre les uns des autres. Et en vérité, durant ces trois années, plus d'une mère de famille, guidée par son expérience propre, par les fondateurs de son cœur maternel, a pu nous indiquer le bon moyen de traiter son enfant. Ces parents forment une grande famille où tout le monde se connaît. Ils ont des assemblées communes, auxquelles il est de leur devoir d'assister et auxquelles ni un père, ni une mère ne manque. Ils ont un Comité Maternel qui aide ceux qui sont les moins bien pourvus pécuniairement ; cette assistance est organisée de telle sorte que le donateur ne sait pas à qui il donne et que l'obligé ignore de qui il reçoit. Les cœurs des parents s'ouvrent très volontiers les soirs de discussion où ils sont les seuls orateurs ; ils posent des questions demandent des conseils et exposent librement ce qui les concerne. En tout ceci il n'y a aucune différence d'aucune sorte entre les classes sociales, les croyances religieuses ou les opinions politiques.

Une triple classe autonome de cette sorte constitue une cellule de l'organisme scolaire entier ; tous les degrés et tous les âges ainsi groupés composent une communauté scolaire incomparablement solide et fermement établie.

Là mûrit graduellement et splendidement ce fruit précieux : des êtres humains indépendants, librement individualisés et cependant profondément imprégnés du sens social — des personnalités libres.

### Le Plan Howard (1)

Par Mrs D. O' BRIEN HARRIS

M<sup>me</sup> D<sup>r</sup> O'Brien Harris, directrice de l'École de Howard, à Clapton, Londres, a expliqué que le Plan Howard était une tentative pour donner, dans les limites d'une école « municipale » ordinaire, la liberté et de larges possibilités d'éducation, tout en maintenant le niveau d'études tel qu'il est établi par les examens de fin d'études secondaires (*matriculation*). Il est intéressant de noter que dans cette école, on arrive à l'examen de *matriculation* sans travail à la maison.

La méthode est organisée de façon à ce que chaque élève puisse franchir tout le cycle d'études à son propre pas dans chaque branche. La clef de ceci est la division du travail dans chaque sujet en étapes moins nombreuses que les unités de temps (termes d'un semestre). Les élèves sont organisés verticalement en maisons (par exemple : Athènes, Rome, Florence, etc.), qui constituent des unités de vie sociale et de direction. Les leçons en classe forment encore une bonne part du travail, mais n'occupent qu'une partie de la journée scolaire, laissant du temps libre pour les travaux pratiques et artistiques et les efforts intellectuels de valeur culturelle. L'élève a, au jour le jour, la responsabilité de sa propre direction et bénéficie d'un milieu psychologique favorable à sa croissance.

\* \*

Les écoles de Hambourg et l'école de Frensham Heights, Surrey, (Angleterre), ont aussi présenté d'intéressants comptes rendus au sujet du travail individuel de leurs élèves, mais le manque de place nous empêche de les publier ici.

### L'École active ou Gestaltunterricht

par M. Hermann TOBLER

Directeur de l'École nouvelle de Hof-Oberkirch, à Kaltbrunn (Saint-Gall)

(École comptant une soixantaine de garçons, dans une région agricole au Sud-Est du lac de Zurich.)

La plupart des controverses pédagogiques portent sur deux points : le programme et les méthodes d'enseignement. Ni l'un ni l'autre n'intéresse le véritable travail scolaire, qui consiste : 1<sup>o</sup> à donner à l'enfant des connaissances sur la nature, et 2<sup>o</sup> à l'initier à la culture.

En ce qui concerne tout d'abord la connaissance de la nature, il est reconnu que le meilleur moyen de l'atteindre, ce ne sont pas les livres, mais le contact direct avec la nature elle-même.

En fait, c'est là, également, le meilleur procédé pour initier l'enfant à la culture.

Les éléments susceptibles d'intéresser un garçon de moins de douze ans peuvent être classés sous les trois rubriques suivantes : nourriture, habillement, alimentation.

Supposons qu'un garçon vienne nous dire qu'il désire fabriquer une assiette. Il commence à utiliser dans ce dessein de la terre ordinaire. Sans succès. Puis il recommence avec de la terre glaise, et sa tentative réussit.

En fabriquant cet ustensile, il se trouve dans le premier de trois stades : celui de l'industrie. Cela nécessite la présence à l'école d'artisans et de boutiques. Force est donc de mettre l'école en rapport avec la communauté. Le caractère de l'école doit varier selon que le milieu dans lequel elle se trouve est agricole ou industriel. Et par là, l'école devient le centre intellectuel de la communauté.

Le second stade auquel l'enfant est amené par la simple fabrication d'une assiette est celui de l'art.

(1) *Towards Freedom*, par le D<sup>r</sup> O'BRIEN HARRIS.

Quelle sera la forme de cette assiette, et comment la décorer ? Donc il faut trouver à l'école des artistes, des couleurs, etc.

Le troisième stade, qui est celui de la science, est atteint lorsque l'enfant se met à poser des questions sur le comment de tout ce qui concerne l'assiette. Pour lui répondre, il faut disposer d'une bibliothèque, non pas d'une bibliothèque scolaire ordinaire, mais d'une collection d'ouvrages techniques. Et il faut aussi un laboratoire.

Une telle école résout également un problème qui est maintenant en Suisse l'objet de vives discussions, celui de l'éducation morale. Car l'enfant l'assimile par son contact même avec le milieu social avec ses difficultés et ses règles.

Bien entendu, une institution scolaire de ce type ne saurait être adaptée aux exigences de l'horaire usuel des leçons. Lorsque l'enfant est absorbé dans la fabrication d'un objet quelconque, son intérêt présent doit être respecté. Il lui faut pour cela vraisemblablement une matinée entière. La plus petite unité de temps que l'on puisse admettre, c'est une demi-matinée par sujet.

\*\*

### Le rôle du livre dans l'éducation pour la liberté

par M<sup>me</sup> H. RADLINSKA (Varsovie)

A l'école nouvelle les livres deviennent un instrument de travail personnel. Mais on n'est pas arrivé encore à déterminer le rôle du livre dans l'éducation. On s'inspire souvent du passé, en cherchant à créer une littérature spéciale.

En même temps on entend beaucoup parler d'une crise du livre. On dit que les sports, la T. S. F. et le cinéma, tuent l'habitude du livre. On fait l'observation (très juste à un certain point de vue) que le livre, dans son aspect traditionnel, a vécu. On nous parle des musées et des films appelés à remplacer les bibliothèques.

La question, très importante, est très compliquée.

Le livre, instrument de travail intellectuel est un agent incomparable de coopération des idées, l'intermédiaire des siècles et des civilisations. Cela se comprend : le livre « de première main » est l'œuvre du talent et de la recherche, l'image de la vie, projetée par une vie belle et intense. Le livre vrai et sincère porte l'empreinte de l'auteur, du temps et de l'Éternel.

L'éducation doit donner une clef pour ouvrir les trésors des meilleurs livres de l'humanité et elle doit initier à l'art de se servir des livres. C'est en même temps aider à s'exprimer, trouver son « moi » et comprendre les autres « moi » ; c'est apprendre à faire le choix des connaissances, des opinions, des sentiments. Et apprendre à choisir, c'est créer une garantie de la liberté individuelle. Dans ce domaine le rôle des livres est énorme.

La T. S. F., le cinéma, les graphiques, préparés d'un point de vue, tous les moyens de diffusion des mêmes connaissances en même temps, deviennent très souvent des instruments de suprématie, d'égalisation, favorisant la passivité. Ils donnent des conceptions toutes faites.

C'est seulement le livre qui s'introduit dans le laboratoire d'une âme qui cherche, qui souffre, qui produit ; il montre la joie de la création, l'effort et les erreurs auxquels on se heurte avant de trouver sa vérité.

Et c'est seulement le livre qui peut être manié comme instrument de travail à chaque moment selon le besoin et la possibilité de l'individu ou de l'équipe.

Les données de la bibliopsychologie, préconisées par Roubakine, montrent comme le lecteur et l'auteur se

retrouvent selon le caractère de leurs langages intérieurs, et comme quoi ils se repoussent quelquefois. Le livre projette ses idées dans l'âme, dans la « mnème » du lecteur s'il trouve un fond favorable pour ces idées. Le même livre donne dans les miroirs de la mnème des lecteurs des projections différentes.

A l'école nous l'observons souvent ; les enquêtes sur les livres préférés révèlent des faits fort intéressants.

Les recherches et les expériences que j'ai faites avec les élèves de l'École de Service Social de Varsovie, ont montré une grande diversité de la « langue intérieure », due non seulement à la différence des types psychologiques, mais aussi aux impressions du passé, à l'ambiance, à l'état psychique et physique, au moment donné. Nous sommes en train d'étudier les facteurs de l'influence du livre.

Le lecteur lit souvent ses mots propres. Mais aussi fréquemment il cherche dans un livre les mots qui lui manquent, l'expression de ses idées encore vagues, de ses sentiments à peine reconnus.

Le livre, choisi par le lecteur, approprié à son tempérament vient dans un moment de crise comme un ami. Le hasard fait qu'il peut se présenter en ennemi. Cela arrive, en général, quand le lecteur n'a pas eu l'occasion de faire son choix.

Il faut que la jeunesse ait un accès très large aux livres, qu'elle puisse trouver ses amis. Et il faut que cet accès soit libre, que le maître sache être un intermédiaire discret, que la délicatesse, la virginité du contact avec le livre préféré soit intacte, comme un saint mystère de la coopération des âmes.

Mais le rôle de l'éducateur doit être actif. Le lecteur, enchanté par le livre, devenu l'ami, le disciple, s'identifiant avec l'auteur ou les héros du livre, perd pour un moment son individualité, il se laisse former. Comme c'est l'auteur du même type psychologique qui le forme, le lecteur arrive à élaborer ou à approfondir son type ; ou peut-être quelques particularités de son type. Il s'oppose alors aux conceptions des autres. Il ne les comprend pas et il ne les aime pas. C'est à l'éducateur de montrer les autres auteurs, les autres livres, d'éveiller de l'intérêt pour les autres « moi ». Les moyens de le faire et les expériences sont déjà nombreuses. Dans tous les pays on s'occupe des problèmes de la lecture. En Pologne, les suggestions venant des Etats-Unis, trouvent une ancienne tradition (du XVIII<sup>e</sup> et commencement du XIX<sup>e</sup> siècle) des bibliothèques et de l'enseignement de la bibliographie.

L'année dernière, on a organisé dans toutes les écoles un « mois de la propagande du livre ». Un vaste plan de réforme comprend : l'organisation de bibliothèques scolaires conçues comme un des laboratoires de l'école ;

L'organisation des bibliothèques pour la jeunesse, coopérant avec l'école, mais libres ;

La formation des bibliothécaires-éducateurs et l'introduction d'un enseignement sur le livre et sur la bibliothèque.

### d) LA FORMATION DES MAÎTRES

M<sup>lle</sup> Allard, de l'École préparatoire de Flat Bush, Brooklyn, Etats-Unis, a fait une très intéressante conférence sur la préparation des maîtres à l'enseignement. De nombreuses suggestions ont été faites par différents membres de la conférence. M<sup>lle</sup> Chaplin, du Collège de préparation Goldsmith de Londres a insisté

sur la santé, le développement artistique, la croissance spirituelle et aussi sur l'étude des conditions sociales actuelles de la région dans laquelle se trouve situé le collège. M. H.-C. Dent de l'école de grammaire de Hooe et Sussex à Brighton, a proposé un cours de cinq années, moitié d'observations, moitié d'études, et destiné en particulier à étudier de façon intensive la psychologie de l'acte d'apprendre. M. Edouard Claparède, professeur de psychologie expérimentale à l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, a insisté sur la nécessité d'une compréhension biologique et psychologique de l'enfant. M<sup>me</sup> Beatrice Ensor, dont les remarques avaient trait à l'Angleterre, a parlé de la nécessité d'abolir désormais toute différence entre les maîtres des écoles élémentaires et ceux des écoles secondaires en tout ce qui concerne la préparation et le statut, et aussi les différences entre les écoles privées et publiques, différences affectant les pensions des maîtres. Par le fait qu'ils sont occupés dans l'enseignement, les maîtres devraient avoir l'occasion d'observer tous les cinq ou sept ans ce qui se passe dans d'autres écoles et ceci tout en recevant leur salaire complet. M<sup>me</sup> M. Paine Stevens, de l'Ecole de Culture Ethique aux Etats-Unis, dit qu'une des choses principales dans un collège préparatoire est le travail en contact direct avec l'enfant. M<sup>me</sup> S. Platt, du « London Day Training Collège » a insisté sur la nécessité de former une base de culture. Elle a dit également qu'on avait l'espoir qu'à partir de 1929 le Ministère de l'éducation publique en Angleterre abandonnerait les inspections académiques des collèges préparatoires et que ces derniers seraient élevés au rang d'universités. Il n'en continuerait pas moins à inspecter les travaux pratiques des étudiants. Les autres orateurs furent : M. Harap, des Etat-Unis, M<sup>me</sup> Mariette Johnson, Fairhope, Alabama, Etats-Unis, le D<sup>r</sup> Näsgaard, de Copenhague, M<sup>lle</sup> Gillette Hardy (vice-présidente de l'Union des Maîtres, N. S.), le prof. Petersen de Iéna, M. B.-T. Thaker des Indes, M<sup>lle</sup> Olive Wright, de Londres et M. Joseph Wicksteed de la King Alfred School, de Londres qui développa le plan de préparation pédagogique que nous donnons ci-dessous.

\*\*

**Préparation à l'éducation nouvelle**  
par M. J. W. WICKSTEED  
(King Alfred School, Londres)

Des directeurs et des directrices ont ressenti, autant en Europe qu'en Amérique, la difficulté qu'il y a à se procurer des maîtres suffisamment familiarisés avec la conception moderne du problème de l'éducation, surtout en ce qui concerne la discipline libre et les programmes individuels. Tout cela ne peut être appris qu'en étudiant les méthodes et en s'assimilant l'atmosphère des écoles où ces idées sont d'un usage constant.

Londres est à beaucoup de points de vue le centre idéal pour des étudiants, désirant allier cette préparation spéciale à l'étude d'une branche quelconque de la science. Le grand nombre d'écoles dans la région de Londres qui pratiquent différentes formes d'éducation avancée offre une quantité d'occasions d'étude à tous ceux qui désiraient gagner une vue complète et exacte sur les théories et les méthodes modernes.

Il est à espérer que dans l'avenir on organisera à fond un nouveau collège d'éducation, relié peut-être à l'Université de Londres, mais, entre temps, certains membres de la « Société du roi Alfred » ont pensé que leur école pourrait rendre de grands services en tant que moyen d'études et centre d'entraînement pour tous ceux qui désirent joindre à des expériences pratiques des connaissances théoriques sur les méthodes pratiquées et l'idéal qui anime les principes de l'Education nouvelle.

Les demandes de renseignements et les suggestions peuvent être adressées à : King Alfred School, Golden Green, Londres, N. W. 11.

\*\*

**Institut International de l'Université de Columbia**  
à New-York  
par le D<sup>r</sup> DEL MANZO

L'institut existe avant tout afin d'aider aux étudiants étrangers venus étudier au collège pédagogique. Son second but est de rendre utilement en anglais et aussi complètement que possible toute information concernant la situation pédagogique du monde entier.

L'Institut se propose, avant tout, de préparer des étudiants étrangers, mais il a également un but plus profond. Il traite aussi des questions de démocratie et d'éducation, spécialement depuis la guerre mondiale, et s'intéresse toujours aux problèmes de l'instruction publique.

*Etudes à l'étranger.* — Au cours de l'année dernière, plusieurs membres de notre corps enseignant ont fait des enquêtes dans des pays étrangers. Le D<sup>r</sup> Kandel a passé toute une année en Argentine, au Brésil, au Chili et en Uruguay à étudier les écoles secondaires, et le D<sup>r</sup> Thomas Alexander a voué plusieurs mois à l'étude des institutions préparatoires pédagogiques et des écoles expérimentales d'Allemagne et d'Autriche. Durant cette période, il aida aussi à plusieurs étudiants américains en train de faire des recherches dans différentes Universités européennes. Durant cette même période, le directeur de l'Institut fut chargé d'inspecter le système des écoles publiques de Porto-Rico, inspection dont les résultats ont été publiés dans le vol. VIII des publications de notre Institut. Il continua ces recherches en étudiant les facilités d'étude accordées aux enfants américains dans les pays étrangers, ce qui impliquait, entre autres, des voyages aux Indes, au Japon et en Corée. Il fit également une seconde enquête sur le travail pédagogique effectué par l'Association de secours

au Proche-Orient » en Palestine, en Syrie et en Grèce. Le voyage comprenait aussi deux études sur des institutions pédagogiques en Albanie : une école de commerce soutenue par la Croix-Rouge infantile et une école d'agriculture.

*Expériences concernant l'Instruction publique.* — L'Institut s'occupe des nouveaux problèmes d'éducation, tels que ceux touchant au progrès pédagogique ; il s'intéresse donc aussi tout particulièrement à ceux de l'enseignement public ; par exemple, aux changements politiques qui affectent l'enseignement. Exemple : la situation en Autriche, où un changement de gouvernement a entraîné un changement absolu dans les principes de l'Instruction primaire. Nous avons observé cette situation avec un grand intérêt. Et voici que, pas plus tard que hier, une motion a été acceptée par le Parlement autrichien, motion qui introduit également l'éducation nouvelle dans les écoles secondaires. Le développement des nouvelles institutions de préparation pédagogique constitue également une importante réforme en Prusse.

De nouveau se posent la question financière et celle de l'égalité des conditions. Si un pays trouve un bon moyen pour subventionner ses écoles, les autres pays devraient pouvoir en profiter. Le système prussien d'après lequel les parents dont les enfants sont dans une école secondaire, paient suivant l'importance de leur revenu, demande à être étudié. Récemment, le gouvernement mexicain a entrepris d'établir un nouveau type d'école rurale dans toutes les parties du pays ; ce projet atteindrait une population jusqu'ici dépourvue de toute occasion de s'instruire.

#### *Les progrès de l'Instruction aux Etats-Unis*

Il est important aussi de faire connaître aux autres pays ce qui a été fait aux Etats-Unis. Les Etats-Unis sont peut-être des précurseurs en ce qui concerne la science pédagogique. Il est intéressant par exemple de connaître les progrès qui ont été faits en ce qui concerne l'étude des programmes scolaires à Denver, au Colorado. La mise en train a nécessité plusieurs années d'essai. Des experts ont été convoqués, des professeurs ont fait des études spéciales, des écoles expérimentales ont été instituées ; le but auquel on tend est de rendre cette revision des programmes permanente. La tâche doit en être confiée au Dr Washburne, de Winnetka et aux études expérimentales du Dr Rugg, de l'Ecole de Lincoln. Ces études portent sur trois cents systèmes d'école.

La réorganisation des écoles publiques est significative également. En effet, au lieu du plan d'étude 8-4, qui comprend huit années d'école élémentaire et quatre années d'école supérieure, nous avons le plan 6-3-3, c'est-à-dire six ans d'école élémentaire, trois ans d'école supérieure du premier degré et trois ans d'école supérieure du second degré. Puis il y a aussi l'étude des tests mentaux et pédagogiques dont un des aspects est d'un intérêt particulier pour les Européens, celui du perfectionnement des examens écrits.

Le processus de la lecture a fait l'objet d'études scientifiques ; entre autres, nous avons l'ouvrage du docteur Grey, de Chicago, sur les mouvements des yeux ou celui du docteur Harn, traitant de l'analyse du processus de la lecture et préconisant une nouvelle méthode de lecture. Ce dernier a insisté sur la différence qu'il y a entre la lecture à haute voix et la lecture silencieuse, entre la lecture-travail et la lecture-récréation.

De même en ce qui concerne l'épellation, l'ouvrage nous indique le moyen d'économiser du temps. Anciennement, en Amérique, on consacrait huit heures à apprendre aux enfants à épeler, en leur enseignant quelque vingt mille mots pauvrement sélectionnés. Aujourd'hui, on ne leur en

enseigne que quatre mille parmi les plus significatifs.

#### *Le maître*

Un des principes de notre Institut, en ce qui concerne l'Instruction américaine et étrangère, est de commencer par former le maître en en faisant le centre de notre tâche pédagogique. Nous croyons bien faire de concentrer nos efforts sur le maître de demain. C'est le jeune étudiant qui est l'objet principal de nos soins. L'année passée, l'Institut avait 350 étudiants étrangers ressortissants de cinquante et un pays auxquels il a essayé de donner une idée scientifique de ce que l'Amérique est en train de faire. Parfois, ces étudiants sont soutenus financièrement. Un cours spécial a été institué, connu sous le nom de « cours fondamental ». Il est destiné à rendre le plus grand service aux étudiants. L'année dernière, l'Institut a pourvu à tous les frais de dix étudiants, ressortissants des contrées suivantes : Chili, Bulgarie, Hongrie, Indes, Tchécoslovaquie, Allemagne, Russie et Turquie.

Au bout d'une année, on voit combien similaires sont nos problèmes et combien différentes nos méthodes et nos solutions. Nous sommes convaincus que chaque pays a beaucoup à apprendre des autres et peut contribuer par sa part à leur progrès. Une attitude nettement internationale est une condition de succès importante.

L'Institut existe également pour les maîtres américains. Il a été créé, afin de leur aider à apprendre ce qui se passe autour d'eux. Un nouveau cours organisé par le Dr Alexander a été donné ce printemps sur les écoles nouvelles d'Europe et d'Amérique. Nous publions un annuaire où sont décrites les institutions pédagogiques. Durant les deux dernières années, nous avons publié par l'entremise du bureau de publication du Collège pédagogique de New-York les ouvrages suivants : W.-F. Russel, « Ecoles en Bulgarie » ; Kandel, « Réforme de l'Instruction secondaire en France », et « Ecoles primaires françaises » ; un rapport sur l'inspection du système d'enseignement aux Philippines et un rapport de surveillance de l'Instruction publique à Porto-Rico, par Paul Monrœ et ses inspecteurs-assistants.

Nous rassemblons aussi dans notre bibliothèque des publications pédagogiques provenant du monde entier. Ces matériaux sont utiles aux maîtres. Ils peuvent y voir les livres de lecture magnifiquement illustrés en usage dans les écoles américaines. Nous rassemblons et exposons également des travaux d'écoles effectués par des enfants de différents pays.

L'année prochaine, nous coopérerons avec un groupe de professeurs venant d'Allemagne. L'Institut central de Berlin désire faire visiter à un groupe de maîtres les écoles avancées des Etats-Unis et leur y faire étudier les principes de l'Instruction américaine. Un autre groupe d'éducateurs allemands voudrait que quelques maîtres américains vinsent visiter l'Allemagne. Nous contribuerons aux deux projets, mais nous insistons sur le fait que seules des personnes compétentes doivent être appelées à faire partie de ces groupes. Jusqu'ici, nous n'avons fait que peu de choses dans le domaine de l'échange des maîtres. Cet échange pourra mettre à l'épreuve une méthode très salutaire et produire des résultats de grande valeur pédagogique pour les deux pays en question.

L'Institut cherche à aider les jeunes maîtres de valeur, qualifiés et qui promettent. L'échange et le contact de ces jeunes gens au début de leur vie et de leur carrière est d'une valeur inestimable en ce qui concerne l'éducation de l'avenir immédiat.

**Le Bureau International d'Éducation  
et l'Institut J.-J. Rousseau  
par M. Pierre BOVET**

Les géomètres nous enseignent que deux figures peuvent être semblables alors que leurs dimensions sont très différentes : un tout petit triangle peut être semblable à un autre dont les côtés mesurent des kilomètres. Je me rappelais cette vérité en entendant hier le Dr Del Manzo nous parler de l'*International Institute du Teachers College* et de l'heureux parti qu'il tire, pour le plus grand bien de tous, du beau budget mis à sa disposition. Les ambitions du Bureau International d'Éducation, son activité, ses origines sont de tous points comparables, pourvu que l'on se souvienne de la proposition géométrique que je viens d'évoquer ou, si l'on veut, de l'hémistiche du poète : *si parva licet componere magnis*.

Le Bureau International d'Éducation doit ses origines à l'Institut J.-J. Rousseau comme l'*International Institute* doit les siennes au *Teachers College*. L'Institut a été fondé en 1912 par le professeur Edouard Claparède, de l'Université de Genève, pour préparer aux carrières pédagogiques et donner aux hommes et aux femmes qui y viendraient, l'occasion de s'orienter sur les disciplines indispensables à toute réforme scolaire qui ne veut pas en rester à l'arbitraire d'opinions individuelles : la psychologie de l'enfant et la pédagogie expérimentale. Il a pris pour devise quatre mots latins DISCAT A PUERO MAGISTER, par lesquels il a cherché à rendre cette pensée que Rousseau, en 1762, inscrivait à la première page de son *Emile* : « Étudiez vos élèves car, assurément, vous ne les connaissez pas. » Pour apprendre à mieux connaître l'enfant, toutes les méthodes sont bonnes, qui forcent le futur éducateur à sortir des livres et des idées toutes faites pour prendre contact avec la vie : Psychologie expérimentale, observation méthodique, psychanalyse, avec une largeur d'esprit et une générosité de pensée que l'Institut J.-J. Rousseau doit sans doute à Th. Flournoy, l'initiateur des études psychologiques à Genève, on n'a rien exclu. Et c'est un point de ressemblance aussi avec *Teachers College*, où l'éducation fonctionnelle d'un Dewey, les méthodes actives d'un Kilpatrick voisinent avec les tests et les mesures d'un Thorndike.

Une école expérimentale, la *Maison des Petits* (un tout petit parallèle de la *Lincoln School* ou de l'*Horace Mann School*), des consultations médico-pédagogiques (ce qu'on appelle là-bas une *School Clinic*), des consultations d'orientation professionnelle, des travaux de recherches naturellement, sont quelques-uns des compléments des cours et conférences de l'Institut J.-J. Rousseau. Et c'est à la même variété de carrières : jardins d'enfants, classes d'anormaux, direction d'école, professorat des écoles normales, œuvres sociales, orientation professionnelle que se préparent ici quelques dizaines, là-bas quelques milliers d'étudiants.

Le caractère international de l'Institut J.-J. Rousseau a été très marqué dès le début. Les treize premières inscriptions, la première année, appartenaient à treize pays différents. Il y a actuellement des anciens élèves de l'Institut J.-J. Rousseau à l'œuvre dans plus de quarante pays. Dans tel de nos cours de vacances qui comptait 80 étudiants, les six continents ont été représentés à la fois. L'Institut s'est trouvé ainsi avoir d'emblée une tâche internationale considérable. Un très grand nombre de ses élèves restaient en contact avec lui, demandaient des renseignements, envoyaient des visiteurs, etc. M. Adolphe Ferrière, qui fut dès le début un des collaborateurs de l'Institut, représentait lui-même, depuis 1899, l'esprit international dans le champ si fécond des Ecoles Nouvelles. On

confiait à l'Institut la préparation de Congrès internationaux, notamment celle du Congrès d'éducation morale de Genève en 1922.

L'idée d'un *Bureau International d'Éducation* était dans l'air. Il serait trop long de rappeler ici toutes les propositions faites. On put croire un moment que les Gouvernements et plus tard que la Société des Nations en prendrait l'initiative. Mais il est permis de penser que, si même les résistances que l'on constate à ces projets venaient à tomber, il ne serait pas inutile d'avoir à côté des organismes officiels, pour les appuyer, qui sait ? pour les stimuler, un organisme privé, plus souple, moins lié par les prudences diplomatiques. C'est ce que veut être le Bureau International d'Éducation. Il bénéficie des relations personnelles nouées à l'Institut J.-J. Rousseau et autour de lui depuis quinze ans et plus, et des bases scientifiques que cette Ecole des sciences de l'Éducation s'est donnée. Il vise à coordonner les efforts des institutions et sociétés s'occupant des mêmes questions : la place que la Ligue pour l'Éducation Nouvelle a faite à son directeur, celui qui vous parle, dans ce Congrès même, montre comment des rapprochements sont possibles. D'autres s'esquissent avec la *World Federation of Education Associations*, ou ont été réalisés avec le Bureau International de l'Enseignement secondaire, avec les Associations pour la Société des Nations, etc.

Quelle a été l'activité du B. I. E. durant les quatorze premiers mois de son existence ? Au mois de mai 1927, le Bureau compte, dans 56 pays, près de 250 membres (dont 40 sont des sociétés et institutions diverses qui ont adhéré à titre de membres collectifs) et 150 représentants. Des visiteurs nombreux (60 par mois en hiver, beaucoup plus en été) une correspondance très étendue (moyenne mensuelle des 4 premiers mois de 1927 : 380 lettres), tiennent le bureau au courant des efforts accomplis dans le monde entier et lui permettent de répondre aux questions variées qui lui sont adressées quotidiennement et qui donnent souvent lieu à des enquêtes. En outre, le B. I. E. a noué des relations cordiales avec un nombre considérable de spécialistes éminents, d'instituts et de bureaux de recherches, et avec la plupart des associations importantes qui s'occupent d'instruction, d'éducation morale ou d'éducation pour la paix. Il s'est mis en rapport avec tous les ministères de l'Instruction publique, qui lui ont toujours fourni, avec la plus grande courtoisie, les renseignements demandés. Il a des centres nationaux en Espagne, en Pologne, en Tchécoslovaquie et au Mexique.

Un bulletin trimestriel est envoyé aux membres et correspondants ; il est reproduit en tout ou en partie par des revues pédagogiques qui paraissent en sept ou huit langues. En outre, plusieurs enquêtes ont donné lieu à la publication de rapports ou de bibliographies vivement appréciés.

Le B. I. E. contribue à l'organisation de congrès pédagogiques. Il a convoqué lui-même à Prague, en avril 1927, une conférence sur la Paix par l'École qui a réuni 450 participants de 18 pays différents, et a établi des contacts précieux entre des Associations très diverses.

Le Bureau International d'Éducation est organisé en une association dont font partie des membres individuels (et nous engageons vivement tous ceux qui s'intéressent à cet effort, à nous envoyer leur adhésion) et des membres collectifs : plus de cinquante sociétés internationales, nationales ou locales sont dès maintenant affiliées et il en est qui comptent plusieurs centaines de milliers de membres.

La Ligue Internationale pour l'éducation nou-

velle est une de ces sociétés et nous nous sentons unis à elle par une communauté d'esprit que traduisent bien les unions personnelles qui existent entre les deux entreprises. Le Bureau International

d'Education espère pouvoir compter toujours plus sur l'appui de tous ceux qui croient à la grande mission des éducateurs dans le rapprochement des peuples.

