

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :

ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Florissant, 45, Genève.

ÉDITION ANGLAISE : BEATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres.

ÉDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Behrenstrasse, 26 a, Berlin W. 8.

SOMMAIRE :

Notre Ligue.

J. DELGOFFE et D^r O. DECROLY : *Une Ecole expérimentale à New-York.*

Jean Lee HUNT : « *L'Enfant et son Ecole* », par Miss Gertrude Hartman.

A la Maison des Petits.

Alice JOUENNE : *La Pédagogie à l'Ecole de Plein Air.*

Gabriel RAUCH : *Une Ecole de « bricolage ».*

Ad. FERRIÈRE : *Une République d'Enfants : l'Odenwald.*

La Conception pédagogique du travail, selon le Professeur D^r Georg Kerschensteiner.

Ecoles expérimentales aux Etats-Unis.

Ad. FERRIÈRE : « *Suggestion et Autosuggestion* », de Ch. Baudouin.

Nouvelles diverses. — Livres et Revues.

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

2^{me} Année.

JUILLET 1923

N^o 7.

Prix de ce numéro : France et Belgique : Fr. 4. (port en plus). :: Suisse et autres pays : Fr. 2.

ADMINISTRATION : PÉLISSERIE, 18 — GENEVE

*Numéro spécial consacré à l'Ecole active, à l'occasion du Congrès de Territet
(2-15 août 1923)*

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

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

I. PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

II. BUTS DE LA LIGUE

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

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

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

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

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

LE BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

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

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

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

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y

trouver un poste. Le B. I. E. N., tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue «*Pour l'Ere nouvelle*» (Genève, Pélisserie, 18, 6 fr. suisses par an, un numéro: 1 fr. 50). Le numéro de juillet 1922 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne avec leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 0 fr. 50 suisses port en plus).

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

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

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

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

RÉDACTEUR : AD. FERRIÈRE

DOCTEUR EN SOCIOLOGIE

DIRECTEUR DU BUREAU INTERNATIONAL
DES ÉCOLES NOUVELLES

PROFESSEUR A L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU
(ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION) DE GENÈVE

Das werdende Zeitalter
organe allemand de la Ligue
publié par
M^{lle} Dr. Elisabeth Rotten
(Behrenstrasse 26 a.
Berlin, W. 8.)

Abonnements : France et Belgique, 12 fr. français et belges, Suisse et autres pays, 6 fr. suisses par an.
Abonnements postaux : 20 centimes en plus.

Prix du numéro : 1 fr. 50 suisses (franco 1 fr. 60). — 3 fr. français ou belges (franco 3 fr. 20).

ADMINISTRATION : Pépissierie, 18, GENÈVE. Compte de chèque postal suisse 1.184.

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

Notre Ligue

Voici le programme provisoire du Congrès de Territet :

- | | | |
|------------|---|---|
| 1. Août 2. | M. Ad. FERRIÈRE. | <i>L'École active et l'esprit de service.</i> |
| 3. | M. E. JAKES-DALCROZE.
M. Hermann TOBLER. | <i>Exposé et démonstration de la méthode de gymnastique rythmique.
Lernschule oder helfende Schule.</i> |
| 4. | D ^r Otto ROMMEL. | <i>Die österreichischen Bundeserziehungsanstalten. Bericht über
einen Versuch die Grundsätze der Neuschulen auf eine
staatliche Erziehungsanstalt für Massenbetrieb anzuwenden.</i> |
| | M. Roger COUSINET. | <i>L'auto-éducation et le travail collectif.</i> |
| 5. | M. Georges BERTIER. | Services religieux.
<i>Quels services les Ecoles nouvelles peuvent rendre à l'école publique.</i> |
| 6. | Prof. CIZEK. | <i>Schöpferisches Gestalten im Kindersalter. — Formville der Zeit.</i> |
| 7. | M. Emile COUÉ.
M. Ch.-L. BAUDOUIN. | <i>Suggestion et Autosuggestion.
Les souvenirs d'enfance.</i> |
| 8. | HOWARD H. BARTON Esq. — Miss BENEDICT. — Mr. BRYSON.
Mr. Henry WILSON. | <i>Work of Junior Red Cross.
Labour and Education. East & West and the League of Nations.</i> |
| 10. | Délégation de la ville de Vienne.
Herr Wilhelm PAULSEN. | <i>Brecht die Schulen ab, baut Lebensstätten der Jugend.</i> |
| 11. | D ^r O. DECROLY. | <i>Comment l'éducation intellectuelle contribue à sublimer les ten-
dances.</i> |
| | Frau SCHEU-RIESZ. | <i>World Literature for Children.</i> |
| 12. | M ^{lle} Alice JOUENNE. | Services religieux.
<i>L'Enfant devant la Nature.</i> |
| 14. | D ^r C.-G. JUNG. | <i>Education and Analytical Psychology.
Psychological Types.</i> |
| 15. | Mr. EADES.
H. BAILLIE-WEAVER. | <i>The Dalton Plan in the Elementary School.</i>
..... |

Le 9 et le 13 août seront consacrés à des excursions de toute la journée ; le 9 en bateau à Genève ; le 13 en autocar au St-Gothard.

Les conférences seront prononcées dans la langue indiquée par leur titre.