## Les Écoles expérimentales

Le groupe des écoles expérimentales a été un des plus animés. Des expositions de dessins d'enfants, de tableaux muraux avec notices détaillées, de menus objets d'art, etc. ont accompagné à plusieurs reprises les exposés des directeurs. On a vu là combien était grand, par opposition aux simples théories, et même aux plus belles d'entre elles, l'attrait de *ce qui se fait*. Non seulement les directeurs et professeurs d'autres écoles expérimentales étaient tout oreilles et tout yeux, mais on a vu aussi les théoriciens, les psychologues s'émerveiller devant les résultats de pratiques qui venaient confirmer leurs inductions théoriques. Juste contrepartie du tribut d'admiration que leur avaient apporté les praticiens, lorsque ceux-ci, mis en présence des lois de la psychologie génétique, déclaraient : « C'est exactement là ce dont nous avions l'intuition, mais sans arriver à la formuler aussi nettement. » Cette interpénétration de la théorie scientifique et de l'intuition clairvoyante des meilleurs praticiens est une des choses — toujours renouvelées, mais toujours émouvantes — qui caractérisent les congrès d'éducation nouvelle et en justifient la réunion. Sans ce contact personnel, sans cette révélation des uns aux autres, que de théories scientifiques et que d'essais pratiques auraient été privés d'un encouragement d'une haute portée !

Nous ne pouvons songer à donner ici une notice sur chacune des écoles dont il a été question. Les exposés valent par leur détail. Une notice de quinze lignes est une fleur d'herbier sans couleur et sans parfum. Voici toutefois une liste des écoles dont il a été question. On trouvera de brefs exposés sur ces écoles dans *The new Era* et dans *Das werdende Zeitalter*.

### ANGLETERRE

- Bedales School, Petersfield, Hants.
- King Alfred School, Hampstead Londres. (Rapport de M. J. W. Wicksteed).
- Saint-Christopher School, Letchworth, Herts.
- Frensham Heights, Farnham near Rowledge, Surrey.

Ballinger Grange, Great Missenden, Bucks. (Rapport de Mrs C. H. Nicholls) (1).

Oldfeld, Swanage. (Rapport de Mrs E. Hickson).

### INDES

Santiniketan, Bolpur. Ecole de Rabindranath Tagore. (Rapport du prof. M. Winternitz. Nous en donnerons un résumé prochainement).

The Modern School, Delhi. (Rapport de Miss Kamala Bose).

### ETATS-UNIS

Beaver Country Day School, Boston. (Rapport de Miss M. C. Breed).

City and Country School, New-York. (Rapport de Miss L. Stott en anglais et de M<sup>lle</sup> Bossavy en français. Voir ci-dessous).

Ethical Culture School, New-York. (Rapport de Mrs M. Paine Stevens).

Francis W. Parker School, Chicago. (Rapport de Miss Flora Cooke).

Junior Elementary School of Downers Grove, Illinois. (Rapport de Miss L. Burton Morse).

Manumit School, New-York (Miss N. M. Seeds).

North Shore Country Day School, Winnetka, Ill. (Rapport de M. Perry Dunlap Smith).

Tower Hill School, Delaware, U. S. A. (Rapport de M. B. P. Fowler).

Ethical Culture Branch School, New-York. (Rapport de Miss Goodlander).

Edgewood Co-educational Boarding School, Greenwich. (Rapport de Miss Langley).

Fairhope, Alabama. (Rapport de Mrs Marietta Johnson).

Walden School, New-York.

The Lincoln School, New-York. (Rapport de M<sup>lle</sup> Gail Harrison).

### ALLEMAGNE

Odenwaldschule, Oberhambach bei Heppenheim, Hessen. (Rapport de M. Paul Geheeb).

Wickersdorf, près Saalfeld, Thuringe. (Rapport du D<sup>r</sup> Gustave Wyneken).

Die Schule am Meer, Juist sur la Mer du Nord. (Rapport du D<sup>r</sup> Paul Reiner).

Die Schulfarm Scharffenberg, Lac de Tegel près de Berlin. (Rapport de M<sup>me</sup> D<sup>r</sup> Elisabeth Rotten).

Erziehungsheim Schloss Nordeck, près Giessen (Lahn). (Rapport de M. et M<sup>me</sup> Otto Erdmann).

Landschulheim Herrlingen, près Ulm (Danube). (Rapport de M<sup>lle</sup> Anna Essinger).

Das Kinderheim Herrligen. (Rapport de M<sup>me</sup> Kati, Hamburg).

Das Kinderheim Winkelhof, Post Markdorf, Amt Überlingen, lac de Constance. (Rapport de M. et M<sup>me</sup> Lilli Ehrlich-Landé).

(1) Sur Bedales, Saint-Christopher et Ballinger-Grange, ainsi que sur plusieurs autres écoles, voir : *Pour l'Ère Nouvelle* n° 15, avril 1925.

**Frauenlehrhof Gaienhofen** am Bodensee, Amt Konstanz. (Rapport de M<sup>me</sup> Gertrude Petersen).

#### HONGRIE

**L'Ecole en Famille**, Budapest. (Rapport de M<sup>me</sup> Marthe Nemes) (Voir cette revue, n° 20, avril 1926, page 53).

#### SUISSE

**L'Ecole internationale** de Genève (Voir plus haut, pages 220-221).

**Ecole nouvelle de Hof-Oberkirch**. (Voir sous la rubrique « Méthodes nouvelles », l'exposé de M. Hermann Tobler).

## Deux écoles typiques de New-York

### I. L'Ecole de culture morale

*Une des plus anciennes et des plus remarquables parmi les écoles expérimentales des Etats-Unis :*

Cette école a été créée par Félix Adler, le fondateur de la Société de Culture morale. Le but de cette école est la formation du caractère par le service social. Elle cherche à développer des personnalités capables de modifier et d'améliorer leur entourage, c'est-à-dire d'amener un progrès social. Pour atteindre ce but, les moyens suivants sont employés :

1° L'esprit général et l'organisation de l'école.

2° La latitude donnée aux facultés de se développer librement.

3° Une instruction morale précise dans toute l'école.

4° Occasions de rendre des services d'ordre social et concret à la communauté. Dans la classe supérieure, des heures sont prises sur le programme pour permettre aux élèves de travailler dans les clubs d'entraide.

5° Un département pour la préparation des instituteurs peut envoyer chaque année au dehors 20 à 25 instituteurs diplômés et bien préparés.

6° Coopération des parents.

7° Une école supérieure préparatoire, précédant les écoles professionnelles, combine le travail pratique avec une éducation générale et morale. La branche des arts de l'école préparatoire est déjà fondée. Dans le nouveau bâtiment qui sera terminé en 1928, il y aura aussi des classes préparatoires de commerce, de sciences, de travail à domicile. D'autres suivront plus tard. Il y aura aussi un collège

pour les plus jeunes, qui conservera les mêmes principes d'éducation et dont les élèves pourront être dirigés directement vers les écoles professionnelles.

## II. The City and Country School

par M<sup>lle</sup> BOSSAVY

Ce que la France peut apprendre de l'Amérique, d'après l'exemple de la City and Country School, de New-York.

Dans cette école, *vraiment expérimentale*, fondée par une femme d'intuition quasi géniale, l'éducation est rigoureusement fondée sur les besoins organiques de l'enfant et la connaissance reliée à l'expérience. Point de matières, des *activités* où l'on peut trouver l'occasion de développer à la fois ses aptitudes individuelles et son sens social et aussi bien d'enrichir ses connaissances et d'acquiescer les techniques nécessaires.

Point de leçons, mais des ateliers et des laboratoires et au dehors tout New-York City dont les ressources sont exploitées largement. Le maître s'efface devant l'enfant et devant le milieu où il doit apprendre à vivre. L'ordre des choses et le développement normal de l'enfant ont remplacé les règles et les interventions arbitraires, les influences d'ordre sentimental. Cette école est une vraie communauté infantine exercée à l'autonomie. Elle vise à former des êtres *indépendants* faits pour vivre dans une société libre (1).

M<sup>lle</sup> D<sup>r</sup> Rosa Katz, de Rostock a proposé un système de

### Jardins d'enfants ambulants

Si l'on songe que c'est sur la mère que repose le fondement de l'éducation dès la naissance et tout au long de l'évolution durant les premières années — ce qui constitue pour elle un travail assidu et une lourde responsabilité, on constate qu'elle est la seule ouvrière qui ne peut s'accorder de vacances. Elle aurait cependant les mêmes droits à s'en accorder et à se refaire. Je voudrais en signaler le moyen, facile à réaliser, par la création de Jardins d'Enfants ambulants dans les villes d'eau, sur les plages ou aux lieux de villégiature. Ceci permettrait d'accorder des vacances et de procurer du repos et des loisirs aux parents fatigués par leur travail et exposés aux soucis redoublés que causent des enfants inoccupés, donc plus absorbants.

Il serait facile de louer des locaux dans chaque grand centre ou grand hôtel, où les enfants pourraient prendre leurs ébats sous surveillance compétente ; cela libérerait les parents, ne fut-ce que durant quelques heures par jour, leurs enfants étant confiés à des personnes compétentes, pourvus de soins maternels, ainsi que d'une surveillance attentive pendant leurs jeux, leurs petits repas, etc.

On choisirait pour diriger ces Jardins d'Enfants des femmes qualifiées, mères de famille, d'âge et d'expérience, et aimant les enfants.

M<sup>me</sup> Katz a organisé un de ces Jardins d'Enfants avec succès, près de Rostock ; elle encourage à les multiplier, ayant constaté le service qu'ils sont appelés à rendre en créant un home passager et surveillé à l'usage des enfants, et en assurant du repos d'esprit aux parents qui, le plus souvent, sont tenus par les soins et exigences des enfants au point de se refuser tout loisir pour des bains ou des promenades plus lointaines.

(1) Voir *Pour l'Ere nouvelle*, n° 7, juillet 1923, p. 46, l'article de M<sup>lle</sup> J. DELGOFFE, sur cette même école.

## La Coéducation des sexes

Une série de réunions a eu lieu dans le but de discuter des problèmes de la coéducation. Miss Isabel King, de la Frensham Heights School, Farnham, Surrey, présidait. Nous reproduisons ci-après le sommaire des discours prononcés. M. BASIL GIMSON (Bedales School, Petersfield, Hants).

\*.\*

Il n'est plus nécessaire de prendre la défense de la coéducation. Il est probable que peu de participants à ce congrès sont opposés au principe de l'éducation en commun des filles et des garçons; ils sont venus pour travailler ensemble et s'informer des nouvelles tendances éducatives. Au nombre des principes de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, on lit la déclaration suivante : « La coéducation réclamée par la Ligue, 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 ».

Mon but n'est pas de défendre le principe de la coéducation contre des adversaires imaginaires, mais de suggérer des problèmes qui pourront être discutés dans les différents groupes d'études.

Les remarques qui suivent se rapportent principalement à la coéducation dans les écoles secondaires, car les critiques s'accordent à dire que c'est là que réside le point vulnérable où le problème se présente dans toute son acuité.

Voici tout d'abord un extrait du rapport de la Commission d'éducation anglaise pour 1924 : « Tout parle en faveur de la coéducation chez les jeunes enfants. L'idée de la coéducation dans les collèges et les universités gagne du terrain et compte comparativement peu d'adversaires. La bataille est engagée au sujet de la coéducation des garçons et des filles entre 12 à 18 ans. »

Considérons les points suivants :

a) *Les problèmes de la co-instruction* et les difficultés en rapport avec l'enseignement dans les classes, études et exercices physiques, y compris les jeux.

b) *Problèmes de la coéducation elle-même*, en ce qui concerne les rapports sociaux des

garçons et des filles, lorsqu'on leur laisse la liberté d'employer leur temps comme bon leur semble et qu'ils ont l'occasion d'exprimer leur individualité, de former leur caractère et de développer vraiment chez eux l'enfant en passe de devenir homme ou femme.

Jusque tout récemment on s'est imaginé que les filles devaient recevoir une éducation entièrement différente de celle des garçons. Nous ne devons pas commettre l'erreur de tomber dans l'extrême opposé et supposer que l'éducation des deux sexes doit être identique. Nous devons prendre garde à la différence des sexes :

a) *Différences physiques bien déterminées* : 1° Les moyennes de croissance. — 2° L'époque de l'adolescence. — 3° L'âge anatomique. — 4° La composition du sang.

b) *Différences affectives moins marquées* : instinct combatif chez les garçons, instinct maternel chez les filles.

c) *Différences intellectuelles presque imperceptibles* variation des capacités mentales, dues probablement à la divergence d'intérêts plutôt qu'à des causes afférant au sexe.

Il résulte de ces différences, qu'il est supérieur de procéder à une différenciation jusqu'à l'âge de 12 ans. A partir de cet âge, il est préférable que les jeux soient faits séparément, mais on ne doit pas conclure de ce fait à une infériorité des filles. On peut, par contre, pratiquer en commun les exercices de sauvetage, la gymnastique et la danse.

Dans les classes, les deux sexes peuvent suivre plus ou moins les mêmes études jusqu'à 16 ans. Durant cette période, garçons et filles ont un avantage mutuel à se trouver dans les mêmes classes. Après 16 ans, il n'est pas nécessaire de les séparer, mais on devrait choisir les sujets et une latitude devrait être laissée en ce qui concerne la quantité de travail exigé de chacun.

Nous aimerions recevoir des renseignements à ce sujet, provenant spécialement de maîtres et de psychologues ayant l'expérience de la coéducation.

Je suis sceptique quant à la comparaison des faits observés dans les écoles différentes.

C'est pourquoi notre première tâche sera de rassembler des informations : (a) en ce qui concerne le travail fourni par des groupes de garçons et de filles dans les sujets variés de

(1) Le discours de M. GIMSON vient d'être publié in-extenso « *Problems in Co-education* ». Prix : 6 d. (port : 1 d.), par la New Education Fellowship, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.

l'enseignement et aux différents degrés de leur vie scolaire; (b) en ce qui concerne les différences intellectuelles et affectives entre les sexes et leur signification dans l'éducation.

Il ne faut pas surestimer les différences des sexes; les différences entre garçons et celles entre filles sont plus grandes qu'aucune de celles pouvant exister entre les sexes. Si l'organisation des écoles est suffisamment élastique pour permettre à des garçons retardés et des garçons intelligents d'être instruits ensemble, cette organisation conviendra aussi bien aux filles, avec leurs variétés de capacités.

En classe, l'attitude du maître envers les deux sexes ne doit pas être différente. Ce sont les variétés dans les capacités natives, les différences d'intérêt dans les sujets qui mettent à l'épreuve l'habileté du maître.

Les filles tendent à adoucir les mœurs des garçons, tandis que les garçons contribuent à élargir l'horizon des filles. Le fait de partager les responsabilités également réduit à néant l'idée de la prétendue infériorité des filles. L'ancienne crainte que les garçons deviendraient efféminés, tandis que les filles prendraient des habitudes de rudesse est un épouvantail que les faits se chargent bien vite de démentir.

Une autre crainte est que garçons et filles, en grandissant ensemble, restent indifférents les uns aux autres et que le charme romantique se perde. Si nous pouvons remplacer ce dernier par une connaissance plus vraie des qualités respectives, connaissance fondée sur une saine camaraderie, nous n'avons pas besoin de redouter que l'attraction ultime des sexes soit compromise. (Les statistiques montrent qu'il y a un grand nombre de mariages entre jeunes gens et jeunes filles ayant été élevés ensemble dans la même école).

On peut se demander aussi :

La coéducation forme-t-elle un obstacle au développement naturel de l'attraction des sexes ?

Qu'en est-il des amitiés entre garçons et filles ?

La coéducation conduit-elle à des flirts précoces entre les enfants ? Les psychologues font remarquer que l'attachement qui se manifeste dans l'affection du petit enfant pour la mère, se développe et s'amplifie graduellement, le trop plein de cette implusion étant

transféré à d'autres personnes. Kenneth Richmond dit : « Le fond du problème de la coéducation, à mon avis, est d'établir si les sentiments d'affection devraient s'adresser à des contemporains du même sexe ou de l'autre sexe. Rien ne sert de tâcher de réprimer ces sentiments d'amour latent; ils se transfèrent alors à un autre objet ou ils se replient sur eux-mêmes avec des résultats désastreux. » La séparation des sexes n'a pas pour effet de reculer jusqu'aux approches de la maturité le réveil de la vie sexuelle; il tend à le stimuler, à lui faire prendre des formes exagérées. Les difficultés morales avec lesquelles les garçons ont si souvent à lutter ne sont qu'accentuées lorsqu'ils vivent séparés, loin de l'influence des filles. L'amitié de bon aloi entre garçons et filles doit être reconnue comme un des traits normaux et sains de la croissance des adolescents.

L'appui de l'opinion publique en ce qui concerne ces amitiés est salutaire. L'opinion publique est contraire à la sentimentalité, mais favorable à une camaraderie franche et saine qui écarte la gêne et le flirt. Le garçon et la fille ont besoin de notre appui autant que de nos critiques; pour eux, c'est une nouvelle expérience troublante et excitante et souvent ils ne savent comment l'aborder. L'opinion publique est le meilleur critérium de conduite en de pareils cas.

Le facteur qui contribue à former une opinion publique saine, dans les écoles coéducatives, c'est avant tout la confiance. Nous récoltons ce que nous semons. Nous avons besoin, d'une part, de l'aide des garçons et des filles plus âgés qui se feront un honneur de maintenir le bon renom de l'école; d'autre part, nous devons nous assurer la coopération loyale des parents.

Les adultes peuvent faire beaucoup de mal par leurs questions stupides, tendant à détruire l'acceptation toute naturelle d'un sexe par l'autre.

Chaque école doit décider pour elle-même dans quelle mesure l'opinion publique doit être soutenue par des règles. Si notre attitude doit être celle de la confiance, moins il y aura d'obstacles, mieux cela vaudra.

Il se commettra sans doute des erreurs, mais les petites erreurs, corrigées à temps, éviteront de grandes fautes plus tard.

Existe-t-il une limite numérique au delà

de laquelle il serait impossible aux personnes en charge d'exercer le contrôle personnel nécessaire ? Est-il désirable de fixer arbitrairement la proposition des garçons et des filles dans une même école ? Est-ce un désavantage pour les filles de se trouver en majorité ? On peut se poser ces questions.

Bien que nous désirions voir adopter plus encore la coéducation, nous ne devons pas nous aveugler sur le fait que ce serait folie d'établir des écoles coéducatives dans n'importe quelles conditions et avec n'importe quels enfants.

La coéducation adoptée simplement comme une question d'organisation serait désastreuse. Mais si des personnes qualifiées sont convaincues de son utilité et sont prêtes à mettre ces idéals en pratique avec courage et sagesse, elle peut devenir une force efficace coopérant à la formation d'un monde meilleur (1).

\*\*

M. Perry DUNLAP SMITH

(North Shore Country Day School, Winnetka  
U. S. A.)

M. Dunlap Smith, directeur d'un externat coéducatif comptant plus de 250 élèves, explique que la coéducation, selon lui, n'est pas toujours le résultat de l'éducation mixte telle qu'elle est pratiquée dans bien des écoles des États-Unis. Quelques-unes pratiquent la co-instruction mais non la coéducation. Pour l'une d'entre elles, il était possible de discerner à une lieue à la ronde quelle devait être l'attitude des garçons et filles entre eux, à en juger d'après la façon dont les filles étaient habillées, se parfumaient, se fardaient et se couvraient de bijoux, et mieux encore, d'après la tenue des garçons !

L'enfant doit passer par une série d'adaptations au monde tel qu'il est. Une des principales est celle, d'ordre psycho-sexuel, d'adaptation à son propre sexe et au sexe opposé dans la vie normale.

La coéducation est un moyen d'arriver à cette adaptation, mais elle n'est pas toujours pratiquée de façon à conduire aux meilleurs résultats ; telles ces écoles où garçons et filles

sont mêlés, mais où il n'existe aucun système leur permettant d'atteindre à tous les avantages de la vie commune.

M. Dunlap Smith s'occupe du problème des sexes dans les écoles où se pratique la coéducation. Il parle en passant des problèmes tels qu'ils se posent pour l'Amérique, particulièrement en ce qui concerne la T. S. F., le cinéma, le jazz et l'automobile ; toutes choses qui tendent à rendre le mouvement de la vie plus rapide pour les garçons et les filles d'à présent. Des autos Ford d'occasion peuvent être achetées pour quelques dollars ; les garçons en font emplette, les réparent eux-mêmes, et les peignent de gaies couleurs. Ils mettent dessus des inscriptions telles que : « Entrée pour les dames » ou « Ma poulette, voici votre voiture » qui attirent les filles. Celles-ci sont enchantées de l'aventure. Il est très facile d'aller « en enfer », dans un rayon de soixante kilomètres. Garçons et filles risquent leur bon renom au collège en allant faire des ballades ensemble. Rien d'immoral n'est sous-entendu dans tout cela ; c'est affaire de rire un peu en commun.

En Amérique, l'attitude de la généralité des filles vis-à-vis de leur mère n'est pas celle du respect et de l'admiration. Elles ne considèrent pas non plus le sexe masculin comme leur étant supérieur.

La famille n'exerce aucune tyrannie sur elles. C'est un fait reconnu que ce sont actuellement les parents qui devraient être libérés de la tyrannie de leurs enfants ! C'est la raison pour laquelle on confie les enfants à des internats ; — on éloigne les enfants de la maison afin de soulager les parents.

L'orateur insiste sur le besoin de créer des écoles tenant compte de la situation telle qu'elle est, afin de ménager une adaptation normale des sexes. De même qu'il naît des enfants de chaque sexe dans une même famille, de même ils devraient recevoir leur éducation dans les mêmes écoles. Les enfants devraient grandir avec des intérêts et des responsabilités communs.

On devrait veiller tout spécialement à la période de l'adolescence ; c'est une période de révolte, un état de chrysalide sans cocon protecteur. Tous les sens de l'enfant sont sensibles au plus haut degré. La compréhension et l'aide des parents sont très nécessaires durant cette période ; mais une adaptation col-

(1) M. Basil GIMSON, par les questions qu'il pose et par l'enquête qu'il propose, semble montrer qu'il ne connaît pas l'étude de notre directeur, petite par le volume, immense par la compilation des documents qu'elle résume : Ad. FERRIÈRE : « La Coéducation des sexes ».

lective doit aussi avoir lieu et l'aide du maître est essentielle.

La conscience sexuelle se développe lentement ; on ne doit pas la bousculer. Les faits de la vie ne peuvent être expliqués en une seule fois, et les parents ne sont pas toujours les personnes de qui les enfants désirent les apprendre. L'enfant devrait avoir la liberté de choisir la personne à laquelle il s'adressera à ce sujet. La révélation sexuelle ne peut avoir lieu à un moment choisi par un adulte.

Une instruction définie au sujet des sexes ne saurait être donnée en classe, en disant aux enfants toute la soi-disant « vérité » au sujet des sexes. Qui peut dire ce qu'est la vérité ? Cet enseignement devrait commencer dès le plus jeune âge et continuer à travers la vie, ne cessant qu'avec la mort. Laissez des issues aux enfants, laissez-leur poser des questions suivant leurs besoins.

Un fait important et souvent ignoré des parents et des maîtres, c'est celui que, parmi les garçons et les filles, il en est qui n'ont pas l'intention de se marier. Il existe beaucoup de garçons et de filles qui, pour une raison ou pour une autre, ne se marieront jamais, et parfois le mariage gênera la vie d'un homme ou d'une femme supérieurs, qui auraient mieux fait de rester célibataires. Maîtres et parents devraient aider ces jeunes gens à trouver le but de leur vie dans une carrière, ou dans n'importe quelle voie qui utilise de façon constructive les énergies exprimées normalement dans la vie conjugale.

Le point important, dans le problème des sexes tel qu'il se pose dans les écoles coéducatives, est que l'enfant doit avoir confiance dans le maître et que le maître doit avoir confiance en l'enfant. Des deux côtés le respect doit exister. Toutes les questions doivent être résolues en collaboration, car personne ne connaît la vérité tout entière. Les maîtres peuvent beaucoup apprendre de leurs élèves, s'ils sont prêts à adopter une attitude humble, mais courageuse.

\*  
\*\*

M. Paul GEHEEB  
(Odenwaldschule, bei Heppenheim,  
Allemagne)

Je ne veux pas vous parler, aujourd'hui, des détails de la coéducation ni de mon expérience pratique à cet égard, mais des principes généraux et des exigences de la coéducation.

Pour le développement de nos enfants, comme pour celui de l'humanité tout entière, nous avons besoin de liberté, de liberté comme moyen et comme base de l'éducation. Nietzsche a demandé une fois : « Liberté dans quel domaine et liberté dans quel but ? »

Liberté à l'égard de toute limitation conventionnelle, de toute obligation purement extérieure ; liberté de rechercher la bonne voie et de devenir vraiment ce que l'on est essentiellement.

Pendant deux mille ans, la culture de l'Occident a été masculine, dans le sens politique, scientifique, artistique et social.

Le principe masculin était prédominant à très peu d'exceptions près. Les professions ont été considérées exclusivement du point de vue masculin.

De tout temps, il est vrai, la mère a été un important facteur de l'éducation, mais seulement dans la famille. La femme n'a pas eu d'influence directe dans l'école, ni dans l'instruction publique.

La différence des sexes a été exagérée et les fonctions sociales des femmes ont été considérées comme inférieures à celles des hommes, de telle façon qu'aujourd'hui encore, nous sommes incapables d'estimer quelle est la position réelle et normale de la femme dans la société.

Dans beaucoup de pays, des droits politiques égaux ont été accordés aux femmes et, de plus en plus, elles occupent des professions autrefois réservées exclusivement aux hommes. C'est là la première émancipation de la femme. La seconde émancipation viendra quand l'éducation des femmes aura été adaptée à leurs besoins et ne sera plus, ainsi que c'est souvent le cas, organisée de façon à satisfaire les exigences des hommes. Quand la lutte pour l'obtention de droits égaux commença, les femmes furent obligées de suivre un système éducatif approprié aux hommes. Le travail public des femmes est aussi nécessaire que celui des hommes, et il est important qu'elles fassent leur travail selon les caractéristiques de leur sexe. Nous avons besoin de doctresses, d'institutrices, et non seulement de docteurs et d'instituteurs.

Un des premiers pas vers la véritable éducation est la coéducation. La co-instruction et la coéducation sont choses différentes. La coéducation peut seulement être pratiquée dans

des communautés scolaires ayant comme modèle la vie de famille. La nature n'a pas créé les deux sexes pour qu'ils vivent isolés, et la séparation des enfants n'est pas naturelle.

C'est un non-sens que de prétendre que seuls certains types d'enfants conviennent à la coéducation. On devrait les aider tous à surmonter les difficultés; pour cela il faut une direction consciente de sa responsabilité.

La coéducation dans l'enfance et l'adolescence et la libre coopération des hommes et des femmes à l'âge adulte, se comprenant les uns et les autres et travaillant en harmonie, amèneront une ère nouvelle dans la culture humaine.

\*  
\*\*

### L'Éducation sexuelle

par M<sup>rs</sup> Cécile PILPEL

(Child Study Association of America)

La *Child Study Association of America*, fondée il y a 38 ans, a travaillé à pousser les parents à étudier l'histoire de l'éducation et de la pédagogie et à en juger les résultats à la lumière de leur expérience personnelle.

Un aspect très important de cette étude, est l'éducation sexuelle. Souvent les parents ont trouvé qu'eux-mêmes étaient gênés par un sentiment de pudeur dans la réponse à donner aux questions de leurs enfants. Ces difficultés furent graduellement vaincues grâce à la discussion dans des groupes d'études et les mères ont généralement fait l'expérience que leur tâche de fournir des informations sexuelles était relativement facile.

Les groupes arrivèrent à la conclusion générale que l'instruction sexuelle devrait être donnée par les parents, mais que dans de certains cas, une instruction individuelle pourrait être donnée par le maître.

\*  
\*\*

M<sup>rs</sup> Marietta JOHNSON

(Directrice de la *School of Organic Education*, Fairhope, Alabama)

M<sup>rs</sup> Johnson, dans son langage énergique et caractéristique, prit la défense de la coéducation. Elle fit remarquer qu'il ne s'agissait pas de voter si nous devions avoir un monde avec ou sans sexe. Le sexe est là.

La question qui se pose est : Qu'allons-nous faire à ce sujet ? Elle affirma que l'on

devrait enseigner aux enfants les faits principaux de la vie — enseigner simplement et franchement, que ce soit la mère, le père, ou le maître. Mais il n'est pas suffisant d'avoir plus de savoir — ni même plus d'idéals — il doit y avoir de la force : la puissance de résister aux pensées et aux impulsions mauvaises; la puissance de tenir haut les vrais idéals de conduite.

Si l'école et la famille peuvent associer leurs efforts pour procurer des conditions de croissance qui amèneront et développeront la sincérité, la confiance et la joie de l'esprit, si elles peuvent fournir l'occasion d'un plein et entier épanouissement des facultés intellectuelles et émotives, une grande partie des éléments du problème disparaîtront. Nous pouvons alors prédire sûrement des résultats favorables et multiples à cette chose mystérieuse que l'on nomme la vie.

\*  
\*\*

M<sup>rs</sup> Suzanne PLATT

(précédemment directrice de la *Home School*, Grindelford, Derbyshire)

M<sup>rs</sup> Platt a fait ressortir les idéals qui forment la base de son école et qu'elle a mis en pratique.

(a) *L'éducation en plein air*. Les enfants travaillent, prennent leurs repas et dorment en plein air; ils acquièrent de la sorte la santé du corps et celle de l'esprit. Les garçons et les filles se promènent à volonté dans les landes et les collines; il n'y a pas d'autre restriction à cette liberté que la promesse de revenir lorsque sonne la cloche du thé. La vie en plein air résout la plupart de nos problèmes, car ceux-ci sont principalement le résultat des restrictions imposées par quatre murs, des pupitres et d'autres conditions contre nature.

(b) *La franchise*, en toutes choses; aucun commentaire n'est fait au sujet des amitiés entre filles et garçons.

(c) *La liberté pour tous*, maîtres et élèves, fondée sur le respect dû aux droits des autres.

Il y a deux obstacles qui se mettent toujours en travers de la voie, lorsqu'on veut atteindre l'idéal dans nos écoles :

I. — La tyrannie des examens.

II. — La tendance de la part de l'adulte de s'arroger trop d'autorité, oubliant que garçons et filles se comprennent bien mieux entre eux que nous autres personnes mûres ne les

comprenons, et qu'ils sont bien plus capables de diriger leurs propres affaires que beaucoup d'entre nous ne le pensent. Nous avons la tendance à grossir des fautes dont il serait mieux de laisser se dérouler les conséquences sans notre ingérence; et nous adoptons des points

de vue morbides parce que nous craignons d'avoir confiance.

Les écoles devraient être dirigées par des comités formés de maîtres assistés de garçons et de jeunes filles qui ont fourni la preuve de leur maturité d'esprit et de leur sens moral.

## L'Art au service de la Liberté

Une section spéciale a examiné en détail les nouvelles méthodes d'enseignement de l'art. Avant d'en parler, il faut signaler le *chœur Bakulé*, qui a provoqué l'admiration de tous les congressistes, et dont les chants nous ont donné une vision nouvelle du véritable rôle de l'art dans l'éducation et de ses possibilités insoupçonnées. Son chef, M. F. Bakulé, est maintenant réputé dans le monde entier, tant par son talent musical de premier ordre, que comme un pionnier en matière de pédagogie. En 1919, bien qu'il n'eût pas un sou en poche, il entreprit de démontrer qu'on pouvait éveiller, même chez des enfants disgraciés, l'amour du travail, des sentiments idéalistes et des facultés d'expression créatrice. Il eut un succès tel que les Américains, les premiers, en furent émerveillés. Ils déclarèrent que les résultats obtenus constituaient l'expérience pédagogique la plus intéressante qui eût jamais été tentée en Europe et la Croix Rouge américaine lui accorda incontinent un don de 25.000 dollars. Grâce à cette aide pécuniaire, M. Bakulé fonda l'Institut Bakulé, où il élève gratuitement des enfants recueillis dans les quartiers les plus misérables de la ville de Prague. Depuis lors, son chœur d'enfants a fait des tournées en Amérique et dans plusieurs pays d'Europe et, encouragé par son succès, M. Bakulé a conçu le plan d'une « Croisade des enfants pour la conquête de la paix ».

C'est par un voyage autour du monde que le chœur Bakulé s'est attiré la sympathie des jeunes gens de tous les pays et qu'il a créé entre eux des liens d'amitié. Comme conséquence de ces visites, des groupements se sont déjà formés en Allemagne, au Danemark et dernièrement en Suisse. Le Chœur fut convié au Congrès de Heidelberg, en 1925, et, à Locarno, il nous émut par la pure beauté de son expression artistique. Chaque fois que

ces enfants tchéco-slovaques donnaient un concert, le théâtre regorgeait de monde, et pourtant ils ne se laissaient pas intimider par cet auditoire de 1.500 personnes provenant de tous les points du globe; ils s'abandonnaient à l'expression spontanée et joyeuse de leur sentiment. Leurs exécutions témoignaient d'une oreille juste, d'un rythme tour à tour souple et ferme, d'un sens affiné de la mélodie, du phrasé et des nuances. Pour leurs auditeurs charmés, leur musique était un événement; pour eux, elle était un moyen naturel d'exprimer des choses trop profondes pour la parole et insaisissables pour l'œil, des choses que la mélodie seule peut évoquer. M. F. Bakulé les dirigeait avec maîtrise. Semblable à une brise ridant la surface de l'eau, chaque coup de sa baguette faisait vibrer l'âme collective des exécutants.

Dans sa conférence sur « L'art et la vie de l'enfant », M. Bakulé a insisté une fois de plus sur sa conception de l'art comme moyen d'éducation. Il a donné un exemple concret de la façon dont ses élèves travaillent et dont il les aide. Sa méthode fait un contraste étrange avec les prescriptions des programmes officiels et avec le morcellement de l'enseignement qui résulte des divisions absurdes de l'horaire des leçons.

La première idée d'une œuvre d'art qu'il a décrite au cours de sa conférence est due à un garçon de neuf ans, nommé Sharkam, lequel entreprit de fabriquer un kangourou articulé en bois. Ruda, une fillette de quinze ans, trouvant l'idée bonne, résolut de recréer ainsi tous les héros des contes de Kipling. Tous deux se mirent en devoir de sculpter dans le bois les images de l'oncle Hippo, de la tante Girafe et des autres personnages de « L'enfant d'éléphant » de Kipling; et, peu à peu, d'autres enfants poursuivirent la réalisation de cette idée, si bien que tous les

animaux furent représentés, chacun dans un paysage approprié. Cette confection de jouets permit aux élèves d'étudier la flore de l'Afrique du Sud et de se familiariser avec diverses particularités des pays étrangers. Elle leur fournit l'occasion de manifester leur imagination créatrice toute neuve, en même temps qu'elle éveillait en eux l'esprit international.

Pour résumer la conclusion à laquelle aboutirent toutes nos discussions sur ce sujet de l'expression créatrice, nous ne pouvons faire mieux que d'indiquer en terminant les trois principes fondamentaux de M. Bakulé. Sa conviction est que *tout* enfant normal est capable de développer ses facultés esthétiques, et que tout maître comprenant l'enfant peut l'éduquer par le moyen et en vue de l'art, même s'il n'est lui-même doué pour aucun art, autre que celui du pédagogue. Ensuite, toujours d'après M. Bakulé, tout ce qui favorise l'essor de la vie constitue le terrain dans lequel pourra germer la semence créatrice. C'est une éducation ainsi enrichie par l'art qui fera l'homme complet, le plus beau chef-d'œuvre du plus sacré des arts, l'art de l'éducation.

(Ceux de nos lecteurs qui désirent de plus amples détails sur l'œuvre de M. Bakulé les trouveront dans le livre que va publier la Maison Flammarion à Paris : Ad. FERRIÈRE, *Trois pionniers de l'éducation nouvelle*, H. Lietz, G. Lombardo-Radice, F. Bakulé).

#### Les méthodes nouvelles dans l'enseignement artistique

C'est le Dr Karl Wilker qui a présidé les séances très fréquentées de la section d'enseignement artistique, séances au cours desquelles ont été faites plusieurs communications.

Le Dr Stefan SZUMAN (de Poznan, en Pologne), a fait une conférence sur le dessin comme moyen d'expression de l'enfant et sur l'enseignement moderne du dessin. Il a comparé l'art des peuples primitifs et l'expression artistique de l'enfant, l'un et l'autre mettant en lumière l'élément typique et caractéristique. Dans l'enseignement du dessin, l'on devrait s'efforcer de respecter l'analogie essentielle de l'art enfantin et de l'art populaire. Voici les problèmes pratiques qui se posent à ce sujet : comment l'éducateur peut-il faciliter l'évolution des qualités spécifiques de l'art enfantin sans les détruire, et par quel moyen peut-on passer de l'art naïf à l'art conscient ?

Dans la discussion, le Dr Debrunner, de Zurich, fit plusieurs objections, notamment quant à la correction et à l'analyse des dessins d'enfants.

M<sup>me</sup> Marta BERGEMANN-KÖNITZER (de Léna) a parlé de la sculpture comme moyen d'expression de l'enfant. La matière plastique est particulièrement favorable à cette expression et elle permet au maître d'observer de très près la vie intérieure et l'expérience de l'enfant, car ce dernier peut exprimer par ce moyen beaucoup de choses qu'il serait incapable d'exprimer avec des mots ou de tout autre façon. Les pédagogues et les médecins devraient donc apprendre à lire et à interpréter correctement ce langage plastique de l'enfant. À l'aide de photographies montrant le développement de la sculpture enfantine, l'orateur prouva avec quelle lenteur la véritable œuvre d'art se dégage des ébauches primitives.

Miss Grace CRUTWELL (de la *St. Leonard's school*, à St. Andrews en Ecosse) a traité des nouvelles méthodes d'enseignement de l'art en usage en Ecosse. Comme point de départ, on doit choisir, non pas le crayon, mais la couleur, qui est un moyen d'expression beaucoup mieux adapté à l'enfant. L'enseignement de l'art doit viser à la libération des facultés créatrices de l'enfant, l'orateur montra des dessins et des peintures d'enfants, dont une partie fut exécutée à domicile, tout à fait spontanément et à l'insu du maître, et qui sont la meilleure preuve de la perfection technique à quoi peuvent atteindre les enfants.

Le Dr Paul DENGLER, de Vienne, a exposé l'activité de Franz Cizek, qui a débuté il y a trente ans. Sa classe d'art n'est malheureusement accessible qu'à un petit nombre d'élèves, mais son influence est considérable. L'œuvre de Charles Rothe possède une valeur pédagogique encore plus grande. Rothe distingue deux types d'enfants : les observateurs et les constructeurs. Le maître de dessin devrait s'efforcer de développer ces qualités typiques chez tous les enfants et d'empêcher leur divorce. Outre Cizek et Rothe, l'orateur a mentionné Tatter, qui met en lumière le facteur intérieur et religieux et dont l'œuvre autorise les plus grands espoirs. Dans la nouvelle organisation de l'instruction publique en Autriche, notamment, on laisse une extrême liberté d'expression à toutes les fortes personnalités.

Le Dr J.-W. MACK (de Hambourg) se réfère à la grande exposition organisée par les instituteurs wurtembergeois ; elle prouve qu'un matériel tout à fait brut peut-être une source de vie créatrice. Lui aussi déclare que l'enfant doit faire ses premiers essais avec des couleurs et non pas avec un crayon. Il n'est pas indispensable que le maître soit un dessinateur habile, car son rôle n'est pas d'enseigner une technique, mais d'aider l'enfant à trouver sa propre forme d'expression. Il ne s'ensuit pas, bien entendu, que l'enfant ne doive pas peindre d'après nature. Ce qui est essentiel, c'est la confiance de chaque être humain en son pouvoir de création.

MM. William LOTTIG (de Hambourg) et W. DAIBER (de Stein, près de Nuremberg), ont donné un commentaire de l'œuvre de Gustave Britsch,

malheureusement interrompue par une mort prématurée. Sa « *Theorie der bildenden Kunst* », vient d'être publiée par Egon Kornmann, chez Bruckmann à Munich. La tâche essentielle du maître, c'est de fixer les désirs et les velléités de l'enfant. Si l'enfant éprouve le désir d'apprendre telle ou telle chose, il ne doit pas perpétuellement reculer devant l'effort nécessaire. Il existe cent méthodes de travail différentes, mais il est un principe qu'il ne faut jamais oublier, c'est que « l'enfant est le facteur constant ».

\*\*

Mlle Irmgard SANDER (Innbruck) a souligné à quel point la liberté est possible dans l'enseignement de l'art, mais quelles limitations subsistent malgré cette liberté. Une de ces limitations est la personnalité du maître qui trouve partout et toujours son expression dans les œuvres des enfants. Dans la

pratique, il convient par-dessus tout d'avoir présentes à l'esprit les activités actuelles de l'enfant.

\*\*

Le Dr Wilhelm VIOLA (de Vienne), a parlé, lui aussi, de la valeur de l'art de Franz Cizek, pour éveiller les facultés créatrices de l'enfant et pour le protéger contre l'oppression des adultes et de l'école.

Enfin, le Dr Karl WILKER a fait remarquer qu'une partie seulement de l'immense domaine de l'art avait été prise en considération. C'est à peine si, ici ou là, l'exposition a fourni quelques documents sur l'expression de l'enfant par le moyen de la musique, du théâtre et de la danse rythmique, et sur l'art et le jeu dans leurs rapports avec l'enfant. Tous ces sujets auraient également fort bien pu donner lieu à des discussions approfondies.

## L'Histoire et l'esprit international

Les guerres, les troubles dont souffre l'Europe, les hideurs de notre organisation sociale sont imputables pour une grande part au pitoyable enseignement de l'histoire tel qu'on le donnait, hier encore, dans les écoles. Trop souvent les hommes se complaisent platement à l'idée que leur propre pays a toujours eu le bon droit pour lui et que son histoire est la seule au monde qui vaille la peine d'être étudiée; d'autre part, on prend à tort pour de l'histoire la mémorisation de faits historiques sans aucune corrélation les uns avec les autres. Ces deux erreurs conjointes ont inspiré à l'enfant le dégoût de tout ce qui touche à l'histoire et ont séparé les nations par une foule de malentendus qui engendrent la défiance. C'est à peine si l'on commence à se rendre compte de la situation tragique dans laquelle cette ignorance, ces préjugés et cette incroyable étroitesse d'esprit ont plongé le monde.

Aussi bien réclame-t-on de toutes parts un nouvel enseignement de l'histoire. Bien plus, un nouveau courant d'opinion se dessine aujourd'hui. En Amérique comme en Europe, les chefs du mouvement pédagogique s'occupent de cette question vitale de l'enseignement de l'histoire à l'école, parce qu'ils ont compris qu'il faut absolument choisir entre le nationalisme, qui conduit à la guerre et à la destruction complète de la civilisation, et l'internationalisme bien compris, qui seul peut permettre l'union des peuples résolu au respect mutuel et à la collaboration pour le bien

de l'humanité. Aussi l'enseignement de l'histoire doit-il se libérer des préjugés nationaux, du chauvinisme et de la confiance aveugle dans les enseignements des manuels. Et les maîtres qui en sont chargés doivent être des hommes et des femmes à l'esprit large, qui aient pris contact avec d'autres peuples et qui, cela va de soi, connaissent bien l'histoire de leur propre pays, mais sans perdre la notion exacte de son rapport avec l'histoire universelle.

Un groupe spécial consacré à l'étude des méthodes nouvelles dans l'enseignement de l'histoire a été très apprécié des quelques membres du congrès qui s'intéressaient à cet aspect particulier de l'éducation, et ont apprécié comme il convenait le privilège de compter parmi les conférenciers, M. Paul Otlet, du Palais mondial de Bruxelles, et le Dr Harold Rugg, des Etats-Unis, qui ont tous deux fait des expériences dans ce domaine.

\*\*

Le Dr RUGG a insisté sur la nécessité d'un cours unique de sciences sociales embrassant l'histoire, la géographie et la morale, chacune de ces trois disciplines dépendant trop étroitement des deux autres pour être profitables, si on l'étudie isolément.

Les jeunes gens doivent être préparés aux devoirs, aussi nombreux qu'impérieux, que leur imposent notre vie sociale et industrielle, et ils ne sauraient l'être sans une réorganisation complète des études sociales. Le Dr Rugg est en train de refaire les manuels d'histoire en usage dans les écoles américaines et sa méthode fait bien augurer du succès de son entreprise. Contrairement aux anciens auteurs de manuels, qui s'en remettaient

à leur propre sagesse — ou à leur propre folie, — il s'est entouré de quinze collaborateurs jouissant chacun d'une autorité reconnue dans un domaine spécial de sciences sociales. Ils examinent ensemble les anciens manuels d'histoire et préparent des cours coordonnés de sciences sociales, *psychologiquement* adaptés aux besoins et aux intérêts de l'enfant.

\*  
\*\*

#### M. P. OTLET. Histoire de l'humanité.

En Europe, M. Otlet a beaucoup travaillé en faveur de l'enseignement de l'histoire. Persuadé que la communauté, dans son sens le plus large, doit s'intéresser activement à l'histoire de la race humaine, il a consacré plusieurs années à développer cet intérêt, et il a créé dans ce dessein, à Bruxelles, le Palais mondial, musée unique en son genre d'histoire graphique. Il a organisé plusieurs salles, illustrant chacune une période de la civilisation, de sorte que le musée, dans son ensemble, donne une image des progrès de l'humanité à travers les âges. Ce musée sert à l'instruction des écoliers de Bruxelles et de nombreux visiteurs du monde entier.

\*  
\*\*

#### Miss CORNELL. Les centres d'intérêt en histoire.

Miss Cornell, de l'École Francis W. Parker, à Chicago, a apporté une contribution particulièrement intéressante et utile à notre sujet par ses suggestions pratiques sur l'application des nouvelles méthodes en classe. Elle bouleverse complètement le vieux système d'enseignement des faits historiques, et le remplace par un programme progressif et attrayant qu'elle a éprouvé elle-même et jugé réalisable. Partant du principe que l'histoire est le tableau de la vie sociale de l'humanité, et que le développement social de l'enfant est un facteur essentiel de l'éducation, elle en conclut que le centre du travail, durant les six premières années au moins, devrait être constitué par une unité historique. On doit tenir compte de certaines exigences dans le choix de ce centre d'intérêt. Il faut qu'il permette la sélection d'un petit nombre de points importants, et qu'il soit compatible avec une marche un peu rapide qui maintienne en haleine l'intérêt de l'enfant. En outre, ce doit être un problème dont l'enfant ait à chercher la solution, et qui offre un aliment suffisant à toutes ses activités. Enfin, et c'est là l'important, il doit répondre aux véritables intérêts psychologiques de l'enfant. Un exemple concret d'unité de ce genre, telle qu'elle est en usage à l'École de Francis Parker, c'est la question suivante : « Comment les peuples ont-ils résolu le problème des villes ? » Cette question sert de base de travail durant la première ou la seconde année de l'école primaire supérieure, et c'est autour d'elle que vient se grouper, non seu-

lement l'étude de l'histoire, mais celles de la géographie, de la littérature, des beaux-arts et des arts manuels, de façon à former un ensemble cohérent d'études sociales. Le sujet historique ainsi choisi permet de suivre pas à pas l'évolution de la vie des cités, depuis l'époque de l'ancienne Thèbes, d'Athènes et de Rome jusqu'à n'importe quelle ville moderne familière aux enfants, en passant par Florence et Londres au Moyen-Age. Ce programme offre d'abondantes occasions de créer l'atmosphère historique voulue, et il donne une notion très riche de la façon dont se développent nos cités, des problèmes qu'elles ont à résoudre et de la place occupée par l'enfant dans la société moderne.

\*  
\*\*

Miss HALLSTEN-KALLIA et Dr D. MACKAY :

#### L'esprit international.

Une séance de groupe fut consacrée au problème de la Société des nations à l'école. Le Dr Mackay, d'Ecosse, insista sur l'importance de l'esprit international, et Miss Hallsten-Kallia, du Secrétariat de la Société des nations (Section de coopération intellectuelle) esquissa l'œuvre accomplie par la S. D. N. dans ce domaine. C'est en 1923, dit-elle, que l'Assemblée recommanda pour la première fois aux gouvernements d'attirer l'attention des écoliers sur la Société des nations et ses activités fondamentales. Une sous-commission fut constituée afin de répandre une documentation digne de foi sur la S. D. N. Elle a publié depuis lors une série de recommandations que l'on peut se procurer auprès du Secrétariat, à Genève. Toutefois, il importe extrêmement de mettre le public en garde contre les dangers d'une propagande dépourvue de caractère officiel. Bien qu'elles fussent animées des meilleures intentions, certaines organisations ont, dans divers pays, desservi la S. D. N. par la faute d'une telle propagande. D'ailleurs, la commission est intimement persuadée que le succès de cet enseignement dépend entièrement du maître. Le Secrétariat est disposé à fournir la documentation nécessaire, mais il est bien entendu que celle-ci est strictement impartiale, et que c'est affaire aux enfants de formuler un jugement, non à une autorité extérieure.

\*  
\*\*

M<sup>me</sup> L. FLOROV

M<sup>me</sup> Ludmilla Florov a fait une communication intéressante sur l'application de méthodes progressives à l'enseignement de l'histoire dans les écoles ordinaires, et elle en a donné une preuve concrète en montrant divers travaux manuels relatifs à l'histoire, faits par ses élèves dans une école supérieure roumaine.

## IV. Écoles publiques rénovées et œuvres nationales en faveur de l'enfance

### ALLEMAGNE

#### Les Communautés scolaires de Hambourg

Tout le monde connaît l'œuvre révolutionnaire des *Gemeinschaftsschulen* — communautés scolaires — de Hambourg. Nous en avons parlé dans notre n° 6 (avril 1923, p. 30).

M. Wilhelm Lottig fut un des initiateurs de ce mouvement, dont les racines plongent loin, bien avant la guerre et les transformations sociales qui l'ont suivie ; il a exposé les conditions difficiles dans lesquelles sont nées ces grandes écoles, mais l'enthousiasme irrésistible des parents qui ont demandé la création. Là, garçons et filles, travaillent

en étroite corrélation entre eux et avec les maîtres. Ceux-ci estiment que la vraie liberté est atteinte lorsqu'ils s'abstiennent d'intervenir de façon arbitraire ou préconçue, veillant, au contraire, à laisser le champ libre à l'expression spontanée et constructive de l'enfant au moment — ou aux périodes de son évolution — où elle se manifeste.

Attendre et comprendre, telle est la tâche essentielle du maître, tâche non moins accaparante que l'ancienne, celle de l'école traditionnelle, mais infiniment plus captivante et riche en résultats satisfaisants. Nourrir les intérêts vivants qui se manifestent, c'est contribuer de la façon la plus efficace à l'avènement de vraies personnalités.

\*\*

Ce serait ici le lieu de parler des efforts de M. Wilhelm Paulsen à Berlin. Mais comme nous avons en portefeuille un grand article biographique sur lui, son œuvre et son dernier livre, on nous permettra de passer ici — trop rapidement — par-dessus les apports de première valeur qu'a faits M. Paulsen au congrès de Locarno. Nos lecteurs ne perdront rien à attendre.

#### AUTRICHE

##### La rénovation de l'école en Autriche

(Extrait d'une conférence faite par M. Otto GLÖCKEL, conseiller national, président du Conseil de l'école municipale de Vienne.)

L'écroulement de l'empire austro-hongrois a entraîné avec lui l'appauvrissement complet de la ville de Vienne. La misère y était devenue immense et ce n'est que grâce au secours international que l'on a pu procurer la subsistance nécessaire aux adultes et à l'assistance de l'étranger que la jeunesse a pu être sauvée du pire. Immédiatement après la guerre effroyable et sanglante, la commisération et la solidarité se sont manifestées à notre égard. Mais, d'autre part, le danger menaçait de réduire l'Autriche à la mentalité d'un état de mendicité. C'est un signe de grande force intérieure, un signe de forte affirmation vitale que Vienne ne soit pas devenue une Venise, comme on l'avait prédit, mais un centre de travail pour la reconstitution du pays. Une saine politique financière a permis à la ville de Vienne de reprendre son activité. Le pédagogue ne saurait jamais assez apprécier le bienfait de cette entreprise grandiose de construire des immeubles qui offrent à plus de cent mille personnes des appartements modernes clairs et bien aérés. Les gens tiennent beaucoup à ce que leur logement soit salubre, confortable et joli et l'influence sur les enfants en est extrêmement heureuse. Tous les édifices des institutions de prévoyances, à commencer par celles de la protection des ouvrières enceintes, de la lutte contre la syphilis et la tuberculose, sont pourvus de toutes les installations modernes. La mortalité infantile a diminué du 54 %.

Toute l'Autriche a montré un grand intérêt pour la réorganisation de l'instruction publique réalisée à Vienne. Les écoles primaires autrichiennes, adoptant un nouveau programme basé sur les principes de l'enseignement autochtone, concentrique et de l'école active, ont été entièrement réformées. L'horaire ordinaire qui fragmente mécaniquement d'heure en heure, le travail de l'esprit a disparu et, à sa place, un nouveau plan a été introduit, disposant la matière à enseigner par jours et par semaines. L'enseignement est autant que possible intuitif et concret. A Vienne, le livre de lecture de l'écolier est depuis longtemps mis de côté ; il est remplacé par les lectures de classe extraites de 120 volumes considérés actuellement comme typiques quant à leur genre et à leur contenu. Par ces lectures, la jeunesse est conduite de la légende

aux classiques. Il faut aussi remarquer que la municipalité de Vienne offre aux élèves toutes les fournitures de classe gratuitement. L'ancien catalogue scolaire, véritable épouvantail de la jeunesse, est remplacé par une fiche de l'écolier, sur laquelle est noté, pendant les huit années scolaires obligatoires, outre le travail de l'enfant, son développement physique et moral.

Par les nouvelles lois scolaires, le programme d'études des quatre classes de l'école principale, faisant suite à l'école enfantine, est équivalent au programme des quatre classes inférieures de l'école professionnelle et du gymnase (*Realschule*). La même équivalence est également établie pour les trois classes inférieures du gymnase classique. Par là est facilité le passage entre ces différents types d'écoles. Cela veut dire aussi qu'il y a l'école unique pour tous les enfants jusqu'à leur treizième année et pour 82 % d'entre eux jusqu'à la quatorzième année. La conséquence en est que même les enfants de parents pauvres peuvent passer à l'école supérieure, après de bonnes études, sans examens d'admission. Grâce aux écoles spéciales, avec internats subventionnés par l'Etat, même les enfants qui n'ont pas suivi régulièrement les classes supérieures du gymnase, peuvent continuer leurs études en vue d'obtenir le certificat de maturité. L'école secondaire pour ouvriers permet aux jeunes gens qui, après 14 ans révolus, doivent déjà gagner leur vie, de se préparer quand même aux études universitaires. L'Autriche est trop pauvre pour laisser se perdre des valeurs intellectuelles naissantes.

Le programme de la réforme scolaire est, jusqu'à ce jour, scrupuleusement observé. En 1926 : réforme des écoles primaires ; en 1927 : par la loi du 2 août, réforme des écoles secondaires. En 1928 s'accomplira la réforme de l'école normale. Alors la base sera donnée pour la réforme bien mûrie de l'université. Ce programme, jusqu'à présent à moitié exécuté, montre bien que dans notre petite République, il existe une volonté ferme et que nous mettons force et enthousiasme à l'œuvre, afin de faciliter à la jeunesse la lutte pour l'existence.

\*\*

##### Rapport sur la réforme scolaire en Autriche

par M. Victor FABRUS, conseiller au Ministère, Vienne.

En connexion avec la conférence de M. le Président Glöckel, et vu le temps limité que j'ai à ma disposition, je voudrais relever dans la multitude des problèmes traités seulement deux points. D'abord, je voudrais vous montrer comment, dans l'espace de huit ans, il a été possible d'adapter complètement l'instruction publique de tout un pays aux exigences scientifiques de la pédagogie de nos jours. C'est en 1919 que fut tout d'abord convoquée par le Ministre de l'Instruction publique une assemblée de spécialistes pédagogues qui s'est constituée en une commission pour la réforme scolaire (aujourd'hui c'est la Section scientifique de l'Instruction publique). Le programme élaboré pour la transformation complète de l'instruction publique, fut soumis à tout le corps enseignant et, graduellement, on en a réalisé une partie après l'autre. D'abord ont été établies les grandes lignes directrices, ensuite des essais pratiques, entrepris par trois cents maîtres de classe environ ; puis est venue l'élaboration théorique du détail des problèmes, étudié dans les groupements libres d'instituteurs, dans des conférences, dans les journaux, aux cours de vacances ; cela aboutit à la transformation des classes d'essai en des classes régulières définitives et finalement à l'adoption de la réforme par le corps enseignant tout entier. Ainsi des pro-

blèmes tant discutés, tels que l'école autochtone, l'école nouvelle et pratique, l'école active, l'école collective communale, le développement physique et moral de l'enfant et de son initiative, les questions touchant à la sociologie de la classe, etc., ont reçu par l'expérience même leur solution et leur réalisation. Ainsi, nous nous sommes efforcés de renouveler toute notre instruction publique dans le sens de la démocratie vivante, sous la direction du ministère de l'Instruction publique, en collaboration avec toutes les forces actives du corps enseignant et des parents.

Dans la multitude des problèmes pédagogiques soulevés par notre réforme, je voudrais encore en faire ressortir un seul, c'est celui de l'enseignement d'ensemble, c'est-à-dire que dans nos écoles primaires, nous tendons à nous débarrasser systématiquement de l'enseignement routinier des branches séparées, pour le remplacer par un enseignement global des connaissances pratiques, orienté davantage vers la réalité vivante et mieux adapté à la mentalité de l'enfant. Notre programme d'études pour les écoles primaires est un excellent programme d'instruction qui a déjà donné ses preuves pendant six années et il est définitivement appliqué depuis 1926 dans tout l'Etat autrichien. Les programmes qui ont été élaborés par les maîtres eux-mêmes contiennent la matière de l'enseignement, mais le programme général n'indique que l'état et le degré de l'instruction pour chaque âge et montre aussi les moyens dont le maître peut disposer. Ainsi, nous avons réussi à libérer les maîtres des entraves des anciennes prescriptions des programmes d'étude et par là nous avons également fait un pas vers la libération des forces créatrices de l'enfant.

## BULGARIE

### Qu'entendons-nous

#### par éducation nouvelle et comment travaillons-nous pour la développer en Bulgarie

par M. D. KATZAROFF

Nous considérons que l'essentiel, dans l'éducation nouvelle, ce ne sont pas les nouvelles méthodes d'enseignement ou d'organisation du travail scolaire, mais bien l'esprit nouveau, la conception nouvelle, l'attitude nouvelle — en opposition à tout ce qu'il y a d'ancien — vis-à-vis de tous les problèmes d'éducation.

Nous considérons, par conséquent, qu'un véritable changement dans le domaine de l'éducation ne saurait se produire, avant que cet esprit nouveau ait pénétré l'âme des éducateurs. Il nous faut avant tout un type nouveau d'éducateur, ayant une compréhension nouvelle des trois éléments fondamentaux de toute éducation : l'enfant, le milieu, éducatif, le maître lui-même.

L'éducateur doit tout d'abord modifier complètement son attitude vis-à-vis de l'enfant et de ses besoins de développement ; il doit avoir une estime sans bornes pour la personnalité de celui-ci, c'est-à-dire pour les possibilités infinies de développement cachées dans sa nature.

Pour le maître, le but de l'éducation doit être de faire de chaque enfant une personnalité morale libre, développant sans entraves les qualités positives et nobles de son être humain.

Il doit être persuadé que la force de l'éducation réside dans la personnalité du maître lui-même, et qu'il ne pourra faire de l'éducation nouvelle qu'en se perfectionnant lui-même et en développant constamment les plus hautes qualités morales de son être. Pour cela, il doit être animé d'une foi ardente en un idéal de vie pure, qui fera de sa personnalité un centre d'attrait naturel pour la libre évolution spirituelle de l'enfant.

Enfin, il doit être convaincu qu'il est nécessaire de changer non seulement la technique éducative,

mais aussi l'atmosphère totale — matérielle et spirituelle — qui enveloppe l'enfant partout où il se trouve, et forme la source unique de nourriture indispensable à son développement. Il faut créer un nouveau milieu éducatif pour l'enfant.

Pour arriver à tout cela, il faut que le maître s'initie à une nouvelle technique éducative, se crée une nouvelle culture, une philosophie, un credo pédagogique. Et cette culture doit être basée sur les trois principes fondamentaux suivants : l'amour illimité pour l'enfant tel qu'il est, avec ses qualités et ses défauts ; la liberté de l'enfant et du maître ; l'expérience active et créatrice.

L'amour pour l'enfant est la condition *sine qua non* de la vocation pédagogique.

La liberté de l'enfant et du maître (il s'agit surtout de la liberté spirituelle) — voilà le critère unique de la perfection du travail éducatif ; plus la liberté que l'on réussit à donner à l'enfant est grande, plus le travail éducatif est bon.

L'expérience, — c'est-à-dire l'appropriation constante du travail éducatif à l'ensemble des conditions concrètes de ce travail — est l'unique méthode d'éducation et d'instruction créatrices et vivantes.

En outre, l'éducateur nouveau doit posséder les qualités suivantes :

Il doit sentir sa profession comme un apostolat, comme une vocation unique, et s'y adonner avec le maximum d'idéalisme.

Il doit faire un effort constant vers son perfectionnement moral et intellectuel.

Il doit suivre toujours son propre génie, et, tout en cherchant à s'inspirer d'autres éducateurs, ne pas les imiter.

Il doit avant tout créer dans sa classe (ou son école) une atmosphère de sincérité, de franchise, de confiance réciproque, de simplicité, de bonté, de gaieté, de joie, d'entraide et d'estime réciproque.

Il doit placer les enfants dans un milieu riche et varié, proche de la vie et de la nature.

Il ne doit jamais présenter aux enfants un travail entièrement préparé d'avance, il doit créer son travail et celui des enfants sur place.