M^{me} MONTESSORI déclare ne pouvoir se rendre à Territet. Ce sera une grande déception pour beaucoup d'entre nous. Ceci d'autant plus que l'on discutera à Territet de l'avenir de notre revue *Pour l'Ère nouvelle*. Il est question de la collaboration de M. G. BERTIER et des amis de sa revue *L'Education*, de celle de M^{me} T. J. GUÉRITTE et de M. Roger COUSINET. Or M^{me} MONTESSORI parle de créer une revue nouvelle. Pourquoi tant de revues ? Ne vaudrait-il pas mieux réserver à M^{me} MONTESSORI et à ses collaborateurs quelques pages dans chaque numéro ? Ou, si elle le préfère, un numéro sur deux, en prévoyant une parution plus fréquente ? Toutes choses à examiner en temps et lieu. A ce titre seul, sa présence à Territet serait bien désirable !

*

Rappelons encore d'une façon instante à nos membres et à nos amis le « Fonds d'entr'aide du congrès » dont il est question dans la circulaire de Territet. Ils y trouveront un formulaire à remplir. Le nombre est considérable de ressortissants des pays à change bas qui se sont inscrits pour venir, pour peu qu'on leur paye le voyage et le séjour. Plusieurs d'entre les inscrits sont des personnalités de grand mérite. Or les sommes recueillies pour leur venir en aide sont dérisoires. Il y a là un effort à fournir par chacun de nous, selon ses moyens. Il y a surtout une injustice à réparer à l'égard de ces amis de l'éducation nouvelle, victimes des circonstances économiques du temps présent. Enfin leur présence est utile à la cause même pour laquelle nous luttons : celle de la transformation de l'école. Ne nous privons pas de leur compétence.

Un groupe s'est formé, en particulier, pour faire venir Paul GEBEEL. Qui nous aidera ?

*

Les deux événements de ce dernier trimestre ont été l'Assemblée de la « Nouvelle Education » à Paris et la « Semaine de l'Enfant » à Genève.

Deux mots seulement sur la première de ces manifestations, puisque le compte-rendu en paraîtra en même temps que ce numéro. (On le trouvera en vente à Territet.) Bien que Paris présentât moins de charmes que Dijon, prévu tout d'abord, il offrit cet avantage de permettre à un public plus nombreux et plus varié d'assister à nos séances. Plusieurs inspecteurs de l'enseignement public prirent la parole et si quelques-uns, peu au courant de ce qui se fait à l'étranger, se montrèrent sceptiques en présence de nos projets de réformes, d'autres, à notre grande satisfaction, témoignèrent de leur compréhension sympathique. Ce fut pour nous un grand encouragement, puisque le but que nous poursuivons se résume tout entier dans la formule : faire en sorte que l'école publique atteigne à plus d'effets utiles pour moins d'efforts inutiles, tant pour le corps enseignant que pour les jeunes générations.

Quant aux inspecteurs sceptiques, j'aurais voulu pouvoir les transporter à Genève, à l'exposition de la « Semaine de l'Enfant ». Sous l'impulsion patiente mais tenace de M. Pierre BOVER, directeur, et des professeurs de l'Institut J. J. Rousseau, de M. Albert MALCHE, directeur de l'enseignement primaire du canton, de M. Emmanuel DUVILLARD, président de la Société pédagogique romande et de bien d'autres novateurs à la fois intrépides et prudents, l'enseignement primaire du canton de Genève est en voie de transformation complète. L'exposition de fin mai et du début de juin en fut la preuve. Elle avait pour but de convaincre les collègues sceptiques et les parents inquiets. On peut dire qu'elle a rempli son but. Ce fut un beau triomphe pour l'Ecole active ¹.

*

Voici, pour terminer, quelques notes sur l'activité du groupe espagnol de M^{lle} Marie SOLA, à Barcelone.

Ce groupe est distinct de celui dont M. Tomas y SAMPER fut l'initiateur à Madrid. Ils poursuivent d'ailleurs le même but, mais se distinguent l'un de l'autre par les moyens qu'ils mettent en œuvre. Comme « L'Education nouvelle » de M^{me} Alice JOUENNE à Paris, le groupe de M^{lle} Marie SOLA travaille plutôt à la diffusion psycho-pédagogique des méthodes de l'école active, en insistant sur le côté spirituel de l'œuvre de rénovation à accomplir ; en outre, il s'adresse de préférence à l'initiative privée. Le groupe de M. Tomas y SAMPER, comme celui de M^{me} T. J. GUÉRITTE et de M. Roger COUSINET, semble devoir être davantage expérimental, scientifique, et chercher ses points d'appui dans les écoles officielles.

M^{lle} Marie Sola nous écrivait le 10 avril :

« Nous avons fondé la « Section espagnole de la Fraternité internationale d'Education » lors de mon retour de Calais, au mois d'août 1921. Comme j'étais la seule Espagnole qui se fût rendue au

¹ Voir plus loin, p. 69, un compte rendu de la « Semaine de l'Enfant », à Genève.

Congrès d'Education de Calais, je fus nommée présidente. Actuellement, nous avons soixante-dix membres disséminés dans toute l'Espagne. Notre but est de créer un noyau de personnes ayant pour tâche d'intéresser les parents et le public en général aux principes de l'éducation nouvelle. Ici les instituteurs travaillent seulement pour améliorer leur situation économique, but excellent en soi, mais qui n'est pas le seul. Trop souvent ils ne se préoccupent en aucune façon de s'élever et de perfectionner leur activité au point de vue moral. Les maîtres, d'ailleurs, ne sont disposés à admettre aucune indication de personnes n'ayant pas de titre officiel, et ils ne s'aperçoivent pas de l'éveil du monde et des efforts faits partout pour préparer les enfants à une ère nouvelle.

« Nous limitons notre travail : a) au dehors, à parler des œuvres réalisées chez nous qui sont d'accord avec les caractéristiques spirituelles de la nouvelle pédagogie ; b) chez nous, à tâcher de vaincre l'indifférence des parents et de convaincre les maîtres, désireux d'être vraiment, par leurs efforts, utiles à la race, qu'ils ne sont pas seuls et qu'il y a des personnes qui les admirent et qui sont spirituellement unies à eux.

« Pour réaliser cet objectif, nous avons publié un grand nombre d'articles dans la presse quotidienne et dans des revues ; nous avons donné des conférences, nous avons édité une plaquette : « Le Code moral des enfants », nous avons traduit votre livre : « Transformons l'école ». Nous avons visité quelques écoles et nous avons obtenu que l'une d'elles, en Catalogne, essaie de vivre, autant que les circonstances le lui permettent, selon les principes des Ecoles nouvelles.

« Pour l'avenir, nous avons l'intention de traduire avec régularité vos précieux livres. Maintenant, nous avons presque achevé pour l'imprimerie : « L'Education dans la famille ». Si nous recevons un bon accueil du public pour l'édition espagnole de « Transformons l'école », nous lancerons tout de suite la publication de cette œuvre.

« Nous avons fait quelques démarches, et espérons arriver à un heureux résultat, pour obtenir l'achat de votre premier livre non seulement par le ministère de l'Instruction publique, mais aussi par les Municipalités de Barcelone et de Valence. Nous espérons que la recommandation de ces institutions officielles éveillera l'intérêt des maîtres et fera pénétrer vos idées auprès des directeurs d'écoles.

« Nous tâcherons aussi de faire connaître à l'étranger tous les essais faits en Espagne, surtout en Catalogne. Ainsi ceux qui veulent travailler seront stimulés.

« Nous continuerons naturellement notre collaboration aux journaux et revues et nous essayerons d'intéresser les Espagnols aux Congrès internationaux d'éducation.

« Nous avons aussi sur notre programme la création d'Ecoles nouvelles, mais... il faudra être patient et espérer, tout en travaillant pour arriver au but. »

*

Rien de nouveau pour l'Italie. M. R. OSIMO se trouve avoir transmis la rédaction de la *Coltura popolare* à M. GIOVANNI PIOLI, Via Pace 10, à Milan. Notre Ligue n'a donc point d'organe officiel en Italie. Toutefois M. PIOLI nous a assurés de toute sa sympathie à l'égard de notre mouvement de rénovation pédagogique.

*

Ce qui effraye beaucoup de personnes — nous avons pu nous en assurer bien des fois — c'est l'adjectif « international » de notre Ligue. Un vent de nationalisme passe sur le monde. Un égoïsme qui n'a rien de « sacré » sévit sur les nations. Beaucoup de gens, qui ne jettent qu'un coup d'œil superficiel sur la couverture de notre revue, nous taxent de propagandistes d'un internationalisme de mauvais aloi.

Nous n'avons rien à répondre à ces gens-là. Faut-il, pour leur complaire, mettre un tiret entre « inter » et « national » ? Faut-il user de l'adjectif « supranational » ? Peine perdue. Ils ne nous liraient pas. S'il nous avaient lus et, mieux encore, vus à l'œuvre, ils se seraient convaincus depuis longtemps que notre activité est celle de biologistes, de psychologues et de sociologues pour qui l'éducation de l'enfant — de tous les enfants du monde — est le souci dominant et pour qui n'existe aucun exclusivisme partiel et partial. Nous ne connaissons pas vos haines, leur dirons-nous, que ces haines soient nationalistes, politiques ou confessionnelles. Nous ne haïssons qu'un ordre de choses : ce qui est mal, ce qui diminue l'homme ou l'enfant, ce qui tend à l'écraser et à l'empêcher de s'élever à une vie spirituelle de plus en plus noble et belle.

LA RÉDACTION.

Une Ecole expérimentale à New-York

The city and country school, située en plein cœur de New-York, réalise un magnifique exemple de ce que peut être une école nouvelle en ville. Quand Miss Pratt a entrepris cette expérience, en 1913, elle a appelé son école : *the play school*, résumant par ces mots les principes sur lesquels elle la basait : c'est pour jouer que l'enfant vient à l'école et c'est par le jeu qu'il s'instruit.

Milieu et matériel.

Le milieu dans lequel il est placé est riche en expériences de toutes espèces, desquelles il retire un ensemble de connaissances pratiques. Quel est ce milieu ?

C'est d'abord la cour de récréation ; celle des petits, de même que le toit sur lequel les tout petits (enfants de 3 à 4 ans) prennent leurs ébats, sont agrémentés de matériel très varié, permettant à l'enfant d'essayer et de développer son activité musculaire, d'acquiescer plus d'équilibre et d'adresse dans les actes de la vie journalière, en même temps qu'il lui donne des notions nouvelles sur les objets qu'il manie : barres parallèles, trapèze, corde à nœuds, balançoires de différents modèles, échelle oblique, escaliers, marteau et clous, ainsi qu'un certain nombre de grandes caisses vides que ces jeunes architectes aménagent en maisons. Un tas de sable placé dans un coin est maintenu sec et propre grâce à un grand couvercle à charnières que l'on rabat quand les enfants ont fini de jouer. Ajoutons à cette liste les grands blocs de construction qui sont une ressource merveilleuse pour l'ingéniosité des petits. Ils les transportent, les superposent, se construisent des guérites, des abris, des maisons — parfois même à deux étages. — Ces blocs sont grands (15 × 30 × 60 ou 15 × 30 × 30) tout en étant relativement légers (maximum 5 kg) de façon à mettre en jeu les muscles du tronc, des jambes et des bras ; parfois on fait appel à un camarade, une entr'aide s'organise et le transport d'un gros bloc se fait plus facilement. Un appareil qui a beaucoup de succès aussi auprès des petits, c'est la « glissoire », si on peut l'appeler ainsi : au moyen d'une échelle fixe, verticale ou oblique, l'enfant accède à une petite plateforme située à environ 1 m. 60 du sol et de laquelle il descend en se laissant glisser sur une large planche ; l'air triomphant des petits, parvenus à la plateforme, et le sourire épanoui de ceux qui

descendent en vitesse témoignent que c'est là un objet vraiment approprié à leurs goûts.