Pour atteindre tout cela, il doit avant tout libérer sa propre personne. Dans les circonstances extérieures défavorables à son travail, il ne doit voir qu'un stimulant à son énergie morale et intellectuelle, l'excitant à lutter et à vaincre les difficultés.

Voilà les idées que nous cherchons — par une intense propagande écrite et orale — à faire pénétrer dans les esprits de nos instituteurs. Puis nous cherchons à dénicher les convertis, pour les aider moralement et matériellement, par tous les moyens à notre disposition, afin qu'ils puissent marcher toujours en avant.

## CALIFORNIE

### L'éducation en Californie

par M. William RUTHERFORD

Principal de la *Galt Joint Union High School*, à Galt, Californie, représentant du Conseil pédagogique de l'Association des Maîtres de l'Etat de Californie (30.000 membres) et de l'Association des Directeurs d'Écoles secondaires publiques de Californie.

Les écoles publiques de l'Etat de Californie modifient constamment leur programme pour le mettre au point des progrès actuels et aucune dépense ne semble excessive lorsque l'introduction d'idées nouvelles apparaît comme d'une utilité réelle. La loi de l'Etat et celle du gouvernement stipulent que tous les enfants reçoivent gratuitement l'éducation et la totalité du matériel d'instruction ; il y a de même gratuité du transport en autobus pour aller à l'école et en revenir. Il n'est fait aucune distinction de classes sociales, à aucun

blèmes tant discutés, tels que l'école autochtone, l'école nouvelle et pratique, l'école active, l'école collective communale, le développement physique et moral de l'enfant et de son initiative, les questions touchant à la sociologie de la classe; etc., ont reçu par l'expérience même leur solution et leur réalisation. Ainsi, nous nous sommes efforcés de renouveler toute notre instruction publique dans le sens de la démocratie vivante, sous la direction du ministère de l'Instruction publique, en collaboration avec toutes les forces actives du corps enseignant et des parents.

Dans la multitude des problèmes pédagogiques soulevés par notre réforme, je voudrais encore en faire ressortir un seul, c'est celui de l'enseignement d'ensemble, c'est-à-dire que dans nos écoles primaires, nous tendons à nous débarrasser systématiquement de l'enseignement routinier des branches séparées, pour le remplacer par un enseignement global des connaissances pratiques, orienté davantage vers la réalité vivante et mieux adapté à la mentalité de l'enfant. Notre programme d'études pour les écoles primaires est un excellent programme d'instruction qui a déjà donné ses preuves pendant six années et il est définitivement appliqué depuis 1926 dans tout l'Etat autrichien. Les programmes qui ont été élaborés par les maîtres eux-mêmes contiennent la matière de l'enseignement, mais le programme général n'indique que l'état et le degré de l'instruction pour chaque âge et montre aussi les moyens dont le maître peut disposer. Ainsi, nous avons réussi à libérer les maîtres des entraves des anciennes prescriptions des programmes d'étude et par là nous avons également fait un pas vers la libération des forces créatrices de l'enfant.

#### BULGARIE

##### Qu'entendons-nous

##### par éducation nouvelle et comment travaillons-nous pour la développer en Bulgarie

par M. D. KATZAROFF

Nous considérons que l'essentiel, dans l'éducation nouvelle, ce ne sont pas les nouvelles méthodes d'enseignement ou d'organisation du travail scolaire, mais bien l'esprit nouveau, la conception nouvelle, l'attitude nouvelle — en opposition à tout ce qu'il y a d'ancien — vis-à-vis de tous les problèmes d'éducation.

Nous considérons, par conséquent, qu'un véritable changement dans le domaine de l'éducation ne saurait se produire, avant que cet esprit nouveau ait pénétré l'âme des éducateurs. Il nous faut avant tout un type nouveau d'éducateur, ayant une compréhension nouvelle des trois éléments fondamentaux de toute éducation : l'enfant, le milieu, éducatif, le maître lui-même.

L'éducateur doit tout d'abord modifier complètement son attitude vis-à-vis de l'enfant et de ses besoins de développement ; il doit avoir une estime sans bornes pour la personnalité de celui-ci, c'est-à-dire pour les possibilités infinies de développement cachées dans sa nature.

Pour le maître, le but de l'éducation doit être de faire de chaque enfant une personnalité morale libre, développant sans entraves les qualités positives et nobles de son être humain.

Il doit être persuadé que la force de l'éducation réside dans la personnalité du maître lui-même, et qu'il ne pourra faire de l'éducation nouvelle qu'en se perfectionnant lui-même et en développant constamment les plus hautes qualités morales de son être. Pour cela, il doit être animé d'une foi ardente en un idéal de vie pure, qui fera de sa personnalité un centre d'attrait naturel pour la libre évolution spirituelle de l'enfant.

Enfin, il doit être convaincu qu'il est nécessaire de changer non seulement la technique éducative,

mais aussi l'atmosphère totale — matérielle et spirituelle — qui enveloppe l'enfant partout où il se trouve, et forme la source unique de nourriture indispensable à son développement. Il faut créer un nouveau milieu éducatif pour l'enfant.

Pour arriver à tout cela, il faut que le maître s'initie à une nouvelle technique éducative, se crée une nouvelle culture, une philosophie, un credo pédagogique. Et cette culture doit être basée sur les trois principes fondamentaux suivants : l'amour illimité pour l'enfant tel qu'il est, avec ses qualités et ses défauts ; la liberté de l'enfant et du maître ; l'expérience active et créatrice.

L'amour pour l'enfant est la condition *sine qua non* de la vocation pédagogique.

La liberté de l'enfant et du maître (il s'agit surtout de la liberté spirituelle) — voilà le critère unique de la perfection du travail éducatif : plus la liberté que l'on réussit à donner à l'enfant est grande, plus le travail éducatif est bon.

L'expérience, — c'est-à-dire l'appropriation constante du travail éducatif à l'ensemble des conditions concrètes de ce travail — est l'unique méthode d'éducation et d'instruction créatrices et vivantes.

En outre, l'éducateur nouveau doit posséder les qualités suivantes :

Il doit sentir sa profession comme un apostolat, comme une vocation unique, et s'y adonner avec le maximum d'idéalisme.

Il doit faire un effort constant vers son perfectionnement moral et intellectuel.

Il doit suivre toujours son propre génie, et, tout en cherchant à s'inspirer d'autres éducateurs, ne pas les imiter.

Il doit avant tout créer dans sa classe (ou son école) une atmosphère de sincérité, de franchise, de confiance réciproque, de simplicité, de bonté, de gaieté, de joie, d'entraide et d'estime réciproque.

Il doit placer les enfants dans un milieu riche et varié, proche de la vie et de la nature.

Il ne doit jamais présenter aux enfants un travail entièrement préparé d'avance, il doit créer son travail et celui des enfants sur place.

Pour atteindre tout cela, il doit avant tout libérer sa propre personnalité. Dans les circonstances extérieures défavorables à son travail, il ne doit voir qu'un stimulant à son énergie morale et intellectuelle, l'excitant à lutter et à vaincre les difficultés.

Voilà les idées que nous cherchons — par une intense propagande écrite et orale — à faire pénétrer dans les esprits de nos instituteurs. Puis nous cherchons à dénicher les convertis, pour les aider moralement et matériellement, par tous les moyens à notre disposition, afin qu'ils puissent marcher toujours en avant.

#### CALIFORNIE

##### L'éducation en Californie

par M. William RUTHERFORD

Principal de la *Galt Joint Union High School*, à Galt, Californie, représentant du Conseil pédagogique de l'Association des Maîtres de l'Etat de Californie (30.000 membres) et de l'Association des Directeurs d'Ecoles secondaires publiques de Californie.

Les écoles publiques de l'Etat de Californie modifient constamment leur programme pour le mettre au point des progrès actuels et aucune dépense ne semble excessive lorsque l'introduction d'idées nouvelles apparaît comme d'une utilité réelle. La loi de l'Etat et celle du gouvernement stipulent que tous les enfants reçoivent gratuitement l'éducation et la totalité du matériel d'instruction ; il y a de même gratuité du transport en autobus pour aller à l'école et en revenir. Il n'est fait aucune distinction de classes sociales, à aucun

des degrés. Toutes les écoles, sauf de rares écoles privées, sont entretenues par les diverses villes et municipalités. L'ancien plan comprenant huit années primaires et quatre années secondaires, a été très tôt remplacé par le nouveau plan : 6-3-3, qui compte six années d'études primaires, trois années du premier cycle secondaire (*junior*) et trois années de deuxième cycle secondaire (*senior*). Une idée encore plus récente est celle du « *Junior College* » qui se répand rapidement en Californie : deux années entières d'études de collège, organisées sur la même base que nos écoles élémentaires et secondaires et contrôlées par les autorités scolaires de la ville.

Dans une œuvre aussi vaste que celle du programme d'études de l'éducation secondaire en Amérique, il est de la plus grande importance que les moyens d'action soient orientés vers des buts importants et clairement définis. Ces buts révéleront notre philosophie de l'éducation secondaire et montreront comment l'on comprend chez nous la formation des professeurs et des élèves.

Considérant les intérêts des adolescents aussi bien que des adultes dans la vie américaine d'aujourd'hui, nous proposons comme but aux écoles secondaires de diriger leurs élèves par le moyen des programmes, et de toute façon, vers les activités des dix domaines suivants :

1° *Développer les aptitudes physiques.* — Faire connaître les conditions d'une vie saine, selon l'idéal exprimé par la formule : « une âme saine dans un corps sain ». qui conduit à des habitudes d'hygiène personnelle de premier ordre, acquises par l'application consciencieuse d'un programme de vie conforme à l'hygiène scientifique.

2° *Faire servir l'acquisition des notions élémentaires à l'étude des phénomènes scientifiques et sociaux.* — Posséder toujours mieux par l'usage et pour l'usage, les notions élémentaires, en y ajoutant l'anglais, les langues étrangères, les mathématiques et le symbolisme des Beaux-Arts, avec appréciation de leur importance ; du même coup : conscience de la nécessité de montrer de l'habileté dans les efforts, afin de parvenir aux situations élevées auxquelles les différentes études et le programme social de l'école permettent d'atteindre.

3° *Découvrir les intérêts et les aptitudes.* — Faire connaître les fins de l'humanité ; donner l'occasion de se vouer à différentes expériences consistant en l'accomplissement des tâches ordinaires non spécialisées de la vie quotidienne et en certaines activités ayant une valeur de culture générale et de préapprentissage, fixées par l'école et servant à l'orientation éducative et professionnelle.

4° *Mettre à contribution le plus possible les capacités innées.* — Montrer en théorie et faire connaître par la pratique comment se forment les habitudes conduisant au plein développement des ressources physiques, intellectuelles et morales de l'individu et lui assurant, par une direction autonome, le développement maximum des aptitudes nécessaires à la vie.

5° *Préparer à l'indépendance économique ou aux études supérieures.* — Acquérir l'habileté professionnelle ou les connaissances ouvrant la porte des écoles techniques ou académiques supérieures.

6° *Participer à différentes activités esthétiques et récréatives.* — Faire connaître les diverses activités esthétiques et récréatives et faire apprécier leur valeur pour les heures de loisirs post-scolaires, ceci par la participation à de nombreux groupes scolaires qui s'y vouent.

7° *Développer un haut idéal de conduite dans la vie personnelle et collective.* — Connaissance des responsabilités impliquées par la vie collective ; cette connaissance est acquise par la coopération à des entreprises de l'école, par un enseignement portant sur les coutumes sociales, la vénération due aux idéals moraux élevés, l'habitude de ré-

pondre aux exigences de la vie collective d'une façon conforme à ce qu'attend la société, ce qui développe la conscience sociale, le respect des lois établies, le caractère et l'énergie, l'humilité devant Dieu ; il faut y ajouter l'habitude d'aider les autres dans leurs meilleurs efforts pour améliorer le niveau de la conduite personnelle et collective.

8° *Contribuer à une vie familiale respectable.* — Faire aimer l'idéal de la vie domestique par le moyen d'exemples bien choisis ; pratique de l'habileté manuelle dans les branches d'activité essentielles à l'enrichissement de la vie du foyer.

9° *Faire apprécier le passé en montrant sa contribution à la vie actuelle.* — Connaissance des peuples et des événements du passé, avec une compréhension sympathique de leur contribution au progrès humain, en visant à interpréter toujours la vie de chaque groupe racial ou national en fonction des normes d'existence de l'époque.

10° *Comprendre la portée de relations sociales élargies dans le monde d'aujourd'hui.* — Faire connaître les relations familiales, religieuses, économiques, industrielles et politiques des peuples du monde entier, en montrant l'interdépendance des individus et des groupes et en développant la conscience internationale par une compréhension large, sympathique et tolérante à l'égard des opinions d'autrui, ainsi que par la connaissance des diverses phases du progrès social.

## DANEMARK

### Les écoles paysannes

par le Dr Sigurd NASGAARD

Le mouvement des Ecoles libres au Danemark a été édifié sur les idées de N. F. S. Grundtvig, mises en pratique par K. Kold. Il existe 60 Ecoles secondaires populaires, environ 300 écoles libres pour enfants, et environ 50 Ecoles libres pour adolescents.

Ce sont presque toutes des écoles rurales, entretenues par des organisations nationales ou municipales, mais non contrôlées. Une fois par an, dans les Ecoles pour enfants, il y a un examen portant sur les principaux sujets enseignés, mais à part cela, il n'existe ni examens, ni notes, ni diplômes, ni leçons ex cathedra. Ces écoles étaient en train de devenir traditionnelles lorsque le mouvement montessorien gagna le Danemark et commença à rénover les Ecoles libres.

A Frederikssund, dans un pensionnat, Egelimds-skolen, le directeur J. Rosbach essaye de donner aux enfants une liberté complète. Ils peuvent dormir dans la maison ou au dehors ; ils peuvent nager, aller dans la forêt, travailler dans leurs jardins. L'expérience date de neuf années seulement, mais elle est pleine de promesses.

## LIBERIA

### L'éducation en Libéria

par M. B.-W. PAYNE

#### Motif de la colonisation des Noirs américains en Afrique

Entre 1812 et 1860, la présence en Amérique de 697.624 esclaves noirs, et plus spécialement de 59.557 nègres libres, suscita un pressant problème spécialement dans le Sud. Les populations blanches étaient fort anxieuses de se débarrasser des noirs libres ; les noirs, d'autre part, étaient soucieux de se défaire de « l'écrasante oppression » de l'Amérique. Ce fut la cause profonde de la colonisation en Libéria.

La Société de Colonisation Américaine et le Libéria. — En 1816, se fondait à Washington, D. C. (U. S. A.), la Société de Colonisation sous les auspices de laquelle l'Etat de Libéria vit le jour en 1820. Il resta sous les mêmes auspices jusqu'au

26 juillet 1847, date à laquelle il se déclara République indépendante et déploya l'insigne national : « L'Étoile solitaire » (24 août 1848). La superficie de l'Etat de Libéria est 43.000 mille carrés. Le chiffre approximatif de sa population est 2.980.000 habitants ; en chiffres ronds 3.000.000, comprenant des éléments civilisés et non civilisés.

**Climat.** — Le climat est à peu près celui des terres comprises entre 23°5 au nord et 23°5 au sud de l'Équateur. La température maximum est 78°4 (F) minimum 74°4 (F). Les pluviomètres enregistrent généralement dans la saison des pluies de 170 à 179 pouces. Dans l'intérieur, pendant les mois de Janvier et Février la température tombe à 40 degrés (F).

**Possibilités économiques.** — Elles sont très fortes et, si les ressources naturelles étaient développées à leur extrême limite, le pays serait financièrement le plus riche parmi ceux de sa taille. Les richesses minérales, la flore, la faune, autant que la position maritime dépassent l'imagination. L'exportation, pour le moment, consiste en café, caoutchouc, manioc, ivoire, noix de kola, huile de palme.

**Écoles.** — Le système d'éducation est obligatoire. Mais il est difficile d'appliquer la loi sur l'Instruction obligatoire pour les raisons suivantes : 1° insuffisance de fonds ; 2° adaptation défectueuse des maisons d'école ; 3° manque d'instituteurs, surtout de ceux qui sont bien préparés.

Il y a dans le pays 163 écoles publiques et privées, 290 maîtres, 10.000 élèves inscrits.

Le budget annuel de l'Instruction publique est de 33.340 dollars. Celui des Missions de 300.000 dollars. Voici quelques-uns des buts éducatifs que nous poursuivons :

1° Préparation ou adaptation des enfants ou des adolescents du pays à vivre complètement dans les conditions d'existence qui leur sont propres.

2° Afin de créer une conscience et une solidarité nationales, on fait effort pour réaliser la fusion des différents éléments linguistiques et sociaux de la population en une force sociale et politique simple et homogène, ayant une langue, des buts, une civilisation et un esprit communs.

(Résumé vu par le conférencier, M. B.-W. Payne, Ministre de l'Instruction publique.)

## PALESTINE

### I

#### Le régime des écoles hébraïques en Europe

par M. Moshé GORDON

Délégué de l'Organisation pour l'École hébraïque « Tarbouth », en Pologne

Des écoles où tout l'enseignement se fait en langue hébraïque prospèrent actuellement, en dehors de la Palestine, surtout en Pologne, Lithuanie, Roumanie, Lettonie, Esthonie et Bulgarie, et notamment :

en Pologne : 71 écoles frœbeliennes, 129 écoles primaires, 20 gymnases, 5 écoles normales — au total 23.248 élèves et 841 maîtres ;

en Lithuanie : 23 écoles frœbeliennes, 78 écoles primaires, 12 gymnases, 1 école normale — au total 12.103 élèves et 471 maîtres ;

en Roumanie : 37 écoles frœbeliennes, 43 écoles primaires, 12 gymnases, 1 école normale — total 7.860 élèves et 317 maîtres ;

en Lettonie et Esthonie : 9 écoles frœbeliennes, 29 écoles primaires, 3 gymnases, 1 école normale (chiffres des élèves et maîtres manquent) ;

en Bulgarie : (Statistique manque).

Les écoles hébraïques en Europe n'ont que 15 ans d'existence. Certaines difficultés — manque des mêmes droits que les écoles de l'Etat, influence des milieux orthodoxes, manque de moyens financiers, etc., — sont causes que ces écoles ne sont fréquentées que par une partie des enfants

juifs. Mais malgré ces difficultés, les écoles hébraïques se développent d'année en année. Tous les élèves hébreux des écoles dans les pays nommés ci-dessus sont associés aux organisations de la « Tarbouth » (éducation), à l'exception toutefois de ceux d'Esthonie et de Bulgarie, où les écoles hébraïques se trouvent sous la direction d'une organisation juive spéciale, reconnue par l'Instruction publique de ces Etats.

Les principes pédagogiques de toutes ces écoles sont :

I. Enseignement laïque. Coéducation des sexes.

II. La conversation et l'enseignement de toutes les branches, à l'exception de la langue du pays, sont pratiqués en langue hébraïque moderne.

III. L'école a pour but d'éduquer des Juifs modernes, lesquels ne seront plus orientés uniquement vers le développement intellectuel, comme cela était le cas pour les générations passées, mais qui seront avant tout aptes au travail physique, professionnel et productif.

IV. L'école basée sur les valeurs de la culture hébraïque et de la culture générale de l'humanité, tend à développer chez les élèves, par leur effort personnel, surtout leurs capacités d'initiative, et à approfondir leur compréhension de la vie commune avec leurs semblables au point de vue social et moral.

Les principes que l'école hébraïque en Europe s'efforce d'appliquer ne sont nullement issus d'une pensée abstraite et déductive, mais sont le résultat d'expériences réelles relatives aux conditions spéciales dans lesquelles vivent les Juifs dans les pays mentionnés.

Il faut cependant faire remarquer que l'école hébraïque est organiquement liée à l'idée de la renaissance nationale du peuple juif sur sa terre historique. La renaissance juive, connue sous le nom de sionisme n'est pas seulement un mouvement politico-économique, mais, de plus, elle tend à une transformation radicale de la vie juive au point de vue humain et social. Notre action vise à ramener le peuple juif à la vie productive et naturelle et à l'incorporer ainsi dans l'harmonie rythmique de l'humanité. Avec notre but de créer à la vie juive de nouvelles formes, basées sur notre antique civilisation hébraïque, — d'en faire en quelque sorte une synthèse vivante entre le passé et l'avenir, — nous nous trouvons, à vrai dire, en face d'un problème de nature plutôt révolutionnaire que simplement réformatrice.

Afin d'atteindre le but proposé, nous désirons faire de nos écoles de véritables communautés dans lesquelles maîtres et élèves travaillent en accord conscient de leur grande tâche. Nous considérons comme bases indispensables à l'école pour l'éducation d'une nouvelle génération : l'effort personnel de l'enfant, le travail manuel, le développement physique et la culture du sentiment de solidarité.

L'instruction — l'enseignement des connaissances intellectuelles — n'est pas pour nous un but mais seulement un des moyens d'éducation, car nous devons lutter contre la tendance intellectualiste demeurée de notre peuple, afin de lui rendre l'équilibre naturel et nécessaire de toutes les facultés physiques et morales.

Dans toutes nos écoles et particulièrement dans nos écoles primaires, nous nous efforçons d'éveiller et de maintenir l'activité des élèves non seulement pendant les heures de classe, mais aussi en dehors de l'école. Par la fondation de clubs d'enfants et de divers groupements de travail, par des représentations théâtrales, des excursions, des colonies de vacances, etc., nous créons pour l'élève ce milieu que nous désirons pour son développement.

Pour être plus complet, j'ajouterai encore que nos écoliers sont intimement liés aux associations

de la jeunesse juive connues sous les noms de « Hashomer Hazaïr » (Éclaireurs) et « Hakhalouz » (Pionniers), lesquelles reconstruisent par leur travail manuel — dans le vrai sens de ce terme — la nouvelle Palestine.

Le développement de notre école se poursuit conformément au but indiqué, lentement, mais sûrement, en dépit de toutes sortes de difficultés d'ordre politique, financier, social et religieux avec lesquelles nous avons à lutter.

Nous croyons être d'accord avec les aspirations générales de l'éducation moderne, quoique la vie anormale actuelle du peuple juif nous pose des problèmes particulièrement difficiles qui, eux aussi, ne se laissent résoudre que par des méthodes tout à fait spéciales.

## II

### L'œuvre éducative des Juifs en Palestine

par CHAIM-ZWIELI (Tel-Aviv)

On a créé récemment en Palestine un grand nombre d'écoles de différents types : jardins d'enfants, écoles élémentaires et secondaires, écoles normales et une Université a été inaugurée à Jérusalem. La langue enseignée dans toutes ces écoles est l'hébreu. Durant les quinze dernières années, des écoles similaires ont été fondées également dans divers pays d'Europe : en Russie, en Pologne, en Roumanie, en Tchéco-Slovaquie, en Lithuanie, en Lettonie, etc. Dans toutes ces écoles la langue de l'enseignement est exclusivement l'hébreu.

Le développement des écoles juives dans les pays européens reste en parfaite harmonie avec les écoles de Palestine qui furent toujours les pionniers en ces matières. Durant les quarante dernières années, la volonté du peuple juif de créer un Foyer national en Palestine s'est réveillée. La reconnaissance de l'unité de tout le peuple juif a fait jaillir la foi, dans toute la Diaspora, que le langage hébreu avait le pouvoir d'unir tous les juifs disséminés dans les divers pays du monde, — malgré le fait qu'ils emploient d'autres langages dans leur vie de chaque jour. L'hébreu, jusqu'à présent, était resté presque uniquement une langue littéraire. Le Sionisme, qui a uni la plus grande partie des juifs pour bâtir la nouvelle Palestine, a accompli quelque chose de nouveau, quelque chose d'unique. Dans les écoles de Palestine, on enseigne en hébreu non seulement les chefs-d'œuvre précieux de la culture nationale, mais toutes les expressions de la vie scientifique, littéraire, éducative des pays occidentaux. Le développement de cette œuvre a été très difficile ; mais avec une immense énergie et un enthousiasme fanatique, on est arrivé à faire de l'hébreu la langue maternelle de la population juive de Palestine — qui atteint déjà près de 180.000 habitants. La diffusion de la langue s'est trouvée encore plus difficile dans la Diaspora, où la langue usuelle était différente de celle enseignée à l'école ; cependant, ici aussi nous avons surmonté maintenant les plus grandes difficultés ; si bien qu'aujourd'hui, nous avons la satisfaction de constater que l'hébreu est arrivé à un grand développement dans ces pays et est d'un usage courant.

Le mouvement de l'Éducation nouvelle a commencé il y a 7 ou 8 ans en Palestine ; voici ce qui le caractérise aujourd'hui :

1<sup>o</sup> Fondation d'établissements basés sur les principes de l'Éducation nouvelle.

2<sup>o</sup> Fermentation évidente dans les anciennes écoles.

3<sup>o</sup> Commencement d'un éveil de l'intérêt public pour les questions de l'Éducation nouvelle.

Ce mouvement tend à transformer tout le système d'éducation, à modifier tout le système désuet de la vie sociale actuelle, et à le remplacer par le

travail productif de chaque membre de la société, avec une coopération et une entraide développées au maximum. Le retour du peuple juif dans son ancien domaine a imposé aux éducateurs une tâche spéciale : la transformation de ce peuple qui, jusqu'ici, montrait une grande activité dans tous les pays du monde, dans toutes les branches de spéculations, intellectuelles et commerciales, afin de lui faire élaborer un nouveau type de caractère juif basé sur l'égalité, la justice, la liberté. Les deux idées de l'Éducation nouvelle et de la communauté ne sont pas une simple théorie dans la vie sociale de la nouvelle Palestine ; elles sont en plein accord avec l'idéal du nouveau travailleur juif, qui a pris sur lui la grande tâche de réaliser cet idéal dans toute sa façon de vivre en Palestine.

L'activité pédagogique des travailleurs, sous la direction du Comité éducatif des travailleurs juifs de Palestine, dispose aujourd'hui de 38 établissements d'éducation (12 écoles et 26 jardins d'enfants) sur 27 settlements juifs. Dans ces établissements sont élevés 908 enfants par 30 institutrices et 31 instituteurs. Tous les Jardins d'enfants sont libres, la vie en communauté, les jeux et les travaux dérivant directement des principes de la pédagogie moderne, en harmonie avec la nature du pays et les circonstances sociales du milieu.

La communauté d'enfants à Beth-Alpha a 43 enfants et 4 éducateurs. Les enfants passent toute la journée dans leur communauté et ils dorment dans la Maison des enfants. Ils pourvoient eux-mêmes à toutes les nécessités de la vie. Une parcelle de terrain et un jardin leur sont attribués ; ils en font eux-mêmes, sous la direction d'un éducateur expérimenté, une station d'expériences de travail autonome et intensif. L'instruction est toujours limitée à certaines branches de travail ; et pour les élèves les plus âgés, elle prend le caractère d'un travail scientifique systématique. Les enfants doivent être préparés pratiquement et spirituellement à la vie nouvelle de la communauté au sein de laquelle ils sont élevés.

Une école similaire est établie en Ain-Charod.

Un Foyer éducatif pour enfants d'ouvriers a été fondé en Tel-Aviv en 1922 ; aujourd'hui, 114 élèves et 9 instituteurs y passent la journée entière, depuis 8 heures du matin jusqu'à 5 heures de l'après-midi. Les enfants sont organisés en communauté et dirigent collectivement la vie de la communauté pour le travail manuel, les études, les jeux, les arts, etc., avec l'aide et les conseils d'un éducateur.

La communauté élit elle-même ses chefs ; le conseil choisi entre en contact avec les différentes autorités et les établissements de la vie journalière. Tous les travaux de la communauté sont accomplis par les enfants eux-mêmes. Il y a une réelle valeur éducative dans l'accomplissement et la responsabilité des travaux nécessaires pour la vie commune. Ils font tout le travail essentiel pour l'entretien de l'école et de la ferme, à partir de la cuisine jusqu'aux travaux d'agriculture, les recherches scientifiques, et les métiers manuels tels que menuiserie, cordonnerie, couture, forge, reliure, etc. Ils ont leur propre journal hebdomadaire. Les garçons et les filles sont élevés ensemble ; ils sont entourés d'une atmosphère réellement familiale qui, en fait, développe un esprit de coopération et une appréciation de la valeur et de la dignité du travail manuel.

L'œuvre éducatrice de plusieurs Foyers d'orphelins, dans différentes parties du pays, est fondée à peu près sur les mêmes bases.

Les plus anciennes écoles juives des colonies et des villes subissent aussi l'influence de l'ère nouvelle et ont introduit dans leurs programmes le travail physique au service de l'éducation. Tous les élèves sont éclaireurs ; et un mouvement réel se

fait sentir en faveur de la libération des écoles primaires : pression des formalités conservatrices, plans d'études, etc.

Des rapports très étroits existent entre les parents, les instituteurs et les membres de la communauté, particulièrement dans les colonies de travailleurs. Dans les villes, on a formé aussi plusieurs groupes d'Education nouvelle ; leur objet est d'introduire le travail éducatif hébreu en Palestine, afin que chaque membre de la communauté sociale trouve sa liberté et que la liberté individuelle, toujours croissante et en voie de se dégager des erreurs du passé, soit partout protégée.

POLOGNE

L'Education nouvelle

M. B. KIELSKI, qui dirige la Section des programmes au Ministère de l'Instruction publique de Varsovie, a parlé de l'organisation actuelle de l'enseignement en Pologne, des tendances dominantes du programme des études (esprit démocratique, activité, intensité des études, éducation morale et sociale) et de la préparation des maîtres et professeurs. Son exposé était accompagné de tableaux montrant le progrès de l'éducation dans la Pologne nouvelle.

A ce propos, on nous permettra de noter ici ces quelques informations données peu après Locarno, par Mme RADLINSKA, à l'Assemblée du Bureau international d'Education à Genève :

« Dès avant la guerre, on s'est inspiré, en Pologne, des idées de l'éducation nouvelle. Reddie et Demolins ont exercé une grande influence. On organisa plusieurs foyers éducatifs à la campagne (Lutostawski et Cralewski, Prauss), des écoles nouvelles primaires, basées sur l'activité spontanée de l'enfant (Karpowicz à Varsovie, Ramutova et Olcotowicrowna à Cracovie), pour la jeunesse rurale, des fermes-écoles, la première fondée par Dziubiriska, qui donnaient, outre l'enseignement de l'agriculture, une culture générale.

Les écoles privées du « Royaume de Pologne » (sous la domination russe), contribuent au progrès des méthodes d'enseignement et de l'organisation scolaire. Les manuels, les musées scolaires, les cours privés pour les instituteurs, introduisent les idées de l'école active.

La Pologne libérée hérita non seulement du traditionalisme néfaste des écoles officielles, qu'elle ne voulut pas suivre, mais aussi d'une succession d'efforts nationaux vers l'éducation nouvelle.

Dès lors, les programmes donnent une grande liberté aux instituteurs. Les règlements basent la discipline sur la maîtrise de soi. Les Associations d'élèves (surtout les coopératives scolaires et le scoutisme) sont protégées ; le self-government est encouragé.