Le milieu, c'est aussi la classe. Dans les classes, celles même des enfants de 3, 4, 5 et 6 ans, le matériel de jeux est encore très abondant, et parmi les principaux éléments sont les petits blocs ; ils ont les dimensions d'une brique et servent à la construction de maisons de poupées, gares, voies de chemin de fer, ville avec mur d'enceinte, etc. L'enfant a aussi quelques jouets robustes, qui animent le monde qu'il vient de créer : charrette tirée par un cheval, train, auto, poupée. J'ai vu les enfants de 5 ans reproduire, après une visite, les deux grandes gares de New-York, avec des trains roulant à deux étages différents, de nombreux quais, de grandes salles, des guichets, de larges et nombreux corridors de dégagement, comme ils les avaient observés sur place. Ces blocs se prêtent à toutes les combinaisons possibles.

Programme.

Pénétrons maintenant dans les différentes classes, si tant est que l'on puisse appeler ainsi les salles de jeux des petits et les chambres de travail des aînés.

Les groupes sont désignés par l'âge des enfants qui les constituent.

III-IV.

Les enfants de 3 et 4 ans jouent la plupart du temps soit sur le toit, qui leur sert de lieu de récréation, soit dans leurs salles respectives ; ces locaux, situés aux étages supérieurs de la maison, sont clairs et gais, assez grands pour laisser libre la partie médiane du plancher pour les jeux de construction, tout en réservant les petites tables individuelles pour ceux qu'une autre occupation absorbe. Toute liberté est laissée à leur initiative et l'institutrice, tout en les observant attentivement, intervient le moins possible, afin de ne pas restreindre cette liberté d'action et de pensée. Ils manient les blocs, le sable, l'argile plastique, le papier.

V.

Les enfants de 5 ans travaillent environ sur le même principe ; font du dessin, du découpage, du modelage, commencent à manier les outils de menuiserie. Dès 3 ans, les enfants sont initiés à la musique dont la méthode est très intéressante ; j'y reviendrai dans un instant.

VI.

Avec le groupe de 6 ans commence un programme plus défini. A partir de cette année, chacune a son centre d'activité spéciale, choisi en rapport avec l'intérêt des enfants à cet âge précis. Ceux-ci étudient surtout les différents modes de *moyens de transport et de communication*. Les nombreuses sorties qu'ils font dans les rues de New-York les amènent à observer aussi bien la brouette et la charrette à bras, que le chemin de fer aérien ou souterrain, les autobus, les tramways, etc. S'ils vont vers l'Hudson, ils voient le long des quais une variété infinie de bateaux et ferry-boats. Ils les observent, les visitent, en discutent les usages. Une fois rentrés à l'école ils en reparlent, dessinent ce qu'ils ont vu, construisent des formes simples de bateaux et voitures à l'atelier de menuiserie; ils ont ainsi quelques éléments au moyen desquels ils reconstituent des scènes vues et mêlent à leurs yeux ce qu'ils découvrent chaque jour dans ce domaine en venant à l'école. Outre cela, ils étudient la *question du ravitaillement* de la ville. D'où viennent les fruits et le lait qu'ils consomment? où vend-on la viande? les légumes? où sont les marchés? Ils ont plusieurs fois par semaine des séances à la cuisine, pendant lesquelles ils préparent des desserts, sucreries, gâteaux, etc. Avec sérieux et gravité, ils mesurent les ingrédients, les travaillent, les cuisent, lavent les ustensiles dont ils se sont servis et surveillent la cuisson; puis, en commun, ils jugent le travail de chacun en tâchant d'expliquer les erreurs commises.

La gymnastique ici, comme dans les autres classes, est l'interprétation de phrases musicales; ce n'est pas à proprement parler du Jaques Dalcroze, mais c'est une sorte de gymnastique rythmique tout à fait libre. Suivant l'accompagnement du piano, les enfants courent, sautent, s'allongent par terre, ou font des exercices d'extension! L'institutrice donne libre cours à leur imagination créatrice en leur faisant inventer individuellement des exercices que parfois tous répètent.

VII.

Les enfants de 7 ans *étudient New-York*. Eux aussi font beaucoup de promenades, dans leur quartier d'abord, puis ils étendent leur rayon. Chaque fois, après s'être orientés, ils tracent le plan de leur sortie; petit à petit ils arrivent ainsi à une notion d'ensemble de la topographie de New-York et en observant la ville du haut du 58^e étage du Woolworth Building, ils ont une vue panoramique très étendue qui embrasse la plus grande partie de la ville. Pendant les heures qu'ils consacrent à

la menuiserie, ils ont construit chacun une petite maison au moyen d'une caisse qu'ils ont aménagée soit en hôtel, soit en fabrique, maison ou magasin; certaines constructions à plusieurs étages ont même un ascenseur. Les détails sont évidemment observés et reproduits scrupuleusement. Ils ont aussi fabriqué l'ameublement de leurs habitations. Ces constructions sont groupées en rues et quartiers dans un coin de la classe. A la bonne saison, leur cité est transportée dans une petite cour. Les élèves de 6 ans viennent y installer les moyens de transport qui les ont occupés depuis la rentrée, tracent des rues et des avenues, et grâce à une sorte de petit canal qui traverse la cour, il y a même des quais, bateaux, écluses, etc. C'est une nouvelle ville que les enfants de 6 et 7 ans viennent de créer en jouant!

VIII.

Ceux de 8 ans sont les *commerçants*! Miss Pratt a constaté que c'est à cet âge que l'intérêt pour les transactions et la notion de « valeur de l'argent » semblent s'éveiller; avant cela, l'enfant — en général, bien entendu — cède aussi bien un billet d'un dollar sale et chiffonné pour des pièces d'un ou cinq cents, pourvu que celles-ci soient neuves et brillantes. Mais vers 8 ans la notion d'équivalence et de valeur apparaît. De plus, Miss Pratt voulait aussi à cet âge intensifier les exercices d'arithmétique déjà commencés l'année précédente, tout en les rendant aussi attrayants que possible. Quel autre moyen alors que de proposer aux enfants de jouer à la « boutique »?

Ils ont donc organisé un commerce de papeterie: un petit magasin, annexé à leur classe, est ouvert tous les jours à certaines heures. Des affiches, placées à gauche et à droite dans l'école, renseignent le public et font la réclame nécessaire. Ils vendent toutes les fournitures de classe, écrivent à des firmes pour obtenir des prix de gros, passent des commandes, tiennent la comptabilité de leurs transactions, établissent le prix de vente, bref ce sont de vrais commerçants!

En rapport avec ceci, ils étudient la provenance et la fabrication des matières qu'ils vendent; les pays d'où viennent ces *matières premières* et l'*histoire du commerce* depuis les échanges en nature jusqu'à l'utilisation de la monnaie. Le programme est très bien conçu et intéresse beaucoup les enfants.

IX.

Les élèves de 9 ans font surtout de l'histoire. Ils vivent la vie du moyen-âge: les enfants sont groupés en guildes. Après dis-

cussions, lectures, visites du musée, chacun s'adapte un travail à faire ; tapisserie, poterie, construction, sans négliger le dessin que tous pratiquent constamment. Ils se sont tous confectionnés des costumes de dames et seigneurs de l'époque ; les garçons ont même des armes et des casques. Au moment où nous visitons l'école, ils réunissent les éléments d'une grande foire qui doit se tenir dans quelque temps : ils ont fabriqué des maisons de bois suffisamment spacieuses pour pouvoir s'y tenir, et les ont décorées de panneaux peints représentant des sujets de l'époque. Il y a un théâtre de marionnettes, une maison de poupées, tous deux très joliment décorés ; certains enfants seront des ménestrels. Après avoir vu les tapisseries au musée, ils en ont tous fait une ou deux, puis ont décidé d'en faire une grande en commun ; un paysage avec château fort, échoppes de marchands, chevaliers armés, etc., a été dessiné sur une toile très grossière ; certaines parties sont colorées, d'autres ont été brodées avec des laines de couleur et chacun a contribué à l'achèvement du travail.

Il est admirable de voir l'entrain avec lequel les enfants travaillent : pas un qui flâne ou ne sache que faire ; chacun peint, coud, dessine, ou descend à l'atelier pour donner les dimensions voulues à certaines pièces de bois destinées à une construction, mais pas une minute n'est perdue.

Ce sont aussi les enfants de 9 ans qui ont charge de la poste : il y a un percepteur et des facteurs qui, à tour de rôle, font les levées des boîtes aux lettres placées à différents endroits de l'école, et distribuent le courrier. Celui-ci est constitué par la « correspondance d'affaires » entre classes : des commandes pour la papeterie (8 ans) pour ceux qui s'occupent de l'impression des affiches de classes (10 ans) ou encore des articles pour la rédaction du journal (11 ans). En cas de plainte on s'adresse au percepteur ; dans les cas difficiles l'institutrice est prise comme arbitre. Cette organisation amuse les enfants, ils ne manquent pas d'en faire usage et ceux qui en ont la responsabilité, ont naturellement, eux aussi, l'occasion d'étudier le fonctionnement de la poste et son historique.

x.

Le groupe de 10 ans étudie l'*histoire du livre et de l'écriture*. Par de fréquentes visites au musée, les élèves se familiarisent avec l'écriture égyptienne, cunéiforme, chinoise, etc., et s'exercent à la reproduction de documents analogues.

Quelles sont les matières employées pour faire un livre à différentes époques de l'his-

toire ? Comment l'écrivait-on ? Leur attention étant aussi fortement portée sur le dessin, ils examinent les enluminures des manuscrits. Au moyen de blocs, ils impriment des affiches qui servent de tableaux de lecture ou de calcul dans les petites classes ; à tour de rôle ils sont aussi apprentis des enfants de 11 ans, pour le service de l'imprimerie. Ils confectionnent encore beaucoup de cartes postales illustrées par différents procédés d'impression et de dessin et dans certaines circonstances (Noël, Pâques) organisent des ventes.