Les écoles expérimentales ne sont pas nombreuses, mais elles existent et publient des résultats remarquables. Quelques-unes, influencées par des méthodes étrangères, cherchent à les adapter au milieu polonais. Les écoles maternelles suivent Decroly, Montessori, la Maison des Petits ; les écoles spéciales, Decroly. Quelques écoles primaires s'inspirent de Mc Cormick, l'école normale de Chsu expérimente le Plan Dalton. Il y a des écoles qui cherchent des méthodes nouvelles, étudiant l'âme de l'enfant polonais et l'ambiance sociale. Telles sont, par exemple, l'école active de la commune de Lodri, l'école des éclaireurs à Stromowce. Dans quelques orphelinats, on a introduit des méthodes originales de self-government (le plus intéressant est la Maison des orphelins, dirigée à Varsovie par Korczak). Selon les indices de l'enquête de Ferrière sur l'école nouvelle (1), on doit qualifier comme « nouvelles » beaucoup d'écoles publiques, primaires et secondaires. L'esprit de liberté et d'asso-

ciation volontaire, la discipline intérieure, le self-government, l'enseignement des travaux manuels, l'éducation physique, l'adaptation des programmes à l'individualité des élèves s'y rencontrent fréquemment.

Les œuvres extra-scolaires et post-scolaires, très répandues en Pologne, s'inspirent encore plus de l'esprit de liberté et d'activité spontanée ; elles tendent à éveiller et à affermir les volontés des individus et à former l'esprit social. Les idées nouvelles, surtout celles qui viennent des Etats-Unis, trouvent en Pologne un état d'esprit très favorable. Elles réveillent une tradition prête à se renouveler.

\*\*

Le Messianisme polonais et l'Education

par le Professeur W. LUTOSLAWSKI (Pologne)

Le Messianisme polonais est une conception nouvelle de la vie, formée depuis 1830 par Wronski, Mickiewicz, Toirojowski, Cieszkowski, etc., très parente du spiritualisme français de Maine de Biran, etc. Elle conduit à une rénovation totale de l'éducation par une intensification du travail intellectuel, par l'application consciente de la puissance spirituelle, la certitude absolue de la préexistence et de l'immortalité conduisant à la toute puissance de la volonté humaine en accord avec Dieu. Le Professeur Lutoslawski a élevé ses propres jeunes frères de cette façon, ainsi que bien d'autres disciples, non pas dans des écoles, mais par son influence personnelle. (Voir l'ouvrage, en français, du Professeur Lutoslawski sur l'Education de la Volonté.)

Les méthodes du Messianisme polonais peuvent être appliquées dans les écoles ; elles inspirent l'activité du grand Educateur polonais Joseph Stemler, le directeur de « Macierz Polska », une grande organisation éducative polonaise.

RUSSIE

Les conditions générales et les bases

de la réforme scolaire en Russie

par le Professeur Dmitri ASKUBIN

I

La réforme scolaire en Russie, quoique basée sur des essais analogues et isolés de l'étranger, fut dès son origine caractérisée par des traits propres, issus des nouvelles conditions de la vie russe.

La Russie d'avant la Révolution offrait dans le domaine scolaire autant que dans tous les autres les contrastes les plus éclatants. Parmi le désert de la grande masse, dont le niveau intellectuel était fort bas — elle comportait 80% d'illettrés — existaient çà et là des oasis de travail pédagogique réformé, qui devaient leur existence même à l'initiative privée et se tenaient à l'écart des écoles officielles. Les résultats acquis par le long travail préparatoire de ces cercles avancés de pédagogues russes, sont exposés dans le livre du professeur Chatzky : « Années de recherches ».

Après la révolution, les graines de ce travail réformiste sont tombées dans le sol propice et fouillé de la Russie nouvelle. En cette occurrence, il apparut que, malgré les diversités de conception sociales et d'opinions politiques qui séparaient les divers groupes pédagogiques en Russie, la conception de la même réforme scolaire leur était commune à tous, dans ses traits essentiels. Le rapprochement de l'enseignement de la vie et l'éducation sociale comme norme directive de toute éducation — voilà les idées qui étaient à la base du programme de la réforme scolaire russe.

C'est pourquoi, lorsque furent aplanies les premières difficultés d'une entente, la collaboration dans le domaine scolaire entre les cercles pédagogiques dirigeants et les milieux pédagogiques s'im-

(1) Pour l'Ere nouvelle, n° 15, avril 1925.

posa d'elle-même. Il convient d'insister tout spécialement sur ce fait, car cette collaboration entre l'école d'Etat et les cercles pédagogiques russes à tendances libérales est faussement interprétée à l'étranger comme quelque chose de forcé et qui ne serait pas en harmonie avec la conscience de ces pédagogues. En vérité, il n'en est pas ainsi : tous ceux qui ont pu se renseigner de visu sur l'état de la nouvelle école russe peuvent au contraire constater que l'instituteur russe s'identifie en général avec les nouvelles tendances de l'éducation et de l'enseignement, quelles que soient ses opinions politiques personnelles.

Il est de l'essence même de l'école nouvelle russe qu'une collaboration pédagogique y est impossible, si le pédagogue ne s'identifie pas avec elle. C'était un fait typique de la vieille école — avec sa spécification du programme en branches distinctes — que tel maître spécialiste y accomplissait sa tâche sans participer à la vie d'école.

Dans la nouvelle école, qui forme de par sa base même une communauté de vie et de travail, une telle attitude serait une entrave aussi bien pour la communauté des élèves que pour les instituteurs. Mais il y a plus. Bien que la nouvelle école russe ait une conception sociale définie, elle ne propose pas à ses élèves des conclusions et des connaissances toutes faites, mais elle laisse à l'élève même le soin de tirer les conclusions de la matière que lui offrent la vie et l'école.

Ce que l'école russe cherche à donner à la jeunesse, c'est la méthode synthétique et complexe de travail, c'est l'habitude de considérer les phénomènes particuliers de la vie et, partant, les branches de l'enseignement non pas comme des choses isolées, mais dans leurs relations mutuelles. Ensuite, elle leur enseigne à partir, dans leur recherche, d'un point de vue méthodologique. Que les conceptions dominantes de la vie actuelle russe y aient trouvé leur expression, c'est un fait qui n'est pas à nier. Mais chez la jeunesse d'après la révolution le sentiment du « nous » est aussi primaire que, chez l'enfant éduqué dans un milieu individualiste, le sentiment du « moi » — un phénomène qui est caractéristique non pour la Russie seule, mais qui, comme phénomène caractérisant l'esprit de l'époque de l'après guerre, n'est pas tout à fait étranger aussi à d'autres pays. Nous appelons ce sentiment « primaire », parce qu'il ne ressort pas d'une attitude idéologique seule, mais précède plutôt celle-ci. Le sentiment collectif est plus familier à la nouvelle génération que celui du « moi ». Ce sentiment collectif a entraîné à sa suite une révision de certaines valeurs : les sentiments et les vertus sociales trouvent une appréciation toute spéciale.

Ainsi, cette jeunesse trouve dans la communauté scolaire et ensuite dans les Unions de la Jeunesse la base pour sa vie en commun. Chez la jeunesse russe, à l'ambition individuelle se substitue celle du groupe, réunissant ses efforts pour une tâche commune. C'est ainsi que la Jeunesse russe cherche dans le domaine social les tâches qu'elle a à réaliser. A titre d'agent stimulant, cet état d'esprit, en dehors de l'attitude spontanée, contribue le fait que la matière d'enseignement a sa racine dans la vie même : adaptation pratique et exigences commandées par la situation sociale.

En se basant sur leurs expériences acquises, les élèves prennent part à une série de travaux à caractère social : parmi la population arriérée, ils participent à l'œuvre d'instruction hygiénique ; à la campagne, ils s'occupent de l'installation de pépinières et de jardins d'enfants ; pendant les vacances, ils coopèrent à la lutte contre l'analphabétisme ; dans les districts malariques, ils exercent des travaux d'assainissement. La participation des enfants à l'œuvre de protection des enfants sociaux s'est montrée d'une efficacité toute spéciale.

Tandis que ces derniers cèdent facilement à l'influence des enfants de leur âge, ils manifestent une opposition opiniâtre aux instructeurs chargés de leur éducation.

## II.

La réforme scolaire russe n'est pas venue d'en haut sous forme d'un décret, mais elle est le fruit de plusieurs années de travaux préparatoires minutieux, auxquels les notoriétés pédagogiques du pays tout entier ont collaboré. De plus, cette œuvre a été soumise à l'examen du corps enseignant, dans les écoles d'essai et les instituts d'éducation. La littérature pédagogique russe qui a paru au cours de ces dix dernières années nous procure une vue d'ensemble sur l'immense travail de réforme accompli par les institutions pédagogiques centrales et les très vastes cercles enseignants. Et ce ne fut qu'après des remaniements réitérés et plusieurs modifications apportées au plan primitif, que la réforme scolaire a pris sa forme actuelle.

Le fait que ce travail réformiste n'a été appliqué, au cours de quelques années, que dans un réseau limité d'écoles d'essai et d'instituts d'éducation, nombreux par eux-mêmes, mais pas de nature à répondre aux grands besoins réels du pays, provient, en première ligne, des difficultés de la situation intérieure et, en particulier, du manque de moyens matériels et techniques, notamment de bâtiments d'écoles, de matériel scolaire et d'instituteurs compétents. Cela, du reste, va de soi pour un pays qui ne connaissait pas jusqu'alors l'enseignement obligatoire. C'est ainsi que même en 1924 le 50% seulement de la jeunesse en âge de fréquenter les écoles put jouir d'un enseignement public. A l'heure actuelle, à peu près le 100% de la jeunesse de grandes villes trouve accueil dans les écoles publiques. En province, ces chiffres varient et sont généralement plus bas. Mais la dynamique de l'œuvre scolaire est si intense qu'on peut attendre que d'ici peu les lacunes seront comblées.

Pour mettre les instituteurs de la campagne au niveau de la pédagogie réformée, on les envoie par groupes, aux frais de l'Etat, dans les centres pédagogiques où les nouvelles méthodes leur sont enseignées. Dans le même but, on a également fondé des écoles-modèles à la campagne où l'enseignement se fait d'après les méthodes établies dans les centres.

## III.

L'école russe actuelle se désigne elle-même comme « l'école unifiée du travail ». Avec la méthode de Kerschensteiner, la nouvelle école russe n'a de commun que le nom. Le travail n'y est pas considéré uniquement comme moyen d'enseignement ; il y tient lieu de centre synthétique. C'est en accord avec l'esprit de la conception sociale de la Russie actuelle que le travail humain et les formes de la production en particulier sont considérés comme les causes efficientes des phénomènes de la vie sociale, économique et intellectuelle. D'après la même conception, le travail sert de clef à l'explication de tous les phénomènes de la culture, en général.

C'est en partant de ce point qu'on cherche la voie conduisant à toutes les conditions physiques de l'activité humaine et, d'autre part, à toutes les formes de la culture supérieure qui en résultent. L'enchaînement qui unit la nature, le travail humain et la vie sociale a trouvé son empreinte dans le nouveau programme scolaire russe. Partout, le centre de l'intérêt est fixé sur les relations mutuelles entre les phénomènes, au lieu d'être dirigé vers leur côté purement statique. C'est ainsi que l'école russe exprime, à sa manière, l'idée dirigeante de la Russie actuelle même.

Concrètement, la nouvelle pédagogie russe se base sur le principe de l'enseignement synthétique, dit « complexe ». La division de la matière d'enseignement en des branches distinctes ainsi que le tableau des leçons ont disparus de l'école russe. Ces derniers sont remplacés par un plan d'étude se rattachant à l'exploration d'un ensemble donné. Le programme de ce plan d'étude s'étend à un trimestre.

Un ensemble concret donné (domaine agricole, fabrique, etc.), choisi dans l'entourage même des écoliers, est considéré comme un objet d'exploration et sert de point de départ à des travaux ultérieurs.

Chaque classe forme une communauté de travail qui, suivant les tâches particulières du sujet principal, se subdivise en groupes spéciaux.

Les travaux faits par les élèves mêmes forment la matière première de la recherche. Dans ce but, ils entreprennent des inspections, procèdent à des interrogations et à des enquêtes écrites se rattachant à l'ensemble donné. Ces travaux préparatoires une fois effectués, chaque partie de l'ensemble à explorer fait l'objet d'une discussion et d'une étude attentive à l'école. Cet examen des travaux des élèves donne à l'instituteur l'occasion de diriger l'attention de la classe vers des problèmes voisins, de façon à inculquer ainsi aux élèves, en se basant sur les exemples déjà connus d'eux, le programme scolaire régulier. Par ce moyen, on

passé, suivant les cas, des rapports simples aux rapports compliqués ; de l'équipement technique d'un ensemble donné (éclairage, gaz, électricité, conduite d'eau, etc.), on procède à des questions de physique ; de la question des conditions hygiéniques d'une population donnée, à des problèmes hygiéniques, en général ; de l'observation de la structure économique de l'ensemble en question, à des problèmes économiques et à leur évolution au cours de l'histoire ; de la vie intellectuelle d'une communauté donnée, à des problèmes de culture en général.

Le procédé de la recherche qui peut s'étendre à un trimestre et plus encore, fournit assez d'occasions de passer à d'autres branches du programme scolaire, comme les mathématiques, le dessin, la composition, etc. À part cela, les élèves apprennent, au cours de la fixation et de l'accomplissement de leur tâche — qui se comprend non seulement au sens statique, mais bien au sens dynamique et historique, — à se servir des ressources scientifiques, telles que manuels, cartes, diagrammes, bibliothèques, musées, etc.

Il faut ajouter que la méthode complexe ne s'emploie que dans les quatre premières classes de l'école russe. Dans les classes supérieures, où l'enseignement se fait par branches, on les coordonne dans le sens de l'ensemble donné.

Le tableau ci-dessous nous donne une vue générale sur le programme de l'école russe.

## PROGRAMME DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

(les 4 premières années scolaires)

	NATURE ET HOMME	TRAVAIL	SOCIÉTÉ
I <sup>re</sup> année scolaire	Les saisons	Les travaux du ménage en ville et à la campagne.	La maison et l'école.
II <sup>e</sup> année scolaire	L'air, l'eau, le sol, les plantes et les animaux.	Le travail dans le lieu d'habitation de l'enfant.	Les institutions officielles du village, ou de la ville.
III <sup>e</sup> année scolaire	Eléments de physique et de chimie. La nature du lieu. Le corps humain et sa vie.	La vie économique de la région	Les institutions officielles de la région. L'histoire de la patrie.
IV <sup>e</sup> année scolaire	La géographie de la Russie et d'autres pays. La vie du corps humain.	La vie économique de l'U. R. S. S. et des autres pays	Organisation politique de l'U. R. S. S. et des autres pays. Histoire de la vie de l'humanité.

Il est évident que, pour caractériser les traits propres de l'école russe, il ne suffit pas de donner une description détaillée de son programme d'enseignement. Ce qui importe à l'école russe, c'est son procédé de travail ayant pour base la méthode active. (L'habitude de fixer les résultats acquis par des courbes et des diagrammes influence l'aptitude d'embrasser d'un coup d'œil les phénomènes complexes). Si l'écolier de l'ancienne école a devancé son camarade de l'école nouvelle quant aux connaissances statiques, ce défaut est richement compensé. L'abîme entre la théorie et la pratique, qui était le propre de l'ancienne école, n'existe pas pour la nouvelle.

L'objection selon laquelle l'école russe cherche à niveler l'individualité de l'enfant ne peut être prise au sérieux. Cette fausse opinion provient de ce qu'on oublie que si l'on cherche en Russie à faire disparaître les différences provenant des contrastes sociaux, il n'est nullement question d'essayer de supprimer l'individualité de l'enfant. Ni la pratique de la nouvelle école russe, ni sa litté-

ture pédagogique n'ont jamais donné lieu à croire cela. La preuve en soit que non seulement les instituts centraux pédologiques et les laboratoires pédologiques des provinces envisagent comme leur tâche principale d'examiner les particularités psychologiques de la jeunesse sous tous les rapports, mais aussi que chaque école russe procède à des recherches analogues, en collaboration avec des psychologues et des psychiatres.

Le self-government de l'école qui, comme le programme d'enseignement même, a passé par plusieurs transformations, a fini par être une forme de coopération, où les tâches de la communauté scolaires se répartissent entre trois organisations : celle des instituteurs, celle des parents et celle des élèves. Nous ne nous arrêterons ici que sur les tâches des organisations des élèves. Elles s'occupent d'organiser les secours matériels aux camarades nécessiteux et à ceux sans abri, à maintenir l'ordre et la discipline à l'école, à exercer un contrôle sur la fréquentation de l'école, à former des groupes d'élèves s'intéressant spécialement à certaines branches et à or-

ganiser des cours en dehors du programme scolaire. En outre elles participent avec voix consultatives — aux discussions sur les questions de l'enseignement et l'éducation, ainsi qu'à la distribution des tâches sociales à accomplir en dehors de l'école.

L'instituteur n'a rien perdu de son autorité. En prenant part aux délibérations et aux discussions des élèves, il trouve l'occasion de mieux connaître leur manière de voir et de réagir. Ne disposant que d'une voix délibérative dans les organisations des élèves, le maître a tout de même assez de compétence et d'autorité pour empêcher l'acceptation de résolutions mal fondées et de faire ressortir la valeur sociale et morale des opinions émises.

(Résumé par D<sup>r</sup> Regina BAGOTZKY)

Voir également sur les programmes russes l'article d'Eugène DFLAUNAY, paru ici même dans les nos 21 et 22 (juillet et septembre 1926) et l'article sur les Jardins d'Enfants « Clara Zetkin » à Moscou, dans *L'École Emancipée*, 26 juillet 1927, en particulier le tableau synoptique des pp. 584-585.

\*\*

### L'éducation en Russie!

(par Miss Lucy WILSON)

(Récit d'une visite faite en 1925)

Quelle que soit notre opinion sur la Russie au point de vue politique, je crois qu'il est juste de reconnaître que la Russie s'intéresse sincèrement à l'éducation. Les Russes sentent, comme nous, que l'éducation est une cause sainte — peut-être la seule cause sainte. Ils sont aussi résolus que nous à donner aux enfants une éducation meilleure que celle que nous avons reçue.

Les Russes croient non pas en l'éducation individuelle, mais en l'éducation individualisée. Ils croient en l'enfant individuel et pensent que la science est le meilleur guide pour découvrir cet enfant individuel. Ils entreprennent, selon l'expression d'un de leurs grands pionniers de l'éducation, une tâche qui n'est rien moins que « le modelage psycho-physique d'une génération nouvelle ».

Quels que soient leurs buts, leur esprit, leurs méthodes, leur information est étonnamment moderne. Les Russes comptent aujourd'hui parmi les peuples les mieux informés en matière d'éducation. Leur conseil scientifique s'est mis au courant des projets éducatifs, du plan Dalton, de Winnetka, et de tous les autres mouvements modernes. Ils ont étudié ces plans et essayé de les adapter aux conditions existant chez eux. Lorsque j'étais en Russie, il y a deux ans, on essayait le plan Dalton dans mille écoles; on l'essayait comme un instrument, avec intelligence, avec souplesse. Les maîtres avaient ordre de l'adapter et de l'utiliser de leur mieux en tenant compte des conditions particulières de l'éducation russe.

Les Russes ont un programme merveilleux pour les écoles élémentaires et secondaires. Leur idée est que tous les enfants doivent connaître la nature, doivent connaître le travail et la coopération et doivent connaître et comprendre les relations humaines graduellement, à l'aide de la coopération, ils ont élaboré un programme qui englobe ces traits essentiels. Ils sont beaucoup plus libéraux maintenant qu'auparavant au sujet de l'admission dans les écoles secondaires des enfants de classe bourgeoise ou intellectuelle. Ils ont compris qu'ils se privaient en les excluant d'une quantité d'intelligence appréciable. Les examens sont interdits dans les écoles. Mais il y a des épreuves et des tests collectifs. Dans les cinq écoles normales de Leningrad qui ont l'enseignement en langue russe l'épreuve, par exemple, consistait en ce que les élèves devaient démontrer au professeur que des propositions qu'il avait avancées étaient correctes, ou ne l'étaient pas. Lorsque les élèves avaient con-

vaincu le maître — non que le maître les avait convaincus — ils pouvaient continuer.

Aucun peuple ne porte aujourd'hui plus d'attention aux questions d'éducation que les Russes. Lorsque j'étais à Pétrograd, j'ai été stupéfaite et impressionnée par l'état de leurs musées : Histoire, Beaux-Arts. Depuis que le peuple s'en est emparé, ils n'ont pas été dépouillés, mais au contraire enrichis, et merveilleusement organisés. Les Russes arrangent et organisent leurs musées aussi bien que les Allemands et mieux que les Américains. Les intellectuels ont été préparés à ce travail et l'ont fait volontiers, même alors qu'ils étaient en complet désaccord politique avec les communistes. Alors que j'étais à Moscou, il y a deux ans, je me mis en route pour visiter le Musée des Beaux-Arts. Mon guide datant de 1914, j'avais quelque peine à trouver mon chemin, car le nom des rues avait été changé. Je comptai les rues. J'arrivai à l'endroit où je pensais trouver le Musée et crus m'être trompée : je trouvais une cour pleine de gens ardents et qui semblaient surexcités. Je demandai ce qui se passait et découvris que c'était bien le Musée, et que ces gens attendaient tout simplement leur tour d'entrer. De toute la Russie, des gens venaient voir « leurs » musées, et étaient guidés. Les Russes ont appris à mettre leurs Musées à la portée du peuple, et spécialement des enfants. Il y avait une telle foule que lorsque je pus enfin entrer, c'est à peine si j'arrivai à circuler.

Je suis allée en Russie de ma propre initiative, et seule, parce que j'ai senti, d'après ce que j'avais lu — d'Anna-Louise Strong et d'autres — que les Russes avaient vraiment un bel idéal d'éducation. On m'a permis de voir ce que je voulais voir, et on m'a donné un guide — qui, par parenthèse, était en violente opposition avec le communisme.

Je n'ai pas eu le privilège de voir les choses à la manière admirablement confortable des Délégués (les Délégués des *Trade-Unions* qui vinrent pendant que j'étais là-bas), mais j'ai vu les choses suffisamment, et exactement comme elles étaient.

\*\*

A la suite de cet exposé, la conférencière a montré des vues de Tsarskoé-Selo, l'ancien Palais d'Été des Tsars, maintenant foyer de vacances pour les enfants pauvres, où cinq cents enfants pauvres sont soignés dans neuf maisons différentes. Elle a montré ce qu'on fait dans toute la Russie pour recueillir les orphelins abandonnés qui avaient erré à l'abandon avec les plus désastreux résultats durant les années de guerre, de révolution, et de famine. Elle a montré les tentatives faites pour leur donner des soins physiques, aussi bien que celles faites pour les affranchir par une activité professionnelle. Elle montre les maisons en forêt pour les enfants délicats, dans les districts ruraux, et un foyer de repos en plein air pour les enfants sous-alimentés (un des nombreux foyers de ce genre en Russie). Elle a montré un campement de « Jeunes Pionniers » (le mouvement de scoutisme russe) qui a trois branches pour les enfants de tous âges de 3 à 18 ans; c'est une organisation de propagande communiste, mais qui fait aussi beaucoup pour les enfants au point de vue santé et éducation. Le seul signe distinctif est une écharpe rouge. Environ les trois quarts des enfants montrés sur ces projections portent l'écharpe rouge.

Ces enfants prennent un vif intérêt à la vie du monde autour d'eux. Ils sont grands lecteurs de journaux. Quand le D<sup>r</sup> Wilson fut invitée à parler aux enfants d'une école rurale, les enfants la questionnèrent au sujet de l'aéroplane dans lequel elle avait voyagé. Puis ils la questionnèrent sur l'Amérique et sur ce qu'elle pensait des relations entre l'Amérique et la Russie. Un livre de valeur à

lire à ce propos, c'est « Broken Earth » (La Terre brisée), par Maurice Hindus. Hindus est un paysan russe qui revint d'Amérique après la Révolution. Rien ne l'a frappé davantage que la différence des conversations qu'il entendit parmi les paysans, et spécialement les enfants, au long des veillées de garde du bétail, dévoilant les mondes nouveaux qui leur avaient été révélés. La conférencière a aussi parlé du remarquable travail qui se fait pour l'éducation des adultes, parmi les paysans, les ouvriers, et particulièrement l'armée rouge ; des écoles complémentaires pour les enfants qui ont à aller à l'usine à quatorze ans. Elle parle aussi de l'influence du radio et de la formidable propagande en faveur de la santé et de l'éducation, faite par affiches et autres moyens de publicité. Elle a parlé des personnalités dévouées qui soutiennent beaucoup de ces travaux, en particulier du professeur Chatzky, de Lounartcharsky, et de Krupkaya, la veuve merveilleusement intelligente et dévouée de Lénine, qui est à la tête du Conseil scientifique.

••

Dans notre numéro 30, juillet-août 1927, p. 146, nous exprimions, une fois de plus, le regret qu'en 1924, on eût refusé le passeport russe à M. Carleton W. Washburne, que le Bureau international des Ecoles nouvelles avait spécialement prié d'y faire une enquête personnelle. Moins d'un mois après, M. Washburne a reçu son passeport. Il est en Russie au moment où nous écrivons ces lignes. Nous rendrons compte des observations qu'il aura faites durant son voyage d'études pédagogiques.

#### SUISSE

##### Organisation de l'aide aux enfants difficiles en Suisse

par M. Emile JUCKER,  
Secrétaire général de la Fondation « Pro Juventute »  
Rüti, Zurich.

Les enfants tarés et difficiles étant eux-mêmes entravés dans leur liberté gênent souvent, à l'école, beaucoup plus que tous les autres obstacles extérieurs, la liberté de leurs camarades et de leurs maîtres. Aussi, celui qui lutte pour la liberté de l'éducateur et de l'éducation en général, doit-il prêter la plus grande attention au fait de l'aide à apporter aux enfants difficiles. En effet, si l'on réussit à secourir ceux qui présentent quelques anomalies, du même coup, sous ce rapport, la liberté est rendue aux autres élèves de la classe, aux enfants normaux.

L'aide à apporter aux enfants difficiles comporte une tâche double. En premier lieu, il faut chercher le remède pour chaque cas particulier qui se présente (aide psychologique, thérapeutique). Mais à côté de cela, il faut également transformer l'ambiance dans laquelle ces enfants difficiles sont appelés à vivre. Dans bien des cas, le défaut ou l'infirmité que nous mettons à leur passif, n'est autre chose que l'effet direct d'un manque de compréhension ou d'un manque de tact de la part de ceux qui les entourent et à qui le sens social fait défaut.

La fondation « Pro Juventute » a tenté d'organiser le secours aux enfants difficiles dans le sens le plus large de ce terme. En effet, l'institution « Pro Juventute », en s'attachant à certains cas particuliers d'anomalies, en les étudiant avec pénétration, a cherché d'abord à résoudre les difficultés que ces cas-là présentent et à obtenir ensuite, par là-même, un ensemble d'expériences, permettant à chacun de les comprendre et d'éclairer le sentiment de sa responsabilité à l'égard des jeunes gens anormaux. Cette éducation du public se poursuit pratiquement par la presse, par des confé-

rences, par des expositions ambulantes, surtout par le concours de nombreux collaborateurs et par la recherche de moyens financiers (vente des cartes postales et timbres Pro Juventute). Par le fait de mettre le public, dans la plus large mesure, au courant des expériences, des succès et des échecs obtenus par cette institution, et en le faisant participer au travail même de l'organisation, on éveille chez lui le sentiment de la responsabilité et l'on obtient toujours mieux son appui en faveur de l'œuvre. Mais en même temps, chacun apprend que toutes ces lacunes, toutes ces « anomalies » ne sont pas propres seulement à quelques êtres exceptionnels et tarés, mais que c'est, au contraire, quelque chose de général, de communément humain, que chacun doit combattre en soi-même. Par là même, l'ambiance sociale se purifie peu à peu de toutes les préventions et sentiments nuisibles qui conditionnent, dans une large mesure, l'existence de ces anomalies. Ainsi on sape le mal dans sa racine même.

Les renseignements sur l'activité de la fondation « Pro Juventute » sont fournis par le Secrétariat Central : « Pro Juventute », Zurich, Seilergraben 1.

#### TURQUIE

##### La transformation de l'école

D'après l'exposé de M. Assim ISMET, Inspecteur de l'Enseignement primaire à Smyrne, Délégué du Ministère de l'Instruction publique.

Les instituteurs turcs désirent entrer en relations avec leurs collègues français et ont toujours grand plaisir à pouvoir causer avec eux.

La récente révolution en Turquie a abouti à un résultat très satisfaisant quant à l'instruction, qui a pris dès lors un essor nouveau. Les gouvernants ont compris la nécessité de l'instruction dans un pays démocratique. Ils ont mis tous leurs efforts et leur activité à établir cette instruction. Il faut connaître le passé pour se rendre compte des progrès étonnants réalisés en Turquie. L'inertie y régna pendant des siècles, laissant le peuple ignorant, passif, uniquement imbu de rites religieux. Ces deux formations sont opposées. La Révolution a balayé tous les obstacles, politiques, sociaux, éducatifs. Cette volonté agissante crée un avenir nouveau.

L'enseignement actuel est inspiré par les méthodes nouvelles. Dans les écoles primaires et secondaires, les classes sont mixtes ; l'hygiène moderne est observée ; la loi impose l'instruction obligatoire. On trouve des écoles du soir dans tous les villages. Les résultats sont vraiment prodigieux.

Dans l'instruction secondaire, les programmes comportent l'étude des sciences. Là aussi les résultats sont encourageants. A côté des écoles secondaires sont nées des écoles professionnelles des Arts et Métiers. Un expert vient inspecter le travail. Afin d'élaborer le programme des écoles primaires et secondaires, on a créé une commission de personnes compétentes en matière d'instruction et d'éducation. Des voyages à l'étranger ont été organisés pour s'instruire et pour connaître les expériences des savants. De plus, le psychologue américain, John Dewey, a été invité à venir en Turquie pour faire une étude sur place et aider de ses conseils.

Dans cinq ou six départements, on a créé des postes de recteurs de l'Instruction publique ; ceux-ci sont chargés de fonder des écoles primaires et normales. Chaque recteur, inspecteur, etc., est nommé pour cinq ans, pendant lesquels un programme précis doit être suivi. Les Turcs sont résolus à rendre leur projet d'instruction réel et effectif.

L'enseignement primaire est fondé sur les principes de l'école active. Les résultats ont été si

satisfaisants que décision a été prise d'appliquer cette méthode dans toutes les écoles.

Nous connaissons nos obstacles, ils viennent du passé ; mais nous franchirons ces obstacles ! Tous nos efforts doivent tendre à empêcher la ruine économique et sociale de notre nation. Nous devons donner en peu de temps une instruction solide et profonde.

Et, en effet, la nouvelle Turquie a créé une nouvelle génération.

A côté de la mosquée, on a construit l'école. Toute relation avec le passé religieux a été supprimé, sans que cela soulève la moindre objection

dans le peuple. De nature, le Turc est aréligieux. Sa religiosité était toute de surface, sans compréhension profonde. Il n'a pas fait d'objection non plus à la coéducation.

..

M. SEYLAZ, professeur au Collège américain de Smyrne, a ajouté quelques mots, pour dire la bonne impression qu'il a des écoles turques. Il a vanté les bâtiments modernes et sains, dans lesquels toutes les sciences sont enseignées. Il a prié les auditeurs de partager cette confiance en la jeune Turquie.

## V. Chronique du Congrès

par M. Ad. FERRIÈRE

*Membre du Comité exécutif international de la Ligue  
et Directeur de la revue « Pour l'Ère Nouvelle »*

A Locarno, du 3 au 15 août 1927, douze cents personnes se sont réunies pour communier dans le culte de l'Enfance, pour servir l'Humanité de demain. Ce n'étaient point des politiciens, des diplomates, des avocats, des faiseurs de phrases. C'étaient de modestes instituteurs, des chercheurs, des idéalistes pratiques, des psychologues, et, parmi eux, plusieurs Ministres de l'Instruction publique. *The new Era* a publié les noms des 84 institutions qui ont envoyé des délégués officiels, des 42 pays représentés (Allemagne, 267 ; Etats-Unis, 162 ; Angleterre, 129 ; Suisse, 122 ; Pologne, 63 ; Ecosse, 46 ; France 39, etc.), parmi lesquels l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Japon, la Chine, les Indes, l'Afrique du Sud, le Brésil, le Pérou, etc. Et pourtant on ne se sentait point, parmi eux tous, comme un étranger. Un air de famille — le mot « tribu » serait plus juste — pénétrait nos rangs serrés. C'est qu'un même idéal avait servi de centre de ralliement. L'Education nouvelle réunissait ici ses pionniers, ses fidèles, ses amis et des curieux : fidèles de demain. De tous les points de la planète ils sont venus. La chaleur d'un enthousiasme commun les a pénétrés. Ils ont vibré aux mêmes accents, ils se sont indignés des mêmes abus de l'Ecole traditionnelle ; la même joie a fait battre leur cœur en présence des conquêtes récentes de la théorie et de la pratique, conduisant à la vision d'un monde rendu meilleur par une enfance plus saine, mieux équilibrée, libérée du matérialisme qui l'écrase, orientée vers le triomphe toujours plus assuré de la raison, de la justice — de l'Esprit.

Dès la séance d'ouverture, on a dit — faisant allusion à la conférence des chefs d'Etat à Locarno — que les signatures des diplomates n'auraient de valeur durable que si leurs engagements pacifiques étaient contresignés par la volonté réfléchie et résolue de la jeunesse. Ce fut M. G. Battista Rusca, le sympathique maire de Locarno, qui déclara :

« Le pacte de Locarno a voulu être le point de départ d'une politique plus généreuse de bonne foi et de sincérité. Mais nous devons nous demander si même les hommes d'Etat les plus capables pourraient réaliser ce rôle sans l'appui de tous... La solution échappe au domaine politique, parce qu'elle appartient à l'éducation. Restons optimistes : l'équilibre intervient tôt ou tard dans l'ordre social comme dans l'ordre naturel. Après les

grands conflits, l'éducateur peut contribuer à rétablir cet équilibre. »

Ce fut M. A. Galli, conseiller d'Etat, représentant le département de l'Instruction publique du Tessin, qui reprit la même idée :

« Après avoir reçu les hommes d'Etat, Locarno reçoit le Congrès d'Education nouvelle qui contribue à assurer la fraternité universelle, la collaboration entre les classes et les nations. L'Ecole, basée sur l'initiative, sera un lieu d'apprentissage de la discipline dans la liberté. »

Ce fut M. Kupper qui, au nom du *Schweizerischer Lehrer-Verein*, Association des instituteurs de la Suisse allemande, adjura le congrès de prendre pour devise : *Nie wieder Krieg*, déclarant que seule la Jeunesse, en prenant cette résolution, pouvait lui donner un contenu réel.

Et l'un de nous résuma la pensée de tous en soulignant le fait qu'au Locarno des ministres et des diplomates, au Locarno des adultes, il fallait ajouter, comme un fondement nécessaire, le « Locarno des enfants » du monde entier.

Dès cette séance d'ouverture, chacun a compris que les sujets à discuter ne constitueraient pas tout le congrès, mais qu'un des éléments du succès, dans le présent et dans l'avenir, était l'atmosphère spirituelle : la joie, l'enthousiasme, les rencontres, les amitiés nouées, les résolutions — plus solides que ces bonnes intentions dont l'enfer est, dit-on, pavé, — bref : l'esprit de « service », comme l'expriment bien les Américains.

Et pourtant, faut-il le dire ici ? — le Comité a eu sa part de soucis avant, pendant et après le congrès.

Avant : des menaces venant de droite et de gauche. On avait redouté que, pour des motifs de politique intérieure, les Italiens amis et ennemis du gouvernement actuel ne fissent, de nos assises pacifiques, le champ de bataille de leurs rancunes. Un ferme : halte là ! dans la presse fit comprendre à tous notre neutralité politique et notre propos de la faire respecter. Résultat : il n'y eut que quatre Italiens présents au congrès. Dans un esprit de prudence que l'on peut qualifier d'excessif, les trois ou quatre orateurs que nous nous réjouissions d'entendre se sont abstenus de venir. Il nous sera permis de regretter leur absence, celle avant tout du grand réalisateur de l'Ecole active, notre ami M. G. Lombardo-Radice ; celle aussi d'autres

membres de notre Comité international : M. Lorenzo Luzuriaga, retenu à Madrid, M. J-H Bolt, président de la section hollandaise, M. le Dr Otokar Chlup, de Brno, rédacteur de la revue tchécoslovaque de notre Ligue ; d'autres pionniers encore avec qui nous espérons entrer en contact personnel plus étroit.

Pendant le congrès, des difficultés de quatre ordres ont surgi : tout d'abord le nombre des congressistes, qui nous mit en présence du problème des locaux : salle du théâtre de 600 places seulement, question en partie résolue par la pose de microphones permettant à la foule réunie dans la salle voisine du Kursaal d'entendre les orateurs — sans les voir ; exiguité des salles de l'École normale où devaient se tenir les séances de groupes ; les réunions du matin au Kursaal, au grand Hôtel ou en plein air obvièrent à cet inconvénient.

Seconde difficulté : celle des langues. Nous avons essayé de supprimer les résumés oraux et de les remplacer par des sommaires polygraphiés en deux ou trois langues ; résultat : il y eut, en somme, trois congrès, en anglais, en allemand et en français ; et les Français, beaucoup moins nombreux que les congressistes entendant l'anglais et l'allemand, furent quelque peu désavantagés. Aussi bien a-t-on proposé d'introduire comme langue seconde, au congrès de 1929, l'espéranto. Si nous pouvons avoir alors, comme président, le prestigieux linguiste et très habile *speaker* qu'est M. Pierre Bovet et si nous voulons bien faire d'ici là l'effort très petit d'acquiescer cet outil linguistique, l'intercompréhension en sera accrue et l'intimité entre nous tous pourra être plus grande encore qu'à Locarno.

Troisième difficulté : le clergé a fait obstacle à la participation des Tessinois à notre congrès. Nous avons de suite écrit à l'évêque de Lugano que notre neutralité complète en matière confessionnelle ne justifiait pas cet ostracisme. Nous n'avons pas reçu de réponse. Mais en fait, la participation des instituteurs et professeurs du pays ne semble pas en avoir été atteinte. La science et le bon sens ne sont pas le monopole d'une confession, tous les hommes peuvent fraterniser sur ce terrain. Se déclarer contre nous serait se déclarer contre la recherche de la vérité. Nous comptons de nombreux catholiques dans la Ligue : ils l'ont compris.

Mais voici que de l'autre pôle de l'horizon ont surgi des contradicteurs. Des messieurs de Berlin, vêtus à la mode du « prolétariat conscient » ont déclaré trouver certains orateurs de notre congrès trop « bourgeois ». A eux aussi, nous avons déclaré qu'entre la science pédagogique et la politique, il y a un abîme que nous n'avions pas le droit de franchir. Nous, « travailleurs intellectuels », déclarons ne pas accepter la subdivision simpliste en classes sociales. En tant que pionniers de l'Éducation nouvelle, nous voyons trop clairement que, sur le chemin de la vérité, chacun doit avancer à son pas, pour oser croire au succès des appels massifs, à coups de masse, adressés à la masse. Les esprits « avancés » devraient comprendre qu'imposer du dehors le progrès à ceux qui ne sont pas mûrs pour l'accepter et pour le vouloir du dedans, c'est se montrer « arriérés ». Hier on imposait ce qu'on croyait bon ; aujourd'hui, on le propose ; il y a une nuance. Il nous est toujours apparu que faire le bonheur des gens malgré eux, c'est entraîner pour soi et les autres, toutes espèces de malheurs.

Faut-il ajouter à ces difficultés celle qui est résultée du nombre trop grand des orateurs ? Il a peut-être été excessif. Ceux qui avaient quelque chose d'important à nous dire ne se sont pas tous rendu compte que la capacité d'absorption de l'esprit humain a des limites. Aussi, à la séance de clôture, quand Mrs Ensor pria M. P. Bovet d'ajouter, à la liste déjà longue des remerciements, ceux du con-

grès à l'adresse des orateurs qui n'ont pas pris la parole, y eut-il des applaudissements nourris : revanche (phénomène cathartique) de l'auditoire saturé !

Et après le congrès ? Travail des comptes, travail des rédacteurs de revues qui se sont trouvés en présence de quelque cent cinquante manuscrits en toutes langues, au milieu desquels ils devaient se débrouiller, refus de certains grands journaux de publier nos articles ou les rectifications à des récits fantaisistes du Congrès... Passons l'éponge !

Le souvenir de bien des heures joyeuses nous en rend la tâche plus facile. Car les incidents comiques n'ont pas manqué. Seuls, sans doute, les initiés sauront ce que contient de sel l'évocation des boucles d'oreilles de Mrs Ensor, du bain des naturalistes allemands à l'Isola Madre, des danses au « grotto » de Ponte Brolla, de la photo collective, de celle où l'on aperçoit le grave professeur Dr Ed. Claparède tel un faune au milieu des nymphes (roumaines, brésiliennes et autres), de la chanson comique de M. Maso, etc. Faut-il évoquer par ailleurs les émotions inoubliables du chœur Bakulé, l'illumination de la ville, les accents entraînants de la « musique citadine », sans oublier les douceurs de la plage ? Faut-il, au sein même du congrès, rappeler les expositions, le film brésilien, les nombreuses séances de projections des sections, les excursions des géologues ? Tout cela ne se raconte pas. Mais ceux qui ont vécu ces heures se gardent une place spéciale dans leur souvenir.

\*\*

Le Comité, de son côté, n'a pas chômé. Séances presque quotidiennes et durant parfois trois heures ou davantage. L'exposé du travail des différents groupes nationaux depuis 1925. Les rapports avec la « Progressive Education Association » des États-Unis, dont le délégué, M. le Dr Carson-Ryan, s'est montré plein de bienveillance. Il y aura échange de clichés, pour le plus grand profit de nos revues.

Puis, réorganisation de la Ligue. Jusqu'ici, son travail de coordination et de centralisation était gratuit ; le Comité exécutif a donné son temps et ses efforts sans aucune rémunération ; quelques subventions privées lui ont permis de faire face, ces six années, aux dépenses courantes, sans faire appel aux ressources des membres. Or, nos Mécènes sont décédés... Cet état de choses ne peut donc durer. Le bureau de Londres concentrera tout le travail international de la Ligue, mais il faut que les sections nationales lui en fournissent le moyen. C'est ce qui fut dit sans ambages par Mrs Ensor, Mme Rotten et M. Ferrière à la séance plénière du congrès, le 13 août, à 10 h. Le travail de coordination de la Ligue, en révélant les uns aux autres les théoriciens et les praticiens de l'Éducation nouvelle, a rendu et rend quotidiennement des services évidents. La preuve nous en est fournie par des lettres et témoignages qui rempliraient des volumes. Aucune association au monde ne réunit, comme nous le faisons, les chercheurs scientifiques en matière de psychologie infantile : analystes patients de la science expérimentale et synthétistes mystiques du spiritualisme, théoriciens familiers avec la pensée philosophique et praticiens des écoles nouvelles (privées) et des écoles rénovées (publiques). Nous avons fait, dès 1899 (date de la fondation à Genève, du Bureau international des Ecoles nouvelles) et surtout dès 1921 (fondation, à Calais, de notre Ligue), une « erreur » commerciale : nous avons travaillé sans savoir si le salaire viendrait. S'il ne vient pas, nous, initiateurs, tomberons, c'est entendu ; mais la Ligue répond à un besoin incoercible : d'ici dix ou vingt ans, on la reconstituera, on devra la reconstituer ; et ce seront autant d'années perdues pour le travail de coordination mon-

diale de la psychologie infantile et de l'Éducation nouvelle. En attendant, et malgré tout, la Ligue va continuer son travail, convaincue que l'appui viendra : tout travail ne mérite-t-il pas son salaire ? (1).

A cette même séance, on a annoncé la constitution de sections nouvelles de notre Ligue (en Suisse, comité formé d'un représentant de chacune des trois langues : M. Hermann Tobler, Directeur de l'École nouvelle de Hof-Oberkirch, à Kaltbrunn, Saint-Gall, président; M<sup>me</sup> Boschetti-Alberti, à Agno, et M. Ad. Ferrière, à Genève); — en Pologne : Présidente, M<sup>me</sup> Helena Radlinska, professeur de l'Université libre de Pologne, directrice de l'Annuaire pédagogique; Dr Marie Gregorewska, Directrice de l'Institut pédagogique de l'État; M. Lucien Zapolski, Inspecteur général de l'Enseignement primaire en Pologne; adresse provisoire : Varsovie, rédaction de l'Annuaire pédagogique, Sniadeckich 8, III p.). Plusieurs revues nouvelles se sont affiliées à la Ligue. On en trouvera ici le nom à la page 2 de la couverture. Tout cela représente un bel accroissement en quantité et en qualité. Les conditions d'affiliation des représentants individuels des groupes (locaux), des sections nationales et des revues, ont été précisées par le Comité, lus à la séance du 13 et envoyés à tous les incrédules. Il est spécifié, une fois de plus, et avec une netteté parfaite, que « les revues affiliées s'interdisent la publication de tout article de caractère confessionnel ou politique, ou poursuivant un but autre que l'Éducation nouvelle. »

Ceci, bien entendu, ne signifie point abdication de nos convictions intimes, mais recherche d'un champ de travail commun : celui de la vérité objective et du bien de l'enfance.

Le prochain congrès a été fixé à 1929, à Elsenør, au Danemark. Thème du congrès : la connaissance de l'individualité de l'enfant, types psychologiques, programmes adaptés aux divers tempéraments et mentalités. Après le travail de synthèse de ce congrès-ci, ce sera un travail d'analyse. A côté des conférences du soir dévolues à la propagande et des séances d'initiation à l'éducation nouvelle (sorte de cours de vacances), il y aura des groupes de travail composés de spécialistes compétents. On y fera de la besogne sérieuse, en évitant l'intervention inopportune des incompetents.

••

Nos rapports avec le Bureau international d'Éducation de Genève et avec la *World Federation des États-Unis* sont excellents. Le B. I. E. de Genève a contribué à organiser ce congrès, il nous a envoyé le plus parfait des présidents — le congrès l'a souligné de ses acclamations et la presse, unanime, a fait chorus; — tandis que M<sup>me</sup> Marie Butts et M. Jean-Louis Claparède s'occupaient de l'exposition de matériel éducatif, décrite plus loin. A notre télégramme adressé à la *World Federation of Educational Associations*, réunie en congrès à Toronto, son président, M. Augustus O. Thomas, a répondu par câble que les 7.500 congressistes des États-Unis faisaient des vœux pour le succès de notre Locarno. *Last not least*, l'Institut international de Coopération intellectuelle de la Société des Nations, dont notre Assemblée a approuvé l'appel en faveur de l'enseignement sur les buts de la S. D. N., s'est intéressé à nos assises et il s'en est fallu de peu que M. Luchaire en personne, son directeur, vînt parler à l'une de nos séances du soir; son nom était déjà inscrit.

(1) On peut demander au Secrétariat central ou au sousigné, chemin Peschier, 10, Champel-Genève, le texte de l'Appel portant un bulletin de souscription pour un double versement valable pour les années 1927 à 1929.

Par ailleurs, en marge du congrès lui-même, une association nouvelle a vu le jour à Locarno. Mrs Marion Beaufait James, des États-Unis, qui était venue voir le sousigné à Genève en juillet, a réuni plusieurs personnes, appartenant à plus de 40 pays, et constitué un comité exécutif de cinq membres pour une *International New Education Film Association* (Siège : 11, Tavistock Square, Londres W. C. 1). Le but de cette société est de filmer des scènes d'écoles nouvelles pour faire à l'œuvre de l'École active une propagande de grand style : « les méthodes nouvelles propagées par une méthode nouvelle », dit la circulaire. Aucun but lucratif, ni même de propagande nominale en faveur de telle ou telle entreprise privée : la mise en présence des procédés scolaires anciens et nouveaux, pour réveiller l'opinion publique et exiger des législateurs des transformations qui soient au point de la science actuelle. La fondatrice demande l'appui financier des enthousiastes !

En outre, un grand pas a été fait pour concentrer le travail dans les pays latins et particulièrement en France. Il y a, tant en Espagne qu'en France, plusieurs groupes qui s'ignorent et qui... ignorent la Ligue, du moins officiellement. Bien qu'une vague d'opinion publique toujours grandissante nous soulève, — la diffusion toujours plus grande de cette revue en est la meilleure preuve, — les efforts sont restés jusqu'ici éparpillés. Les éditeurs, ignorant l'ampleur de notre mouvement, ne voyant pas de centre par où faire passer leur propagande, ont fait la sourde oreille. On cite des ouvrages d'Éducation nouvelle, d'actualité brûlante, qui sont en panne, chez des éditeurs de Bruxelles et de Paris, depuis des mois, voire des années. Or, ceci va changer. M. Paul Faucher vient de créer à Paris (77, rue Denfert-Rochereau, XIV<sup>e</sup>), le « Bureau français d'Éducation », représentant national du Bureau international d'Éducation de Genève et qui, sans créer une œuvre nouvelle, entend servir de centre d'information et de coordination à toutes les œuvres s'occupant, en France, de l'enfance et de l'éducation. Or, M. Paul Faucher, ainsi que M<sup>me</sup> Marguerite Reynier et M. Jean Baucumont, sont des fervents de la première heure de la « Nouvelle Éducation » et ils travaillent la main dans la main avec la cheville ouvrière de notre revue, M<sup>me</sup> J. Hauser, et notre actif administrateur, M. J. Crémieu. Cette coordination promet un bel avenir à l'Éducation nouvelle, dont les pionniers en France, M<sup>me</sup> T.-J. Guéritte et M. Cousinet, continueront à grouper les novateurs résolus, tandis que M. Georges Bertier, directeur depuis vingt-cinq ans de l'École des Roches, restera le chef incontesté de l'École nouvelle selon Demoliens et des Éclaireurs de France.

••

La séance de clôture du congrès de Locarno fut une belle manifestation de solidarité. Le président et les membres du Comité résumèrent les débats. De nouveau, M. Rusca, maire de Locarno, a su trouver des paroles modestes et charmantes pour remercier le congrès d'avoir élu Locarno entre toutes les cités. Et ce fut par une longue ovation que l'assemblée ratifia la déclaration suivante, lue par Mrs Ensor, qui venait de la recevoir :

« Nous, groupe des Amis et autres membres de ce congrès, réunis à Locarno, nous éprouvons le besoin de faire part au Comité exécutif de quelques-uns de nos sentiments et de nos pensées.

« Quel que soit le devoir pressant de chacun de nous pour faire face aux menaces de la situation mondiale actuelle, en tant que travailleurs de la paix, nous nous réjouissons de l'œuvre et des principes de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle et constatons avec reconnaissance le fait

que, d'un bout à l'autre du congrès, on a souligné toujours plus l'importance, pour la paix du monde, de l'éducation de l'enfant. Nous considérons cette Ligue comme un des grands mouvements, peut-être le plus grand, destiné à apporter la paix, non seulement entre les nations, mais au sein de chacune d'elles.

« L'enfant libéré du complexe de la crainte n'aura pas besoin de navires de guerre, ni de gaz asphyxiants. Nous croyons que l'enfant libéré voudra employer ses facultés créatrices non pas pour détruire, mais pour construire une civilisation nouvelle, fondée sur l'Amour et s'inspirant de l'Amour. »

Ad. FERRIÈRE.

\*\*

P. S. — Citons encore, dans le même ordre d'esprit, cet échange de messages :

Locarno, août 1927.

Les membres soussignés du IV<sup>e</sup> Congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle, partisans de l'Éducation par la Liberté et pour la Liberté, désirant que les forces latentes, de tout enfant, éveillées et exercées par l'éducation, puissent continuer à s'exprimer dans sa vie d'adulte, transmettent aux Congrès Internationaux des Travailleurs Sociaux de Genève et de Bruxelles le vœu suivant :

Les travailleurs sociaux de tous les pays sont invités à entreprendre d'une part :

L'étude des mesures nécessaires pour que les effets de l'éducation nouvelle puissent se manifester dans la société sans être déformés par les conditions de vie sociale ; d'autre part :

L'étude des mesures nécessaires pour que les réformes sociales qui apportent aux hommes des possibilités de développement et des libertés d'action s'édifient sur une base d'éducation nouvelle — la seule qui puisse épargner les faillites et les régressions — à fin que : au jeu des réformes détachées qui se croisent sans se fortifier, soit substituée la coordination des mouvements de réformes sociales et éducatives.

(Signé par : Mrs B. ENSOR, Frau E. ROTTEN, M<sup>me</sup> RADLINSKA, Ad. FERRIÈRE, Dr O. DECROLY, Dr D. KATZAROFF, etc.).

\*\*

Réponse des Congressistes de Bruxelles au vœu apporté de Locarno par M<sup>lles</sup> Oderfeld et Vivat.

Bruxelles, 3 septembre 1927.

Les membres du Congrès international des Jeunes Travailleurs sociaux, réunis à Bruxelles, désirent exprimer leur profonde appréciation de l'honneur qui leur est conféré par le vœu relatif à la coordination des réformes sociales et éducatives apporté de Locarno par Mademoiselle Oderfeld et Mademoiselle Vivat.

Le Congrès a conscience de la grande dette que tout le Service Social doit aux chefs du mouvement de l'Éducation Nouvelle.

Les membres des groupes expriment leur désir de coopérer avec le mouvement de l'Éducation Nouvelle qui existe dans leur propre pays et ils saisiront toutes les occasions d'y propager ses principes.

Ce vœu naît de la conviction que l'intérêt et les idéals des deux groupes sont foncièrement les mêmes.

Signé par Gräfin DOHNA (Allemagne) et trente et une congressistes de Belgique, de France, d'Angleterre, des États-Unis, d'Allemagne, d'Écosse, de Suisse et de Hollande.

\*\*

## Exposition de Matériel d'Enseignement

(Compte-rendu communiqué  
par le Bureau International d'Éducation)

Le B. I. E., en se chargeant de cette exposition, avait eu spécialement en vue le matériel auto-éducatif, c'est-à-dire celui " permettant aux élèves, soit individuellement, soit en groupe, de perfectionner leurs connaissances par une activité personnelle, sans le concours de l'adulte, la réussite ou la non réussite du jeu ou du problème qui motive cette activité devant être contrôlable, dans la règle, par l'élève lui-même. " L'exposition a permis de faire de nombreuses constatations intéressantes sur la variété des types d'après lesquels peut être conçu un tel matériel, comme des applications dont il est susceptible. Il ne sera possible ici que de caractériser d'une façon très sommaire — beaucoup trop sommaire ! — les principales créations auxquelles on a pu s'initier à Locarno.

Le matériel MONTESSORI n'était pas intégralement représenté. Son éditeur anglais, Philip and Tacey à Londres, avait exposé les principales pièces servant à l'éducation sensorielle, et l'on admira d'autre part les belles photographies de la Société Montessori d'Autriche, illustrant la méthode.

Mais le matériel Montessori est suffisamment connu et apprécié, et l'intérêt se porte surtout maintenant sur les tentatives plus récentes par lesquelles on vise à répondre mieux encore aux intérêts spontanés des enfants dans les exercices qu'on leur fait faire, et à stimuler chez eux les activités de libre recherche et l'expérimentation avec les choses. C'est avant tout le matériel DECROLY et le matériel de la Maison des Petits qui marquent pour le moment, du moins en Europe, l'aboutissement de cet effort par les ensembles compréhensifs qu'ils représentent.

Les jeux DECROLY, utilisés à l'École de l'Ermitage Villa Montana, 45 Drève des gendarmes, Uccle, Bruxelles, ont l'objet d'une causerie explicative de la directrice de cette école, M<sup>lle</sup> A. HAMAIDE. Ils formaient en quelque sorte le centre de toute l'exposition. Consistant essentiellement en une série de lotos, minutieusement gradués, pouvant être modifiés et adaptés à l'infini, ils sont de confection extrêmement facile, puisque tous leurs sujets doivent être tirés de l'expérience courante des enfants, sans exclure bien entendu une note de fantaisie qui ne peut que leur plaire. Ils sont applicables aussi bien aux exercices sensoriels et à l'éducation de l'attention, qu'à l'acquisition de notions dans toutes les branches de l'enseignement élémentaire.

Une partie des jeux (deux séries de 15 boîtes chacune) ont été édités avec quelques compléments par M<sup>lle</sup> DESCOEUDRES et étaient exposés par la Maison ASEN ; une autre (11 jeux) plus récemment par la librairie Nathan à Paris, 16, rue des Fossés St. Jacques. Nathan exposait ses éditions publiées simultanément en français, en anglais et en allemand. Pour des indications détaillées sur les jeux DECROLY, lire " L'Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs " du Dr DECROLY et de M<sup>lle</sup> MONCHAMP (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel).

Le matériel de la Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau, Champel 9, Genève, qui est dû à M<sup>lles</sup> AUDEMARS et LAFENDEL, est bien réellement un " matériel " de jeu et de travail, plutôt qu'un ensemble de " jeux " tous différents, passant successivement entre les mains de l'enfant. Il consiste essentiellement en un matériel pour le

dessin, la géométrie et toutes les combinaisons de formes et de couleurs (le " jeu de surfaces " dont les pièces sont en carton), un matériel de construction, et plusieurs matériels pour l'initiation mathématique (en bois). L'on peut donner à l'enfant qui n'a encore aucune notion des nombres le " plateau des 66 blocs ", " l'abaque des 55 boules " et le jeu des combinaisons de nombres ou la " planche des 100 boules ". Chaque fois il pourra, en suivant les étapes de son développement psychologique, satisfaire tout d'abord son besoin d'activité motrice, de manipulation, puis découvrir peu à peu des groupements qui correspondent aux différents nombres, puis développer progressivement sa connaissance des nombres et de leurs relations, en pratiquant les quatre opérations et en apercevant certaines lois mathématiques. Les " piles de disques " offrent une autre voie encore pour parcourir la même évolution; seules cependant elles permettent d'opérer sur les nombres de 100 à 1000. Il faut mentionner encore le " carré de Pythagore " qui permet de retrouver par une activité ordonnée toutes les tables de multiplication que l'élève transcrira pour son usage personnel.

Pour se faire une idée précise de ce matériel qui repose sur une base psychologique également très étudiée, il est nécessaire de lire la notice illustrée, qui indique aussi les nombreux exercices permettant d'appliquer systématiquement les notions découvertes en expérimentant avec le matériel. (Editeur du matériel: ASEN, 13 rue du Jura, Genève.)

#### Autres systèmes exposés.

Le matériel MACKINDER, pour l'enseignement individuel de la lecture et du calcul, forme lui aussi un système admirablement combiné, qui se trouve expliqué dans le volume de l'auteur: " *Individual Work in Infant Schools*. " (Cassel & Co, London.) Il était exposé par Philip and Tracey; le matériel de lecture forme le *Chelsea Individual Reading Apparatus*. L'une des particularités du système, ce sont les deux grandes frises qui donnent à l'enfant qui a pour la première fois affaire aux lettres et aux chiffres, la clé de tous ces signes inconnus qui s'y trouvent associés à des images d'objets familiers.

On a admiré l'art des jeux CRUIKSHANK, également envoyés par Philip and Tracey.

Le matériel de M<sup>lle</sup> ALESSANDRINI, institutrice au Collegio a la Querce, à Florence, destiné à l'enseignement du calcul se présente sous la forme d'appareils assez mystérieux. La plupart sont des plateaux en bois avec différents compartiments découpés; il y en a un pour la soustraction et plusieurs pour la multiplication et la division (qui serviront successivement selon la complexité des opérations à effectuer). On y réalise au moyen de petites billes de différentes couleurs de façon mi-concrète, mi-symbolique n'importe quelle opération. Il y a également des cadres et des claviers qui rendent le maniement des opérations claires et simples. Pour comprendre les principes et fonctionnement de ce beau matériel, on pourra se reporter à l'ouvrage de M<sup>lle</sup> ALESSANDRINI, (le matériel s'y trouve reproduit schématiquement), " *La Ricerca di Se* " paru chez Vallecchi à Florence. C'est ce même éditeur qui fournit le matériel lui-même. La série de pièces exposée à Locarno, propriété de M. FERRIÈRE, est déposée à l'Institut J. J. Rousseau à Genève.

Dans le même ordre d'idées, il faut signaler le *boulter-compteur* serbe de M. STANOIEVITCH.

Miss Edith LUKE a exposé une collection très étendue de jeux pour le calcul (56) et la lecture (36). Les jeux de calcul sont particulièrement variés. Ils utilisent toute sorte

d'éléments que chacun peut fabriquer ou se procurer aisément. Les jeux de lecture sont contenus chacun dans une sorte de petite pochette à surprise. Miss LUKE est professeur au Training College de Dundee en Ecosse. (Voir *The New Era*, octobre 1926, pp. 162-164).

Une des nouveautés présentées étaient les cahiers HERBINIÈRE-LEBERT, édités par Nathan. L'auteur a imaginé de grouper sous forme de cahiers des séries d'exercices gradués, inspirés des principes d'éducation sensorielle de DECROLY, mais qui s'exécutent d'une façon purement graphique. L'enfant se prépare ainsi à l'apprentissage de l'écriture, et, sous cette forme, les exercices se prêtent fort bien à être utilisés comme tests.

Un dernier système, très complet celui-là, de jeux éducatifs, celui de Miss WARING, constituait la seule contribution américaine à l'exposition. Il se présente sous la forme d'un livre d'instructions sur la manière de fabriquer soi-même son matériel et de s'en servir, et d'un ouvrage corrélatif donnant les modèles à découper et à coller pour la confection des jeux. Comme la lecture est l'une des principales choses que l'on enseigne par ce moyen, les instructions du manuel qui s'adressent au petit enfant lui sont lues à haute voix par sa maman — car cette méthode vise particulièrement à faciliter la première éducation faite à la maison.