xi

Nous arrivons maintenant à la classe des « grands », ceux de 11 ans : ici c'est le domaine de l'*imprimerie*, qui s'enchaîne naturellement à l'histoire du livre étudiée l'année précédente. Comme il est temps à cet âge de systématiser l'orthographe et qu'en général l'enfant montre peu d'intérêt pour les dictées et exercices de ce genre, Miss Pratt a songé — une fois de plus — à un jeu qui stimulerait cette indifférence. Déjà l'impression par blocs que font ceux de 10 ans nécessite l'attention et la décomposition du mot avant de procéder à son impression. Mais ils ne reproduisent que des textes qu'on leur fournit, tandis que maintenant il s'agit de devenir rédacteur ! Un comité est constitué ; il comprend des éditeurs dont un en chef, un trésorier et un directeur général. Des reporters sont envoyés chez les différents groupes d'enfants pour s'informer de ce qui se fait dans chaque classe ; le rapport est rédigé, composé par les ouvriers ; on tire une épreuve qui est corrigée, puis on passe au travail définitif. Outre ces rapports sur l'activité de chaque groupe, il y a des compte-rendus de promenades, des récits, des devinettes, des expériences suggérées, même des recettes de cuisine. Le tout abondamment illustré ; j'ai entre les mains plusieurs de ces petites revues, et il est intéressant de constater les progrès accomplis d'un mois à l'autre, aussi bien dans la présentation des articles que dans leur importance et leur rédaction. De plus, un nouveau comité étant élu chaque mois, tous les enfants sont successivement responsables de la parution du numéro à la date voulue et de sa composition. Ils ont ainsi l'occasion de remplir chacun les différentes fonctions que cette tâche nécessite. Tous mettent leur amour propre à améliorer leur orthographe ou leur rédaction pour être admis par leurs camarades à un rôle plus actif.

Tels sont, sommairement exprimés, les centres d'activité et d'intérêt des différents groupes.

Les différentes branches.

Les autres parties de l'enseignement sont associées à cette idée centrale. Ainsi la *géographie* est commencée déjà à 5 ans par les promenades dans les environs ; à 6 ans, les enfants reconstituent ces excursions au moyen de leurs blocs disposés sur le plancher ; à 7 ans, ils commencent le tracé du plan et de cartes en étudiant la ville de New-York ; à 8 ans, ils apprennent à connaître les pays qui fournissent les matières premières à leur papeterie ou qui fabriquent les objets qu'ils vendent ; il en est de même dans les autres groupes.

Pour l'*histoire*, la comparaison est toujours faite entre aujourd'hui et autrefois. Aussi bien en ce qui concerne l'historique général de l'alimentation, des moyens de transport, de l'imprimerie, que pour l'histoire même de New-York.

La *lecture* et l'*écriture*, qui sont aussi des moyens de communication entre les hommes, ne débutent qu'à 7 ans et sont donc directement associés au sujet général. L'enfant ayant un but immédiat et directement utile à son travail, le fait avec beaucoup plus d'entrain que s'il a l'impression d'une tâche imposée sans raison.

L'*arithmétique* est aussi essentiellement pratique ; on mesure des longueurs, on calcule des doses dans les recettes de cuisine, des prix de revient, chaque fois en rapport avec le travail que l'on fait. Parfois aussi des jeux individuels ou d'ensemble absorbent l'attention de la classe.

Par petits groupes, les enfants se réunissent au laboratoire et, sous la direction d'un professeur spécial, réalisent quelques expériences simples qui les initient aux lois de la *physique* et de la *chimie*.

Quant aux formes concrètes qui permettent à l'enfant de s'exprimer, elles sont représentées par le dessin, la peinture, le modelage, la menuiserie, la couture, la gymnastique et la musique.

Nous ne dirons qu'un mot de ce dernier enseignement.

Une institutrice spéciale est chargée du cours qu'elle commence déjà avec les enfants

de 3 ans. Ici elle se contente de retenir leur attention en jouant avec eux : elle donne en chantant quelques ordres simples que les enfants exécutent puis répètent ; elle essaye de leur faire accompagner un rythme qu'elle chante et qu'ils répètent avec elle, soit en claquant des mains, soit en tapant sur un tambour. Au moyen d'un jeu aussi, elle habitue ceux-ci et ceux de 4 ans, à deviner l'origine d'un son ; à dire s'il est produit par un tambour, piano, violon ou un verre de cristal qu'on fait tinter. Le but principalement visé est l'éducation de l'oreille ; j'ai vu des enfants de 5 ans reconnaître si un air de musique joué était triste ou gai, si c'était un rythme de marche ou de saut. Dans les petits refrains qu'ils chantent, autant que possible une sensation musculaire ou motrice est associée à la musique. Les enfants composent eux-mêmes de petits vers ; d'autres les mettent en musique. Parfois des compositions faites par ceux de 6 ou 7 ans sont apprises aux plus petits. Les noms de notes, signes musicaux, etc., ne sont introduits que beaucoup plus tard. On est étonné en assistant à ces séances de voir comme on peut arriver à enseigner beaucoup de choses à un enfant en jouant avec lui, à condition de savoir l'intéresser et l'amuser. Des instruments de musique primitifs : lyres, flutes, tambour, sorte de mandoline, etc., sont construits par les plus grands et augmentent la collection qui décore la salle de musique.

Nous ne pouvons entrer dans le détail de l'enseignement à la *City and Country School* ; il faudrait lui consacrer tout un long chapitre.

Ces quelques pages ne peuvent évidemment donner qu'une idée très générale de ce qui se fait à l'école de Miss Pratt. Il faut avoir vu les enfants à l'œuvre pour se rendre compte de l'esprit d'initiative et d'organisation dont ils font preuve. C'est en plein le régime actif où le travail est orienté dans un sens tout à fait pratique : ces petits Américains sont déjà des hommes d'affaires qui, aussi bien que leur père, connaissent la valeur des mots « temps et argent » et ils sortiront de l'école très bien préparés à la vie d'action qui les attend.

J. DELGOFFE.

New-York, 19 février 1923.

New-York et Bruxelles.

A la relation qui précède, j'ajoute quelques mots qui intéresseront sans doute les lecteurs de la revue.

J'avais visité l'école de Miss Pratt, à deux reprises, à mon passage à New-York l'année dernière et j'avais été frappé de l'organisation de cette école.