En dehors de ces ensembles, il est difficile de faire un choix dans les objets qui resteraient à citer.

Nous indiquerons: a) " l'initiateur mathématique " de CAMESCASSE, édité par Hachette à Paris (boîte de petits cubes qui se fixent sur des tiges métalliques de façon à former des surfaces et des volumes) dont les avantages ont été souvent reconnus; b) les jeux de l'*Ecole Ferrer*, (cette intéressante école qui, à Lausanne, de 1910 à 1918, s'efforça de continuer la tradition si originale de l'Orphelinat de Cempuis), où l'on remarque entre autres un appareil très simple qui permet de vérifier des égalités mathématiques par l'équilibre d'un fléau de balance aux deux bras duquel on a accroché des poids en nombre et à des distances variables; c) les jeux sensoriels de M<sup>lle</sup> BARDOT (20 rue de la Sorbonne, Paris 5<sup>e</sup>), l'un pour l'étude des couleurs (qui conduit à des distinctions subtiles de nuances et d'intensités), l'autre, un beau jeu de lecture globale. M<sup>lle</sup> BARDOT exposait toute une série de jeux pour la lecture; d) les jeux d'après DECROLY des *Ecoles maternelles de Varsovie* et e) ceux de M<sup>lle</sup> GOLDBAUM (*Spezialanstalt für systematische Heilpädagogik*, Wien); f) les lotos pour la lecture édités par E. J. Arnold and Son à Leeds, (" *Find and Place Series* ") et ses encastres de formes géométriques à placer telles quelles ou à recomposer avec des fragments; g) les dominos d'images (en carton) de Nathan qui a édité aussi le petit tableau à éléments mobiles de QUINCHON et BESVILLE, (association des images numériques et des chiffres) et les lotos de DANIELI pour les 4 opérations (tous les cartonnets portant les solutions étant mis en place et retournés, l'ensemble forme un petit tableau); h) enfin les jeux de carton et d'étoffes pour l'initiation au calcul de M<sup>me</sup> LANDSTAD (Bogstadeveien 4, à Oslo), intéressants parce que confectionnés par les enfants eux-mêmes. Les écoles tessinoises exposaient quelques jeux conçus par leurs éducateurs.

Nous ne pouvons malheureusement que mentionner les méthodes d'enseignement musical de M<sup>rs</sup> NICHOLLS (Garden School, Ballinger-Grange) et de PERLASCA (Via Boccaccio, 43, Milan), le très beau matériel de bâtons de bois normalisés de J. PILSATNEK de Riga pour toutes sortes de travaux manuels à la portée des petits (édité par

le *Deutscher Ausschuss für technisches Schulwesen*, (Datsch) Berlin (1)), le petit matériel de Neuzil (Tchécoslovaquie) pour la décoration, enfin des appareils pour l'expérimentation physique et chimique d'après le système de M. BARBOSA DE OLIVEIRA à Rio de Janeiro et de M. ROSS en Ecosse

Le matériel de visualisation était représenté aussi à l'exposition par des collections très intéressantes. C'étaient surtout les tableaux schématiques pour la géographie économique et l'instruction civique, édités par le *Deutscher Aussch. f. techn. Schulwesen*, les beaux tableaux muraux de FADRUS, (*Deutscher Verlag für Jugend und Volk*, Wien), les collections d'images classées et accompagnées de notes destinées à stimuler l'observation en même temps qu'à faciliter la compréhension, établies par M<sup>lle</sup> ODERFELD, en vue de la constitution d'un fichier d'images. (Dans une séance de groupe, M<sup>lle</sup> ODERFELD exposa les idées directrices de ce travail intéressant aussi à un point de vue international ; il y fut aussi question de l'initiative du Bureau international d'Education cherchant à coordonner les efforts faits de divers côtés, afin de constituer des séries d'images destinées à l'enseignement individuel et auto-éducatif, et dont le format pourrait être standardisé). Signalons enfin une conférence de M. OTLET, illustrée de projections, sur l'ensemble véritablement unique que constitue au point de vue de l'enseignement visuel le Musée du Palais Mondial à Bruxelles et en particulier ses tableaux synthétiques.

J. L. CLAPARÈDE.

P. S. — Nous devons une mention spéciale au *boulter-compteur* de MM. D<sup>r</sup> Dyoka BOGOIEVITCH et Lyoubomir STANOIEVITCH, basé sur le système décimal métrique. Il se présente comme un meuble : tiroir surmonté d'un boulier et d'une sorte de damier vertical pourvu de cent cases, chacune de dix centimètres de côté. On a concentré dans cet appareil un nombre considérable de pièces pouvant servir à toutes sortes d'opérations d'arithmétique et de géométrie : toute la matière d'enseignement des six années de l'école primaire. La notice, seule exposée à Locarno (l'appareil lui-même ayant été déposé par M. FERRIÈRE à l'École internationale de Genève) déclare que, « dans ce boulier-compteur sont représentés les systèmes d'enseignement suivants ; le principe du travail par l'élève même, le principe de la perception usuelle, le principe des images des nombres, le principe des séries des nombres, le principe des mesures métriques, le principe du système décimal métrique, le principe de l'enseignement usuel géométrique, le principe de la réalité, le principe de la concentration, le principe « du proche au plus éloigné », le principe « du concret à l'abstrait », le principe de la phonémique et le principe « de l'évolution. » M. PHILIBERT, inspecteur primaire a présenté à ce sujet un mémoire au Directeur de l'Enseignement primaire de Paris, le 23 mai 1925 et il en loue l'ingéniosité. Adresse de M. Lyoubomir STANOIEVITCH : Mletacka Rou 15, Belgrade).

Ad. F.

(1) Lire à ce sujet dans la revue *Hämmer und Feder* (Berlin-Charlottenburg, Königin Luisestr. 18) n° XXXVI-2, l'article de l'ingénieur R. HALM : « Erster Werkunterricht ». Le siège du DATSCH est Berlin W., Potsdamer Str. 119 b.

\*\*

### Le fichier d'images et l'auto-éducation dans les bibliothèques par M<sup>lle</sup> A. ODERFELD

Un fichier d'images se prête à l'étude individuelle et auto-éducative, dans les bibliothèques scolaires, enfantines, populaires, s'il est composé de séries comparatives de gravures et munies de textes correspondants, ces derniers contenant surtout des constatations directement vérifiables et quelques notes générales brèves et claires.

La série de gravures présentée pendant la conférence représentait ainsi l'histoire du mobilier et du costume.

Le rythme de développement, la disparition et le retour de certains caractères peuvent être facilement observés, ainsi que les rapports entre les formes, les idées, les institutions de ceux qui les créent.

Pour rénover les matières d'enseignement de l'histoire et en perfectionner les méthodes, il faut une documentation analogue très variée sur le passé et le présent.

La collaboration de tous les pays est indispensable pour réaliser le nécessaire, chacun d'eux exécutant la partie qui le concerne suivant des principes pédagogiques et scientifiques communs.

\*\*

### Revue rapide

#### des expositions pédagogiques de Locarno par le D<sup>r</sup> Rudolf SMOLA, de Vienne

Par suite du manque de place, cette revue doit être limitée à l'essentiel.

#### 1. LE TRAVAIL SCOLAIRE DANS SON ENSEMBLE

Cette section comprenait les expositions suivantes :  
1. D<sup>r</sup> Decroly, Bruxelles :

Cette exposition offrait les documents les plus suggestifs sur l'enseignement en général, aux quatre degrés de l'école primaire (p. ex. des livres de classe, des cahiers, des dessins, etc.).

#### 2. Martha Nemes, Budapest :

Des tables exposaient les principes fondamentaux et les programmes de son Ecole en Famille. On pouvait voir également, aux parois et sur des tables, une quantité d'ouvrages individuels ou collectifs exécutés par des enfants des quatre premières années scolaires. Ce qu'il y avait de particulièrement intéressant, c'était une carte murale de la Hongrie au point de vue de la géographie physique, parce que les produits du sol des diverses régions du pays s'y trouvaient figurés en nature.

#### 3. Exposition lettone :

Des photographies montraient clairement les sacrifices que les instituteurs lettons avaient dû s'imposer pour créer, avec l'aide de la jeunesse scolaire, l'École active sur les ruines de ce pays qui fut sauvagement dévasté pendant la guerre. On remarquait des dessins d'élèves des deux premiers degrés, des livres de contes et des manuels, enfin de très jolis travaux à l'aiguille exécutés par les fillettes.

#### 4. Travaux d'élèves des écoles de Vienne :

Sur les parois, on voyait les résultats moyens de l'enseignement du dessin dans les huit premières classes, sur des tables les échantillons se rapportant aux centres d'intérêt hebdomadaires pour les cinq premières années, les exercices d'écriture d'un enfant de première année, les résultats d'un voyage scolaire (8<sup>e</sup> année) et des échantillons de lectures de classe pour les cinq premières années.

\*  
\*  
\*

## II. MÉTHODES NOUVELLES DANS LES DIVERSES BRANCHES D'ENSEIGNEMENT

1. *Marie Bergemann, léna (Allemagne) :*  
De nombreuses photographies montraient des travaux plastiques concernant des essais de recherches et d'éducation des jeunes enfants avant l'âge scolaire.
2. *Dr Rudolf Smola, Ecole normale, Vienne :*  
Journal scolaire pour garçons de 17 ans, fondé sur le principe de l'éducation au service social. Le journal, appelé « Wir » (« Nous autres ») a pu paraître, avec l'aide de quelques instituteurs, de janvier à juillet 1927 (18 numéros).
3. *Communauté scolaire de Wickersdorf (Allemagne) :*  
Formes rythmiques obtenues au moyen de figures géométriques.
4. *Institutrice Selle, Magdebourg (Allemagne) :*  
Peintures très originales de jeunes filles sur ce thème : « L'harmonie des couleurs et le rythme ».
5. *Grundschule Schieker, Stuttgart (Allemagne) :*  
Travaux exécutés en toute liberté et sans l'intervention du maître par des garçons et des fillettes de 6 à 9 ans sur le problème de l'harmonie des couleurs et du rythme, puis les images verbales d'une fillette de 7 ans.
6. *Friedrich Natorp, Smalkalden (Allemagne) :*  
Développement de la personnalité de deux enfants au point de vue du dessin, puis caractéristique psychologique des divers travaux.
7. *Directeur Bakulé, Prague (Tchécoslovaquie) :*  
Sculptures sur bois et peintures originales relatives aux contes de Kipling (Livre de la jungle). Ouvrages féminins (blouses, châles, cols de dames brodés) et caricatures originales d'un garçon estropié.
8. *Dr Mack, Stuttgart (Allemagne) :*  
Tentative remarquable pour développer la personnalité d'enfants de paysans par un effort de libre création artistique à l'aide de la couleur, du pinceau, etc.
9. *Institutrice Irma Sander, Innsbruck (Autriche) :*  
Dessins, peintures et travaux en papiers de couleur exécutés par des fillettes des cinq premières années. Les travaux les plus intéressants avaient pour sujets : « Les choses qui me frappent par leur beauté », « Mon coin préféré, quand je suis à la maison ».

### 10. Japon :

Les travaux en mosaïques de papiers de couleur (fleurs, paysages) furent très remarquables ; les fleurs peintes témoignèrent de la profonde sensibilité des âmes enfantines.

### 11. The Garden-School, Great Missenden, Angleterre :

Matériel original pour l'enseignement de la musique sans la connaissance des notes.

### 12. Dr Viola, Vienne :

Quarante grandes affiches faites par des enfants de 12 à 14 ans au bénéfice de la Croix-Rouge de la jeunesse.

Dr R. SMOLA.

\*  
\*  
\*

Ces notes pourraient être plus complètes. C'est ainsi que l'exposition de peintures d'imagination de Frensham Heights, en Angleterre, a surtout attiré l'attention et l'admiration. M. C. Fleming-Williams s'étant inspiré de O. Cizek dans sa méthode, c'est-à-dire qu'il stimule l'énergie créatrice profonde sans s'en prendre aux manifestations superficielles qui n'en sont que les symptômes ou l'extériorisation.

Mlle Bardot, Inspectrice des Ecoles maternelles de la Seine, avait envoyé des travaux manuels inspirés par des dessins : dessins et travaux d'imagination, et de composition enfantine, faits par les petits élèves de Mlle Joffe, de l'Ecole maternelle de la Place Jeanne d'Arc à Paris. — Les dessins libres d'enfants de l'Yonne et de la Côte-d'Or, réunis par M. Georges Moreau, et dont nous avons parlé p. 144 de notre n° 30 (juillet-août), ainsi que les programmes de « L'Heure Joyeuse » envoyés par Mlle Huchet, faits par de jeunes habitués de la bibliothèque enfantine et conviant leurs camarades à des conférences captivantes ou savoureuses, ont aussi obtenu un vif succès. De même les motifs ornementaux pour poteries et faïences des élèves de l'Ecole normale de Coimbra, exposés par M. Alvaros V. Lemos ; la remarquable exposition de l'école Venceslaw Braz et le Curso Jacobina de Rio-de-Janeiro, présentée par Mlles Lacombe.

Oublions-nous quelque chose ? Sûrement : il y avait profusion de richesses et trop de belles choses à voir et à entendre. Que les intéressés nous pardonnent notre brièveté et que les oubliés nous écrivent bien vite : nous leur rendrons justice.

Sur quoi, tirons le rideau. Locarno est mort ! Que Locarno vive à jamais — dans notre souvenir !

UT PER  
JUVENES  
ASCENDAT  
MUNDUS

## Bulletin n° 5 du Bureau International d'Éducation

Chronique n° 8

Genève, le 1<sup>er</sup> novembre 1927

### Résumé des Conférences prononcées lors de l'Assemblée Générale

#### LE BUREAU PÉDAGOGIQUE RUSSE

Conférence de M<sup>me</sup> Jecouline

Foyer d'information et de recherches sur l'éducation des enfants russes émigrés, le Bureau pédagogique russe fut fondé à Prague, en 1923, en même temps que l'Union centrale des professeurs primaires et secondaires russes, pour continuer les travaux du premier Congrès des professeurs. Ces deux organisations travaillent désormais ensemble et sont soutenues par le gouvernement tchécoslovaque.

Les travaux du Bureau sont nombreux et variés. Il s'occupe de la création d'écoles pour enfants russes à l'étranger. Ces écoles ne sont pas soutenues matériellement par le Bureau, mais par les gouvernements slaves, — en particulier les gouvernements tchécoslovaque et serbe, — par un comité russe, le *Zemgor*, siégeant à Paris et, dans certains pays, par les Églises. Actuellement, le nombre total des enfants élevés dans ces écoles est de 7.535, dans environ treize pays de l'Europe. Tous les enfants russes émigrés ne fréquentent pas ces écoles : certains parents, ne voyant pas pour leurs enfants la possibilité de rentrer jamais dans leur patrie, préfèrent qu'ils suivent les écoles indigènes afin de mieux s'assimiler aux pays qu'ils habitent.

Le Bureau pédagogique publie un petit journal bimensuel et a fait paraître plusieurs brochures. Il a organisé divers congrès, notamment, en juillet 1925, le 2<sup>e</sup> Congrès des professeurs russes, et, en 1927, le Congrès des Ecoles maternelles à Prague. Il a constitué un séminaire pour l'étude des documents soviétiques, ainsi que diverses commissions spéciales (écoles maternelles, enseignement de l'histoire, etc.). Il compte des représentants dans 14 pays et s'efforce par tous les moyens d'intéresser le monde à ces enfants sans patrie, le plus souvent privés de famille et qui ont tant besoin de confiance et de fraternité.

#### LA NOUVELLE ÉDUCATION EN POLOGNE

Conférence de M<sup>me</sup> Radlinska

La Pologne est un des pays du monde qui s'est le plus préoccupé, et depuis le plus longtemps, de l'organisation et de l'amélioration de son instruction. C'est elle qui a établi le premier ministère de l'instruction publique. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, les premières écoles secondaires polonaises furent créées pour former des réformateurs.

Mais ces réformateurs, animés de l'esprit de liberté de l'éducation nouvelle, ont eu trop souvent l'occasion de réaliser la vérité de cette parole de l'un d'entre eux, Kollataj : « L'éducation digne de ce nom n'est possible que dans un pays libre ». Pendant la longue période de sa triple

oppression, le progrès scolaire s'arrête en Pologne. La russification et la germanisation de l'enseignement sont poussés jusqu'à l'exclusion de la langue nationale. Les grandes traditions de la réforme scolaire semblent disparues. Pourtant les idées ne sont pas mortes; elles continuent à germer secrètement et l'époque du martyre de la Pologne crée même des valeurs dans l'éducation. Un enseignement clandestin se développe, basé sur le respect de l'individualité, la responsabilité sociale, les méthodes auto-didactiques (Livre de lecture de Promysc, permettant d'apprendre à lire en six semaines sans l'aide d'un maître; Guide des auto-didactes). Cet enseignement se poursuit non seulement aux degrés primaire, secondaire et supérieur, mais aussi dans le domaine plus vaste de l'éducation extra et post-scolaire.

La première révolution russe, en 1905, provoque des mouvements sociaux et patriotiques dans la Pologne russe (La « Croisade des enfants » contre les écoles russes). Un peu de liberté conquise permet d'organiser des écoles privées polonaises, basées sur les principes de l'éducation nouvelle. Les associations de maîtres élaborent un programme d'école unique. Les manuels, les musées scolaires, les cours privés pour instituteurs introduisent les idées de l'école active. Tous ces efforts font que la Pologne libérée, loin d'hériter seulement d'une tradition funeste créée par les écoles officielles, bénéficie aussi d'une tradition tendant vers une éducation large et libre.

Depuis l'institution de la nouvelle République polonaise en 1919, l'instruction s'est développée d'une façon considérable. Le nombre des écoles primaires a passé de 18.000 en 1910 à 27.000 en 1925. La fréquentation scolaire s'améliore chaque année : 65 % en 1921, 90 % actuellement. Le progrès est surtout remarquable dans les anciens territoires russes, où l'instruction était très peu poussée : A Varsovie, la fréquentation scolaire, de 13 % avant la guerre, est en 1926 de 83 %. L'instruction publique est obligatoire et gratuite et la Constitution permet d'ouvrir des écoles privées sous le contrôle de l'État. On tend à créer l'école unique. On cherche à résoudre le problème de l'école rurale. Il y a des classes spéciales pour anormaux. L'enseignement post-scolaire va être rendu obligatoire pour tous les adolescents de 14 à 18 ans ne fréquentant pas l'école moyenne. Des écoles d'agriculture, dans le genre des universités populaires du Danemark, sont en voie d'organisation (il en existe déjà plus d'une centaine). Les coopératives scolaires, le scoutisme, le self-government sont encouragés. Les associations du corps enseignant sont très actives et se préoccupent en particulier de la formation des maîtres. On s'efforce de réaliser une collaboration toujours plus étroite de ces associations avec les autorités officielles. Il existe des écoles expérimentales, peu nombreuses, mais dont les résultats sont très appréciables. Certaines s'inspirent des méthodes étrangères (Decroly, Montessori, Maison des Petits, Dalton), d'autres cherchent des méthodes originales basées sur la mentalité de l'enfant polonais et son ambiance sociale. Beaucoup d'écoles publiques, primaires et secondaires, peuvent être

qualifiées de « nouvelles ». Les œuvres extra-scolaires et post-scolaires sont très répandues en Pologne et c'est encore dans ces domaines que l'esprit de liberté se réalise le mieux.

Le passé et l'avenir de l'idée pédagogique polonaise s'expriment dans la phrase de Trentowcki : « L'Éducation doit éveiller la divinité qui repose dans l'âme de l'enfant, transformer les forces qui gisent *in potentia* en forces *in actu*. »

#### CONFERENCE INTERNATIONALE PROJÉTÉE

Notre Assemblée générale a approuvé le projet que lui soumettait notre Directeur de convoquer en 1928 une conférence internationale, pour étudier la question du *bilinguisme* dans ses rapports avec l'éducation. Nous avons été conduits à cette idée par le grand nombre des questions relatives à ce sujet, de provenance très variée, parvenues au B.I.E. au cours de quelques mois.

L'obligation de donner aux enfants des leçons dans une langue qui n'est pas la leur est grosse de conséquences pour les administrations scolaires ; celle de recevoir un enseignement dans ces conditions, l'est pour les élèves. Ces problèmes n'ont cependant été jusqu'ici que rarement abordés avec méthode ; les très remarquables études d'un Ronjat ou d'un Epstein en montrent tout l'intérêt pour la linguistique et pour l'enseignement des langues vivantes. Pourtant la seule enquête un peu étendue que nous connaissions sur le bilinguisme, celle qu'ont poursuivie dans le Pays de Galles MM. Saer, Smith et Hughes, est à plus d'un égard un modèle. Elle montre que le problème est susceptible d'être traité méthodiquement et qu'il peut conduire à des conclusions positives.

Nous avons eu la bonne fortune d'obtenir pour nos projets la collaboration, aussi empressée que compétente, de ces savants gallois, et c'est avec M. John Hughes, professeur à l'University College d'Aberystwith, que nous avons établi le projet que nous soumettons aujourd'hui à nos lecteurs. Nous avons eu également le privilège d'obtenir déjà l'appui et les encouragements de toute une série de psychologues, de linguistes et d'éducateurs éminents, représentant des pays très divers : Mme Radlinska (Varsovie), MM. Bally et Claparède (Genève), Collinson (Liverpool), Decroly (Bruxelles), Ghidionescu (Cluj), Katarzoff (Sofia), Jeanjaquet (Neuchâtel), Jespersen (Copenhague), Verheyen (Bruxelles), Braunshausen (Luxembourg), Findlay (Manchester), Garnier (Paris), Henss (Giessen).

Il s'agirait d'une *conférence de travail*, dont le nombre de participants serait limité, son but précis nous faisant désirer de lui donner un caractère qui ne soit ni celui d'une réunion de professeurs de langues vivantes, ni celui d'un congrès des minorités. Les travaux et discussions auraient lieu en français, anglais et allemand, sans traduction. En principe, les participants et les rapporteurs accepteraient d'y venir comme à un Congrès scientifique, c'est-à-dire à leurs frais, ou délégués par une Université ou un corps scientifique.

Les corporations et écoles intéressées par les problèmes débattus, les personnes empêchées de prendre part à la Conférence, mais désireuses d'en connaître les travaux et de s'associer aux recherches qui en résulteraient, pourraient, par un versement de 20 francs-or au minimum, obtenir les rapports et tests qui seraient publiés. Elles seraient également considérées comme affiliées au B. I. E. pour 1928.

Nos membres, que cette conférence intéresse, sont priés de nous envoyer leurs suggestions et de nous demander le programme détaillé, qui leur sera envoyé en temps utile.

#### Programme provisoire

### LES PROBLEMES PSYCHOLOGIQUES ET PEDAGOGIQUES POSES PAR LE BILINGUISME

A. L'Intérêt d'une étude méthodique des problèmes du bilinguisme : I. dans la famille ; II. dans les pays d'immigration ; III. dans les pays bilingues ; IV. dans les pays à dialectes ; V. dans les colonies.

B. Les Méthodes d'études : I. Rapports sur les études déjà faites au Pays de Galles, en Belgique, dans les écoles juives de Londres ; II. Discussion sur les études à faire. Comment mesurer l'influence du bilinguisme sur : 1. la langue maternelle (?) ; 2. la seconde langue (?) ; 3. l'aptitude aux langues en général (?) ; 4. l'intelligence générale (?) ; 5. l'affectivité et le caractère.

La Conférence aurait lieu à une date et dans un endroit qui tiendrait compte du premier Congrès international de linguistique qui doit se réunir à La Haye, du 10 au 15 avril 1928.

#### L'ÉDUCATION EN VUE DE LA PAIX

BASSIN DE LA SARRE. 28 juillet 1927. — A Noël 1926, le commissaire du Gouvernement chargé de l'Instruction publique, a envoyé aux fonctionnaires du corps enseignant, de toute catégorie, une circulaire pour attirer leur attention sur l'enseignement scolaire relatif à la paix et à la Société des Nations, tel que le préconise la Commission de coopération intellectuelle. A cette circulaire était jointe une brochure, *Völkerbund und Internationale Erziehung*, destinée à donner les directives d'un programme d'enseignement, et surtout les enseignements nécessaires, sur l'existence et les buts de la Société des Nations.

Brochure et circulaire ont été favorablement accueillies par la presse socialiste, et sans défaveur par la presse du centre (*Landes Zeitung*) et l'organe populiste, la *Saarbrücker Zeitung*. La presse pédagogique a été plus réservée. Un article de la petite revue *Kultur Leben an der Saar*, dû à la plume d'une institutrice, déclarait l'idée d'une éducation internationale chimérique et inutile.

Il est difficile d'apprécier le résultat positif de cette première mesure. Aucun enseignement obligatoire sur la S. D. N. n'a été prescrit jusqu'ici. Le ministre se borne à faire appel chaleureusement à l'esprit de paix et de solidarité internationale du corps enseignant. Insistant sur la valeur des convictions individuelles, il recommande aux instituteurs et aux professeurs d'étudier le problème et de se former une opinion.

Pour préparer plus spécialement un certain nombre de maîtres qualifiés, capables de prendre une initiative dans ce domaine, M. le Ministre Vezensky avait envoyé d'autre part quatre professeurs d'écoles de commerce et deux professeurs de gymnase, aux cours sur les questions internationales (cours d'été du prof. Zimmern à Genève, 1926), qui, au mois de septembre surtout, avec l'entrée de l'Allemagne et l'affluence de personnalités éminentes, constituèrent une magnifique leçon de choses en politique internationale. Quatre professeurs de gymnase et quatre maîtres d'écoles de commerce ou professionnelles ont demandé cette année-ci à pouvoir participer aux cours pendant six semaines. Parmi eux, six nouveaux, dont le président du *Philologenverein*.

D'autre part, le commissaire du gouvernement chargé du Département de l'Instruction publique délégua son chef de cabinet et un membre du

corps enseignant au Congrès de Prague sur « La Paix par l'École », dont ils rapportèrent bien des suggestions intéressantes, notamment en ce qui concerne l'enseignement de l'espéranto. Cet enseignement va être introduit au programme des écoles secondaires à titre de branche facultative.

La question des livres d'histoire, dont l'importance a été soulignée encore aux journées de Prague, est actuellement à l'étude. Les nouveaux programmes de Prusse réalisent à cet égard certains progrès. La Sarre se doit de ne pas rester en arrière, d'autant plus que le Ministre de l'Instruction publique de Prusse vient de prescrire, dans toutes les écoles, un enseignement obligatoire sur l'histoire et les buts de la S.D.N.

Le travail pédagogique dans ce sens-là rencontre en Sarre des difficultés particulières. Non seulement le corps enseignant et la presse n'attachent pas encore assez d'importance à ces questions, mais surtout, du fait de sa situation très spéciale, la Commission du gouvernement voit souvent ses meilleures intentions méconnues. Et certaines initiatives sont paralysées par l'attitude négative de quelques chefs de partis, qui font une opposition de principe aux mesures les plus légitimes. C'est ainsi que, dernièrement, le *Landesrat* (Conseil consultatif) désapprouvait l'inscription au budget d'une somme de 50.000 fr. destinée à encourager l'enseignement sur la S.D.N. Et pourtant, dans un pays de 750.000 âmes, administré par la S.D.N., où tout est à créer, cette somme ne peut être qualifiée d'exagérée. Elle sera affectée aux bourses d'études dont nous avons parlé, à l'achat de films et de projections sur la S.D.N. à l'usage des écoles et de la population, à la création de la bibliothèque spéciale destinée au corps enseignant.

Dans une circulaire du 28 juin 1927, le Ministre a insisté à nouveau sur la tâche de l'école pour développer l'esprit de coopération internationale. Cette circulaire signale les principaux congrès qui, depuis un an, ont précisé le problème de l'enseignement sur la S.D.N. et la paix ; elle indique aussi aux maîtres quelques brochures, notamment les *Wege zur Gemeinschaft*, choix de lectures d'instruction civique parues à Dusseldorf, dont le quatrième volume est consacré au *Weltbürger*, et la brochure *Nie mehr Krieg* de l'orateur pacifiste Vitus Adler, dont les récentes conférences en Sarre ont trouvé un certain écho dans la population.

M. DU PASQUIER.

JAPON. — Les fillettes japonaises ont célébré cette année, en envoyant à leurs « sœurs des autres pays » un message du même genre que celui des enfants du Pays de Galles, la Fête des petites filles (3 mars), à laquelle l'arrivée des 12.641 poupées, données par les petites filles des Etats-Unis, avait conféré un éclat tout particulier. A leur tour, les garçons, le jour de leur fête (5 mai), ont envoyé à leurs camarades du monde entier un message qui se termine par ces mots : « Nous vous demandons, à vous garçons d'autres pays, de nous aider, et de vous laisser aider par nous, à faire avancer la grande cause de la paix. Nous sommes prêts à pousser à la roue du progrès humain ». (Comm. par la section de la jeunesse de l'Ass. jap. pour la S. D. N.).

ETATS-UNIS. — Le Comité américain (Commission on Internat. Justice and Goodwill of the Federal Council of Churches), qui s'est occupé l'an dernier de réunir les poupées pour le Japon, lance cette année un appel aux enfants américains pour que 50.000 « sachets d'amitié » puissent être envoyés aux écoliers du Mexique. C'est ainsi que ce Comité cherche à verser de l'huile sur les eaux troublées.

## LA LUTTE CONTRE L'ABANDON DES CAMPAGNES

D'un peu partout on signale d'intéressantes initiatives.

FRANCE. — Quarante instituteurs des Côtes du Nord s'emploient à orienter vers l'agriculture l'enseignement de l'école rurale : lecture, rédaction, calcul ; nombreuses leçons pratiques : arpentage, cubage, connaissance du cadastre, établissement et lecture d'un croquis, étude des plantes et des insectes de la région, moyens de destruction des insectes nuisibles, discernement des engrais. Des jardins scolaires ont été créés, des cours d'adultes organisés ; les œuvres de mutualité, les applications de l'électricité, la T. S. F., l'utilisation des engrais ont fait le sujet de nombreuses causeries, parfois avec démonstrations.

Un concours, doté de plusieurs prix, dont le premier est de 5.000 fr., a été ouvert parmi les instituteurs et institutrices de France par l'Union des intérêts économiques, 16, place de la Madeleine, Paris, sur le sujet suivant : « Comment, par votre enseignement, et par l'autorité dont vous jouissez auprès des populations au milieu desquelles vous vivez, pouvez-vous contribuer à enrayer l'exode rural ? ».

MEXIQUE. — Le Mexique voue tous ses soins au développement de ses écoles rurales et de l'éducation des indigènes. Le Ministère de l'Instruction publique, sous la direction de M. Puig Casauranc, a fait paraître dernièrement (1927) un magnifique volume illustré : *Escuelas Rurales en Mexico*. La Revue officielle *Coopera*, organe du département de l'enseignement primaire et normal du Ministère, publie aussi des articles suggestifs sur ce sujet.

ETATS-UNIS. — Dans l'Etat du Wisconsin, le directeur d'une revue agricole organisa l'an dernier un concours d'écoles rurales, patronné par le Département de l'Instruction publique : 211 écoles s'inscrivirent et 148 tirèrent bon pendant les neuf mois que dura le concours. Celui-ci était doté de quatre prix, consistant chacun en un assortiment complet d'engins de gymnastique pour la cour. Parents, instituteurs et enfants devaient s'appliquer à améliorer leur école et son rendement sur toute une série de points bien définis. L'École de Hicks Valley remporta le premier prix. Vingt villageois avaient travaillé pendant deux jours entiers au nivellement de la cour ; ils y avaient planté 26 tilleuls et l'avaient encadrée d'une bordure fleurie et d'une haie de buissons, le tout acheté au moyen de fêtes payantes. Un club villageois fut créé, il compta bientôt 74 membres et tint 39 séances. Les parents s'intéressèrent à l'école et y firent 185 visites. La fréquentation augmenta de 4 %.

CANADA. — Dans les parties de l'Etat d'Ontario où la population est clairsemée, parfois même quasi nomade, et à un niveau trop peu élevé pour que ses enfants soient en état de suivre les cours par correspondance institués l'an dernier, deux écoles itinérantes viennent d'être inaugurées. Elles se composent d'un long wagon de chemin de fer qui comprend une salle d'école pour 12 enfants, avec tout le matériel scolaire nécessaire et bibliothèque pour enfants et adultes, la chambre de l'instituteur, sa cuisine. Chacune de ces voitures scolaires desservira une ou deux fois par mois six ou sept districts, elle restera sur une voie de garage de trois à six jours selon le nombre des élèves. Des indications précises sur le travail à faire dans l'intervalle de deux visites sont fournies aux enfants.

ITALIE. — Le congrès international d'agriculture qui s'est tenu à Rome en mai 1927 a compté pour

la première fois une section féminine qui traite de certaines questions se rapportant à la vie et à l'éducation rurale.

**BELGIQUE.** — Les cercles de fermières et ménagères rurales (877 en juillet 1927) propagent l'enseignement ménager agricole (par des écoles ménagères ambulantes, etc.), élèvent le niveau de vie à la campagne, relèvent (par des concours) le prestige du travail agricole et ménager féminin. (Voir le travail sur cette institution présenté à Rome par M<sup>me</sup> de Crombrugge de Picquendaële). Un article de Raquel Tuya, paru dans la *Revue mensuelle de l'Œuvre nationale de l'enfance* (juillet 1927) sur *Le retour à la terre*, insiste sur les inconvénients que présente l'habitude qu'ont les paysans belges de faire instruire leurs enfants dans des pensionnats de la ville. « Même dans les pensionnats des petites villes de province, en pleine région agricole, on peut redouter ce danger, car dans aucun d'eux on ne s'applique à donner une éducation pénétrée d'un véritable esprit agricole et rural. » M<sup>me</sup> Tuya signale la fréquentation scolaire peu régulière dans les écoles primaires rurales : « A la saison des semailles et à celles des récoltes, les parents retiennent leurs enfants chez eux afin de s'en faire aider ». Mais pourquoi ne pas faire coïncider les vacances avec les travaux de la campagne, comme cela se fait en Suisse ?

**ANGLETERRE.** — Les vacances y sont fixées par les autorités scolaires locales, la seule exigence du ministère étant que le nombre de 400 sessions (matin ou après-midi) soit atteint annuellement. Il est de l'intérêt des autorités locales — car certains subsides du Parlement en dépendent — que le taux de fréquentation soit le plus élevé possible. Pour y arriver, l'habitude est de faire coïncider les vacances avec la moisson, la récolte des fruits ou du houblon, la fenaison, etc.

#### BREVES NOUVELLES DE DIVERS PAYS

**ÉTATS-UNIS.** — La *progressive Education Association* invite tous les éducateurs à sa prochaine conférence : Hôtel Commodore, New-York, 8 et 9 mars 1928. Visites d'écoles. Expositions de travaux d'élèves. Demander le programme au secrétaire, M. Morton Snyder, 10, Jackson Place, Washington.

**PAYS-BAS.** — Le *Musée national pour parents et éducateurs*, qui, depuis 13 ans, organise des expositions dans les provinces, avec le but d'améliorer l'éducation et de consolider la vie de famille, se fixe à Rotterdam (s-Gravendijkwal 26) où il ouvre un intéressant musée permanent, tout en continuant son activité itinérante. Il demande qu'on lui envoie de la documentation de l'étranger. Secrétaire : M<sup>me</sup> Sandberg, Surinamestraat 44, La Haye.

**ALLEMAGNE.** — A côté de l'œuvre utile accomplie par le *Jugendherberge Verband*, l'*Arbeitsgemeinschaft Kinderdörfer* (président des deux associations : Lehrer Richard Schirrmann, Altena in Westfalen), travaille au développement de villages d'enfants, où l'on cherche à consolider la santé physique des enfants des grandes villes industrielles, à faire leur éducation sociale grâce à l'apprentissage de la « communauté scolaire » (*Gemeinschaftserziehung*) et à élargir leur esprit par un enseignement orienté dans le sens de l'école active et du travail collectif. On reçoit dans ces villages des classes entières (filles de 8 à 14 ans, garçons de 8 à 16 ans). Chaque village peut loger de 1.000 à 3.000 enfants.

**PORTUGAL.** — A Lisbonne a été célébrée, au mois de mai, une *Semaine de l'enfant*, destinée à appeler l'attention sur les problèmes que pose la vie actuelle de l'enfant portugais et à unir toute la population dans une même volonté de réaliser l'œuvre d'éducation indispensable. Fêtes dans tou-

tes les écoles ; expositions de matériel didactique et de travaux d'élèves ; séances de théâtre enfantine et de cinématographe éducatif ; réunion de 20.000 enfants dans les jardins publics, avec musique, contes, jeux ; transmission par T. S. F. d'un récital de chansons populaires ; envoi par T. S. F. d'une réponse des enfants portugais aux enfants du Pays de Galles (voir Bulletin N° 2), etc. La *Liga de Acção Educativa*, qui nous transmet cette information, va donner aux écoles de Lisbonne la collection des jeux éducatifs du Dr Decroly.

**AUTRICHE.** — Les lois consacrant, dans une large mesure, la refonte de l'enseignement moyen (classes primaires supérieures d'une part et sections inférieures des écoles secondaires d'autre part), ont été promulguées au début du mois d'août. Les écoles secondaires supérieures (*Obermittelschulen*) qui forment maintenant la continuation naturelle de l'école primaire (4 ans de *Volksschule* et 4 ans de *Hauptschule*) pour les enfants bien doués, comprennent 5 types ou programmes parallèles (gymnase, école réelle et trois variétés de gymnase réel). Voir *Schulreform* (Heft 8.-9).

#### BIBLIOGRAPHIE

M<sup>lle</sup> B. MAUCOURANT, directrice de l'École normale d'institutrices de Strasbourg. *La première étape*. Les méthodes actuelles d'éducation pour les enfants de 2 à 7 ans. Fernand Nathan. Paris 1925. Nouvelle édition revue et augmentée, 420 p. Ce livre, écrit du point de vue des écoles françaises, est extrêmement clair, pratique et complet. Première partie : les éducatrices ; deuxième : les enfants (leur vie corporelle et sensorielle, psychique et sociale) ; troisième : occupations à l'École maternelle ; quatrième : les locaux. **Bibliographie.**

Ch. CHATELAIN. *Tableaux chronoptiques*. Excellents pour faire composer par les élèves des tableaux synchroniques de diverses sortes. S'obtiennent chez l'auteur : 10, chemin des Chênes, Servette, Genève.

ASSOCIATION SUISSE DE CONSEILS D'APPRENTISSAGE ET DE PROTECTION DES APPRENTIS. *Jubilé 1902-1927*. Münsterplatz 19, Bâle. Vol. de 272 p. (Surtout en allemand, quelques articles en français.) Bref compte rendu, fort bien fait par des spécialistes, de tout ce qui se fait en Suisse dans le domaine de l'*Orientation professionnelle* et de la protection des apprentis.

HERBINIÈRE-LEBERT. *Exercices graphiques d'attention*. Nathan, Paris. Six cahiers pour les enfants de 4 à 6 ans, avec Livre du maître (brochure). Utiles pour les tout petits dans tous les pays. Très remarqués au Congrès de Locarno.

C. RICHARD. *L'Enseignement en France*. Armand Colin, Paris, 1925, 580 p.

Franz LAUE. *Das französische Schulwesen*. Quelle & Meyer, Leipzig, 1926, 154 p.

Deux livres utiles aux éducateurs qui désirent se documenter sur l'organisation de l'enseignement en FRANCE.

Ernest PERROCHON. *L'Instituteur*. Hachette, Paris, 1927. Petit volume de la série des *Caractères de ce Temps*, qui décrit avec sympathie et finesse la vie de l'instituteur primaire en France.

V. FLEURY. *Précis de littérature étrangère* (Europe, Amérique, Asie). Delagrave, Paris 1927, 375 p.

V. FLEURY. *Anthologie générale de littérature étrangère*. Collection « Pallas ». Delagrave. Ces deux volumes — destinés aux grands élèves des lycées et aux Ecoles normales — serviront la cause du rapprochement intellectuel des peuples.

Georges OTTLIK. *Annuaire de la S. D. N.* 1920-1927. Payot, Lausanne et Genève, 1.005 p. Inappréciable. — M. Briand le recommande en ces termes : « Le développement croissant de la S. D. N.

justifie pleinement la publication d'un annuaire qui doit permettre à tous les amis de la paix de se rendre compte des travaux accomplis chaque année à Genève et de mieux connaître les principales personnalités qui y collaborent. »

**Annuaire Général.** Larousse 1927, 1.151 p., 75 francs français. Exécuté sur « un plan rigoureusement international ». Passe en revue les démographies, productions agricole et industrielle, les crédits et les finances des principaux peuples, renseigne sur les organismes internationaux et sur les Puissances du monde, rangées par ordre strictement alphabétique.

**Handbook and Directory of Adult Education.** 1926-1927. Deane and Sons, London, 3 sh. 6, 190 p. Exécuté sous les auspices du British Institute of Adult Education. Ne concerne que l'Angleterre. Complet et très clair.

I.-L. KANDEL. **Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College.** 1926. Macmillan, New-York, 596 p. Troisième volume d'annuaires donnant monographies de l'éducation dans divers pays. Celui-ci comprend : Autriche, Angleterre, Esthonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Irlande (Etat libre et Irlande du Nord), Terre-Neuve, Pologne, Suède, Suisse, Etats-Unis.

**Internationale Jahresberichte für Erziehungswissenschaft,** herausg. v. R. Lehmann. Priebsch, Breslau. Revue générale, de tout premier ordre, faite par des éducateurs ou psychologues éminents, de la littérature pédagogique d'une série de pays. Les deux fascicules de la première année, parus en 1926, portent sur la période antérieure à 1924. La publication du 2<sup>e</sup> tome s'est trouvée mise en question par la mort de Rudolf Lehmann.

Prof. Dr E. STERN. **Jahrbuch der Erziehungswissenschaft und Jugendkunde.** Union Deutsche Verlagsgesellschaft, Berlin 1927. Le deuxième volume de cet annuaire, indispensable à qui veut connaître l'Ecole de l'Allemagne actuelle, vient de paraître. Trois sections : l'Etat, l'Eglise et l'Ecole. Tous les points de vue sont représentés par des interprètes éminents. Excellente bibliographie analytique.

Tell A. TURNER. **Causes of War and the New Revolution.** 228 p. \$ 2.50, 1927. Marshall Jones, 212 Summer Street, Boston (Mass.). Volume très original dédié à « l'homme ordinaire et à ses enfants ». L'auteur y trace un saisissant raccourci d'une soixantaine de guerres qui ont eu lieu dans les quatre derniers siècles, avec leurs causes, leurs événements et leurs résultats. Dans le dernier chapitre, il adjure la jeunesse de l'abolir. Il admet toutefois une armée de police internationale et ne pense pas que les nations doivent renoncer à se défendre, ni à défendre les opprimés.

1. Margaret SWANSON & Ann MACBETH. **Educational Needlecraft.** — 2. Needlecraft in the School. — 3. Needlecraft for Older Girls. — 4. Needlecraft and Psychology. — Tous d'environ 110 p., à 7 sh. 6 chacun, bien illustrés. Longmans, Green & Co, London. Très jolie méthode qui doit intéresser et développer les élèves.

**Reading with a Purpose,** série de brèves monographies sur des sujets d'éducation, donnant des conseils bibliographiques. Editées par l'American Library Association. Pour les profanes, **Psychology and its Use**, par E. D. MARTIN, peut être particulièrement utile.

James FAIRGRIEVE. **Geography and World Power.** University of London Press, new edit. 1924, 370 p., 5 sh. Volume du plus haut intérêt, qui fait comprendre l'influence des conditions géographiques sur le développement de l'humanité, l'influence des faits naturels sur l'histoire.

MARTEN & CARTER'S **Histories.** Book I. **Our Heritage.** 2 sh. Book II. **The Middle Ages.** 2 sh. 6. Book III. **New Worlds (1485-1688).** 2 sh. 9. Book IV. **The Latest Age.** 3 sh. Basil Blackwell, Oxford, 1927. Série remarquable à tous les points de vue : présentation, illustration, contenu. Le but des auteurs a été de « placer l'histoire de la Grande-Bretagne dans le cadre de l'histoire générale de l'humanité ». Le compte rendu des guerres n'embrasse que les faits essentiels, afin de faire place à l'histoire de l'agriculture, de la science et de l'art. Le volume IV surtout est admirable. Il raconte le développement de la « *Commonwealth of Nations* », et ne néglige ni la Chine, ni le Japon, ni l'Amérique latine. L'instruction civique s'apprend avec l'histoire. Les devoirs indiqués dans l'appendice sont originaux et intéressants. Quand l'histoire nationale sera enseignée à tous les enfants du monde dans l'esprit de cette série, un grand pas aura été fait vers la paix véritable et durable.

Lucy W. PEABODY. **Just like You.** First book of stories for little children. **Taro and Umé,** 2d book on Japanese Juniors. Central Committee on the United Study of Foreign Missions. North Cambridge. (Mass.) U. S. A. Charmantes brochures de 58 p., copieusement illustrées, imprimées en gros caractères. A tendance religieuse.

Frank-Howard RICHARDSON. **Parenthood and the Newer Psychology.** Putnam, London, 1926, 200 p., 7 sh. 6. Excellent volume, à la fois pratique et d'un esprit très élevé. L'auteur y montre l'importance qu'il y a à ce que les parents appliquent la psychologie moderne aux problèmes que pose l'éducation de leurs enfants, et leur apprend comment s'y prendre. Lecture à recommander très chaudement.

Dr Benjamin GRUENBERG. **High Schools and Sex Education,** a manual of suggestions prepared under the direction of the Surgeon General, U. S. Public Health Service, in collaboration with the U. S. Bureau of Education. Government Printing Office, Washington, 1922. Volume extrêmement bien fait, très documenté, basé sur la psychologie. D'une grande utilité pour le corps enseignant.

**Habit Training for Children.** National Committee for Mental Hygiene. 370 Seventh Ave, New-York, 10 cents. Excellente brochure pour les parents, simple et pratique.

Ross L. FINNEY. **General Social Science.** Macmillan, New-York, 1926, 459 p. Excellent manuel, conçu dans un esprit très nouveau, pour former des citoyens éclairés. Chaque chapitre est suivi de nombreux problèmes et devoirs en action (ou « projects »). S'adresse aux adolescents de 13 à 15 ans.

Margaret Loring THOMAS. **George Washington Lincoln goes around the World.** Nelson, New-York, 1 dol. 50. Charmant volume illustré, 205 p., destiné aux enfants de 8 à 12 ans, bien fait pour leur faire connaître et aimer tous les enfants du monde.

Henriette R. WALKER. **Girl Life in America.** A Study of Backgrounds. Made for the National Committee for the Study of Juvenile Reading. 1 Madison Avenue, New-York City, 1927, 160 p., grand format. Cette intéressante brochure nous donne le résultat d'une enquête entreprise dernièrement aux Etats-Unis sur les jeunes filles, leurs occupations et leurs goûts (influence de la famille, de l'école, du travail, de l'Eglise ; délassements, utilisation des loisirs, lectures, tendances sociales).

Dorothy WILLIAMS and Mary E. SKINNER. **Work of Children on Illinois Farms.** Publication No 168 of Children's Bureau, U. S. Dept. of Labour. Government Printing Office, Washington, 1926, 48 p. Fait partie d'une série de monographies très documentées sur le travail agricole des enfants. Les conditions révélées sont loin d'être réjouissantes.

L'éditeur EVANS, Montague House, Russell Square, London W. C. 1. nous envoie des numéros spécimens de toute une série d'excellents périodiques : Pour les petits musiciens (jusqu'à 11 ans) : *Panpipes*. (Mensuel), 10 fr. par an. Pour les jeunes musiciens (11 à 16 ans) : *Music and Youth*. (mensuel), 10 fr. par an. Pour les professeurs de musique : *The Music Teacher*. (mensuel), 20 fr. par an. Pour les maîtresses d'écoles maternelles ou enfantines : *Child Education* (mensuel). Admirablement illustré, contenant musique, travaux de tous genres, contes. 20 fr. par an. Pour les maîtres primaires et secondaires : *The Teachers World* (hebdomadaire), 25 fr. par an. Illustré.

Josephine CHASE. *New-York at School*. Public Education Association, 8 West 40th Street, New-York, 1927, 268 p. Passe en revue tout ce que fait la ville de New-York pour l'instruction et l'éducation de son million d'enfants. Les chapitres sur le traitement des enfants difficiles et sur les activités extra-scolaires auxquels servent les bâtiments scolaires sont particulièrement suggestifs.

#### Le mouvement pédagogique en Allemagne

W. HELLPACH. *Die Wesensgestalt der deutschen Schule* 175 p. Quelle & Meyer, Leipzig, 1925. Passe en revue les problèmes principaux devant lesquels se trouvent placés les éducateurs allemands d'aujourd'hui et préconise des réformes importantes en vue d'assurer la réalisation de l'école unique, tant au point de vue social que philosophique. Ce qui pose en un sens le problème de la *Gemeinschaftsschule*, l'école basée sur l'idée de la communauté.

H. DEITERS (et 14 collaborateurs). *Die Schule der Gemeinschaft*. 167 p. Qu. & M., Leipzig, 1925. « Il n'y a de communauté que fondée sur des convictions communes dans les questions essentielles de la vie. » (p. 10). Voilà l'un des fondements de ce mouvement pédagogique. Envisagé sous l'angle auquel se place Hellpach, par exemple, il semblerait n'avoir affaire qu'à un problème de l'éducation, tandis que cet ouvrage (comme celui de PAULSEN), *Die Ueberwindung der Schule* (Voir Bulletin n° 1) nous montre qu'il embrasse tout l'ensemble des questions pédagogiques et représente véritablement une conception nouvelle de l'éducation qui s'appuie d'ailleurs sur celle de l'école active, dont elle ne diffère peut-être pas essentiellement. (Il suffit de constater que dans les bibliographies jointes à chaque chapitre, les références à des pédagogues de l'*Arbeitsschule* ou de l'école active sont très nombreuses.) Mais il est certain que la recherche d'une unité philosophique nouvelle, basée elle-même sur la libre recherche de l'enfant et sur l'expérience de la solidarité pratique à l'école, sera pour beaucoup un aspect passionnant de la *Gemeinschaftsschule*.

F. HILKER (et 25 collaborateurs). *Deutsche Schulversuche*, 423 p. Schwetschke & Sohn, Berlin, 1924.

F. KARSEN (et 11 collaborateurs). *Die neuen Schulen in Deutschland*. 200 p. Langensalza, Jul. Beltz, 1924, avec préface de W. Paulsen.

Il est de toute importance que soient connues en dehors d'Allemagne les expériences que font dans ce pays les éducateurs qui ont le plus complètement rompu avec l'école traditionnelle, car ces expériences sont inspirées par la certitude de mieux se conformer à la fois à la nature de l'enfant et aux besoins idéaux de la société ; elles se poursuivent, pour la plupart, dans des écoles publi-

ques (Hambourg, Brême, Berlin, Saxe, etc.) ; et les résultats déjà obtenus ont, paraît-il, répondu à l'attente de ces pionniers, dont bon nombre se réclament de la *Gemeinschaftsschule*. Ce sont les pionniers eux-mêmes qui, dans ces deux ouvrages, exposent leurs projets et les résultats obtenus.

*Die Hamburger Versuchsschulen*, N° spécial de *Das werdende Zeitalter*, Verl. K. Hoenn, Constance (Baden). Constitue un émouvant témoignage de l'esprit dans lequel travaille en particulier l'école *Berliner Tor* à Hambourg, depuis 1919.

P. PETERSEN. *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule*. 41 p. Jul. Beltz, Langensalza, 1927. Ce programme clair et précis indique les principes et dispositions qui semblent avoir une valeur objective pour toute école renouvelée. C'est la théorie tirée de la pratique de l'école expérimentale de Jena. La vie de cette école remarquable est narrée en détail dans l'ouvrage ci-après :

PETERSEN & WOLFF. *Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule*. 146 p. H. Böhlau's Nachfolger, Weimar, 1925.

E. HUGUENIN. *Die Odenwaldschule*. Böhlau's Nachfolger, Weimar, 1926. La brochure de M<sup>lle</sup> Huguenin sur cette remarquable école (publiée en 1923 par Ad. Ferrière), vient de paraître en allemand avec une introduction de Petersen sur « la position qu'occupe la *Landerziehungsheim* dans le système de l'éducation allemande du XX<sup>e</sup> siècle ».

E. KOLISKO. *Bilder von der Freien Waldorfschule*. 71 p. Verl. der Freien Waldorfschule, Kanonenweg 44, Stuttgart, 1927. Cette grande école privée à Stuttgart, qui s'inspire des principes de Rudolf Steiner, est une des réalisations les plus florissantes de l'éducation nouvelle en Allemagne. L'attention des autorités publiques s'est portée récemment sur elle d'une façon qui prouve qu'elle s'est acquis l'estime générale.

*Deutsche Jugendbewegung*, N° spécial de *Die literarische Welt*. Potsdamerstr. 123, Berlin W. 35. N° 32, 1927. Le mouvement de la jeunesse, si remarquable en lui-même, comptera peut-être parmi les facteurs déterminants dans l'œuvre de rénovation pédagogique. On sera heureux de trouver ici un tableau de son évolution et de ses différentes tendances, ainsi que sa bibliographie déjà importante.

Puisque ces notes se rapportent avant tout à l'éducation nouvelle, signalons l'action soutenue que mène le *Bund entschiedener Schulreformer* (Ligue pour une réforme scolaire radicale), pour le triomphe de multiples revendications importantes. (Nous signalerons dans notre prochain numéro quelques-unes de ses plus récentes publications). La formule particulière qu'elle préconise est celle de l'école productive. (*Produktionsschule*). La *D.A.F.I.P.A.*, Commission permanente d'information formée par le *Bund entsch. Schulr.*, comprend 85 spécialistes pour tout ce qui concerne l'éducation nouvelle : ils sont à la disposition des étrangers désirant des renseignements. Demander la liste de ces informateurs à M. P. (Etreich, Menzelstrasse 1, Berlin-Friedenau.

*Neues Deutschland Kalender 1928*. Verlag Friede durch Recht. Gartenstrasse 18, Wiesbaden.

Calendrier à effeuiller rappelant les grands noms de l'art, de la philosophie, de la science dans tous les pays. Illustré de façon très internationale aussi et donnant, en allemand, beaucoup d'extraits intéressants d'auteurs anciens et modernes du monde entier.

TABLE DES MATIÈRES

Congrès de Locarno

<i>Avis de la rédaction</i> .....	165
ARTHUR SWEETSER : <i>La signification et la portée du Congrès d'Education Nouvelle</i> .....	165
JAGADIS CHUNDER BOSE : I. <i>L'Unité de la vie</i> .....	168
II. <i>Une vie consacrée à la recherche de la vérité</i> .....	170
<b>I. Le Problème de la Liberté</b> .....	175
<i>Conférences de M. P. BOVET; M<sup>mes</sup> B. ENSOR, E. ROTTEN; MM. G. LOMBARDO-RADICE, O. DECROLY, L. LUZURIAGA</i> .....	175
<i>L'Expérience des Etats-Unis (MM. CARSON-RYAN, HAROLD RUGG, CARLETON W. WASHBURN; M<sup>mes</sup> LUCY WILSON, MARIETTA JOHNSON)</i> .....	194
<i>Voix d'Allemagne et d'Autriche (MM. ALFRED ADLER, WILHELM PAULSEN, PAUL DENGLER, GUSTAV WYNEKEN)</i> .....	203
<i>Une voix de l'Inde (M. B. T. THAKER)</i> .....	208
<i>Conclusion, par M. Ad. FERRIÈRE</i> .....	209
<b>II. La Participation des Pays Latins</b> .....	211
<i>Belgique (D<sup>r</sup> O. DECROLY)</i> .....	211
<i>France (M<sup>mes</sup> T. J. GUÉRITTE, MAUCOURANT, E. SIMON)</i> .....	213
<i>Italie (M<sup>lle</sup> A. ALESSANDRINI)</i> .....	216
<i>Portugal (M. ALVARO V. LEMOS)</i> .....	218
<i>Espagne (M. MASO)</i> .....	218
<i>B Brésil (M<sup>lle</sup> LAURA LACOMBE)</i> .....	218
<i>République Argentine (M<sup>me</sup> GUILLEN de REZZANO)</i> .....	219
<i>Suisse (M<sup>me</sup> BÖSCHETTI-ALBERTI, MM. le D<sup>r</sup> Ed. CLAPARÈDE, P. MEYHOFER)</i> .....	220
<b>III. La Libération de l'Enfant par la Psychologie, les Méthodes nouvelles, les Ecoles expérimentales, la Coéducation, l'Art et l'Histoire (Compte-rendu du travail dans les groupes d'étude)</b> .....	225
<b>La Psychologie de l'Enfant</b> (D <sup>r</sup> ALFRED ADLER, D <sup>r</sup> O. PFISTER, M <sup>me</sup> le D <sup>r</sup> E. CROSBY-KEMP, D <sup>r</sup> H. G. HAMAKER, M <sup>lle</sup> G. HARDY) .....	225
<b>Les Méthodes Nouvelles</b> .....	228
<i>A. Les Tout-Petits (M<sup>mes</sup> ROUBICZEK, PHILIPPI VAN REESEMA)</i> .....	228
<i>B. L'Ecole primaire (M. P. PETERSEN)</i> .....	232
<i>C. L'Ecole secondaire (M<sup>me</sup> LUCY WILSON, M. P. DENGLER, M<sup>me</sup> O'BRIEN HARRIS, M. H. TOBLER, M<sup>me</sup> RADLINSKA)</i> .....	233
<i>D. La formation des maîtres (MM. J. W. WICKSTEED, DEL MANZO, P. BOVET)</i> .....	237
<b>Ecoles expérimentales</b> .....	241
<i>Listes des écoles présentées</i> .....	241
<i>Deux écoles typiques de New-York</i> .....	242
<i>Jardins d'enfants ambulants (M<sup>me</sup> ROSA KATZ)</i> .....	242
<b>La Coéducation des sexes</b> (MM. BASIL GIMSON, P. DUNLAP-SMITH, P. GEHEEB, M <sup>mes</sup> C. PILPEL, S. PLATT) .....	243
<b>L'Art au service de la Liberté</b> (MM. F. BAKULÉ, S. SZUMAN, M <sup>mes</sup> M. BERGEMANN-KONITZER, G. CRUTTWELL, MM. P. DENGLER, J. W. MACK, W. LOTTIG, W. DAIBER, M <sup>lle</sup> I. SANDER, M. W. VIOLA, D <sup>r</sup> KARL WILKER) .....	248
<b>L'Histoire et l'esprit international</b> (MM. D <sup>r</sup> H. RUGG, P. OTLET, M <sup>mes</sup> CORNELL, HALLSTEN-KALLIA, M. le D <sup>r</sup> D. MACKAY, M <sup>me</sup> L. FLOROV) .....	250
<b>IV. Ecoles publiques rénovées et œuvres nationales en faveur de l'enfance</b> .....	251
<i>Allemagne (M. W. LOTTIG)</i> .....	251
<i>Autriche (MM. O. GLOEKEL et V. FADRUS)</i> .....	252
<i>Bulgarie (M. D. KATZAROFF)</i> .....	253
<i>Californie (M. W. RUTHEFORD)</i> .....	253
<i>Danemark (M. le D<sup>r</sup> SIGURD NASGAARD)</i> .....	254
<i>Libéria (M. B. W. PAYNE)</i> .....	254
<i>Palestine et Diaspora (MM. MOSHÉ GORDON et CHAIM ZWIELI)</i> .....	255
<i>Pologne (M. B. KIELSKI, M<sup>me</sup> H. RADLINSKA, M. W. LUTOSLAWSKI)</i> .....	257
<i>Russie (M. le D<sup>r</sup> D. ASKUBIN, M<sup>lle</sup> L. WILSON)</i> .....	257
<i>Suisse (M. E. JUCKER)</i> .....	261
<i>Turquie (M. ASSIM ISMET)</i> .....	261
<b>V. Chronique du Congrès</b> (M. Ad. FERRIÈRE) .....	262
<i>Exposition de matériel auto-éducatif (M. J. L. CLAPARÈDE, M<sup>lle</sup> A. ODERFELD)</i> .....	265
<i>Expositions d'art enfantin (M. R. SMOLA)</i> .....	267
<i>Bulletin du B. I. E.</i> .....	269

## 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

*Internal 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<sup>e</sup>)

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<sup>e</sup>)

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 — Économique — 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'Ecole nouvelle**, Genève, B. I. E. N., 1909..... Fr. 0.80
- La Science et la Foi**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 4.—
- Biogenetik und Arbeitsschule**, Langensalza, Beyer et Sohne, 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. 4.—
- Transformons l'Ecole**, Genève, B. I. E. N., 1920 (traduit en suédois et en espagnol) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoles**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (traduit en espagnol) Fr. 6.—
- Les types psychologiques**, Lausanne, L'Éducateur, 1<sup>er</sup> 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<sup>e</sup> 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'Ecole active**, Genève, Editions Forum, III<sup>e</sup> éd., 1926 (Traduit en romain, en espagnol, en italien et en allemand)..... Fr. 7.50
- La Pratique de l'Ecole 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 Ecoles 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'Ecole 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'Ecole active** Bruxelles, Lamartin, 1927..... Fr. 2.50
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une Ecole 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

*(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<sup>e</sup>))*

## 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'Ecole 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 : Cuisines, 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.

### « MENS SANA »

#### 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<sup>r</sup> 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.

# 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, 40, 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.*