N'ayant pu, en raison de l'époque tardive, y suivre le travail d'une manière satisfaisante, j'avais prié Mlle Delgoffe, professeur à l'école de l'Ermitage, en mission d'études à l'Université de Columbia, de se rendre un compte exact de la vie des enfants à la *City and Country school*. La note qu'on vient de lire est le résultat de ses observations ; elle me confirme dans l'impression que j'avais emportée ; il se fait là-bas, sous la direction de Miss Pratt, un effort du plus haut intérêt en vue de résoudre une série de problèmes pratiques relatifs au programme et aux méthodes de l'enseignement primaire.

Comme à l'Ermitage, on a adopté des idées centrales uniques pour une année ; seulement, on commence plus tôt et on fournit un centre différent à chaque âge, tandis que chez nous, nous ne commençons le système du centre unique qu'à partir de la 3^{me} année (groupe de 9 ans) ; dans la section préparatoire (enfants de 4 à 6 ans) et à la section primaire, 1^{er} degré (enfants de 6 à 7 et 7 à 8 ans) nous donnons des centres multiples dépendant en grande partie du cadre et des saisons ; c'est après 8 ans seulement que tous les enfants, d'âge mental de 9 à 14 ans, sont soumis au même programme, lequel se renouvelle tous les quatre ans¹.

Qu'est-ce qui vaut le mieux ? Nous expérimentons depuis 1901 chez les arriérés et irréguliers et depuis 1907 chez les normaux ou soi-disant tels, et nous sommes arrivés à l'étape actuelle, sans affirmer que nous nous y tiendrons. Nous accordons plus d'importance aux phénomènes biologiques fondamentaux, sans négliger les points traités à la *City and Country school*. Nous mettons l'enfant plus en contact avec la vie des animaux et des plantes. A New-York, on pousse surtout et plus tôt du côté de la vie humaine. Nous reconnaissons cependant que le cadre impose cette tendance et qu'il y a là-bas un excellent

esprit, une activité réelle des enfants, des centres particulièrement bien choisis et sans conteste très intéressants.

Le personnel et l'outillage technique.

Ajoutons que l'organisation scientifique de l'école de New-York est particulièrement remarquable et que nous ne sommes pas aussi bien outillés à ce point de vue ; il est vrai que la section des tout petits exige là-bas un personnel médical et éducateur spécialisé. Quoi qu'il en soit, nous ne voyons pas encore le moment, avec les ressources financières dont nous disposons, où nous pourrions constituer un corps de collaborateurs composé d'un psychologue spécialisé dans les questions de psychologie éducative, d'un médecin spécialisé dans les questions d'anthropologie et d'élevage infantile, d'un bibliothécaire compétent en matières théoriques et chargé de réunir la documentation relative aux problèmes d'éducation nouvelle, etc.

Or l'école de miss Pratt possède cet état-major sous le titre de *Bureau of educational experiments* ; à côté de l'école fonctionne un comité de compétences parmi lesquelles nous citerons Miss Jean-L. Hunt, bibliothécaire, B. Johnson, Ph. D., psychologue, H.-M. Johnson, directrice expérimentale de la nursery, E.-M. Lincoln, doctoresse en médecine, Veda Elvin, sociologue, L.-S. Mitchell, présidente, etc.

Ce comité assiste la direction d'une manière très active et contribue à la publication de travaux relatifs à l'école et aux expériences qui y sont poursuivies.

Nous ne pouvons pas dissimuler que nous avons été fortement impressionnés par la manière dont cette organisation est conçue et réalisée et nous ne pouvons cacher que nous avons éprouvé un sentiment d'envie très vif à la vue de ce qu'on peut obtenir là-bas de parents éclairés. Qui oserait encore, en présence de tels efforts, dire qu'aux Etats-Unis l'idéalisme est absent, quand on voit consacrer chaque année 50 à 60,000 dollars (c'est le budget approximatif de l'école) à une œuvre de pareille signification et dont le rendement financier immédiat peut être considéré comme négatif ?

Comment notre vieille Europe anémiée par la guerre et incapable de réaliser la paix, pourra-t-elle suivre ce mouvement dont elle fut cependant l'initiatrice ? Nous nous le demandons avec angoisse !

D^r D.

¹ Voir la brochure *Vers l'école renouvelée*, par le D^r DECROLY et G. BOON. (Edit. Nathan, Paris, Lebelgue, Bruxelles).

Nous ajoutons ici une liste des publications du *Bureau of educational experiments*, qui est de nature à rendre compte de l'orientation et de l'activité de cette organisation.

Les Bulletins suivants ont été publiés :

A. Le matériel éducatif pour petits enfants.

Bul. I. *Playthings (Les jeux)*. Rapport du comité des jeux et du matériel scolaire, 1917, 2^e édition, 1919, pp. 15, prix 10 cts.

Bul. II. *Les familles d'animaux dans les écoles*, par Laura B. GARRETT. Description de l'expérience sur l'étude de la nature, faite par Miss GARRETT, dans différentes city schools, 1917, pp. 19, prix 10 cts.

Bul. VIII. *Un catalogue de matériel de jeux*. Composé par Jean Lee HUNT. Description et dessin du matériel de jeux recommandé par le comité du matériel scolaire et des jouets. 1918. Seconde édition (revue) 1922, pp. 48, prix 35 cts.

B. Les écoles expérimentales.

Etudes sur les écoles expérimentales pour enfants des jardins d'enfants et de l'âge primaire. Rapports descriptifs par Lucile DEMING, avec notes concernant les méthodes et les idéals d'éducation, par Caroline PRATT, M. NAUMBURG, Mattie BATES, Robert H. and Delia D. HUTCHINSON, 1917.

Bul. III. *L'école de jeux* (actuellement la City and Country school), Caroline PRATT, directrice, pp. 22, prix, 10 cts.

Bul. IV. *L'école des enfants* (actuellement « the Walden School »), Margaret NAUMBURG, directrice, pp. 31, prix 10 cts.

The Gregory School, Edith BARNUM, directrice.

La plaine de jeu de l'École normale, Mary RANKIN, directrice.

Bul. V. *La « Stony Ford School »*, Robert H. and Delia HUTCHINSON, directrices, pp. 26, prix 10 cts.

L'école familiale, Mattie B. BATES, directrice.

Bul. X. *L'Éducation par l'expérience*. Une expérience de quatre années à l'École de la culture

éthique, par Mabel R. GOODLANDER, directrice, 1921, 2^e édition, 1922, pp. 36, prix 35 cts.

C. Concernant le service de la ferme pour les vacances des enfants des villes.

Bul. VII. *Camp Liberty*. Une expérience à la ferme, par Jean Lee HUNT, pp. 24, prix 10 cts.

Réimpression.

Le développement des enfants de 2 et 6 ans, par Carl SCHÖTZ, M. D. Etude statistique sur la relation entre l'âge, le poids et la taille, avec discussion sur son importance pour le développement durant la période pré-scolaire. Traduit du « Norsk Magasin for Laegevidensgaben », mai 1920. Réimprimé du Pedagogical Seminary, vol. XXVII, n° 4, décembre 1920, pp. 371-397.

Bul. XI. *Une expérience dans une école maternelle*, par Harriett M. JOHNSON, pp. 82, prix 75 cts.

Bul. XII. *School records*. Un rapport par Mary S. MAROT, pp. 60, prix 25 cts.

Livre d'histoires « Ici et aujourd'hui », pour les enfants de 2 à 7 ans. Histoires expérimentales pour les enfants de la City et Country School et de l'école maternelle du *Bureau of educational experiments*, avec une préface de Miss PRATT, directrice de la City et Country School, pp. 350, prix 2 dollars.

L'enfant et son école. Une étude de l'éducation élémentaire en rapport de l'expérience sociale, par Gertrude HARTMAN.

1^{re} partie. La base scientifique de l'éducation.

2^{me} » La méthode éducative.

3^{me} » Une bibliographie de sources pour la matière enseignée, pp. 250, prix 3 dollars.

L'éducation de la santé et la classe alimentaire. Rapport d'une expérience à P. S. 64, Manhattan. Parties descriptive et éducative, par Jean Lee HUNT. Etudes de la mesure de la taille, du poids et de la mentalité, par Ruford J. JOHNSON, Ph. D.

Rapport concernant les examens physiques 1919-1920, par Edith M. LINCOLN, M. D., pp. 281, prix 3,5 dollars.

L'enfant et son école

Voici ce que nous écrivait en 1922 Miss Jean Lee Hunt, à cette époque secrétaire de la Section des Informations au « Bureau of educational experiments » de New-York

Monsieur Adolphe Ferrière,
Genève — Suisse.

Mon cher Monsieur Ferrière,

J'ai pris connaissance, avec grand plaisir, de votre nouvelle revue et je tiens à vous féliciter de l'excellente initiative qui permet au D^r Rotten et à *l'Ere nouvelle* anglaise de publier leurs périodiques sous l'égide d'une même association.

Nous avons demandé à E.-P. Dutton & Cie

de vous faire parvenir un exemplaire de « l'Enfant et son École » par Miss Gertrude Hartman qui est, depuis plusieurs années, associée à notre travail.

Ce livre intéressera sûrement les étudiants d'Europe ; c'est un exposé clair et précis de la Philosophie de l'Éducation, science très répandue chez nous grâce aux publications et aux conférences du D^r John Dewey durant ces trente dernières années. Les articles du D^r Dewey sont disséminés dans un grand nombre de journaux et de revues. A l'except-

tion de « Démocratie et Education », parue chez Macmillan, en 1914, et où il condense en un volume ses principes sur l'éducation, nous n'avions, de son œuvre, qu'une idée fragmentaire. Cette œuvre est d'ailleurs peu connue en Europe, semble-t-il.

Dans son livre, Miss Hartman l'expose simplement; avec l'autorisation du Dr Dewey, elle y intercale de nombreuses citations tirées de ses différents ouvrages. Le tout est classé de façon à faciliter aux étudiants et aux instituteurs leurs recherches sur les sujets qui les intéressent. En fait, elle nous a donné, en quelque sorte, une petite encyclopédie des œuvres de Dewey, en y ajoutant toutefois quelques considérations sur les études de biologie, de sociologie et de psychologie modernes qui sont à la base de sa philosophie.

L'enseignement de Dewey a popularisé les leçons de choses dans les classes primaires et élémentaires. De partout, on réclame dans les écoles ce genre de leçons, pratiques et traitant de la nourriture, du vêtement, de l'habitation, des transports, etc. On cherche aussi à y introduire ce que nous appelons la « méthode des projets », par laquelle on transpose en actes ou en représentations tous les sujets étudiés.¹ Un grand nombre de problè-

¹ C'est ce que nous appelons en Europe l'École active. (Rév.)

mes nouveaux se posent donc à nos institutrices dans les écoles modernes; ces nouvelles activités les prennent au dépourvu et elles se sentent souvent désemparées, ne sachant où trouver les renseignements dont elles ont besoin.

La troisième partie de l'étude de Miss Hartman en facilite la recherche; c'est un essai de bibliographie de ce qui existe sur ces sujets. Cette bibliographie représente le résultat de bien des années d'expériences et de travail intensif; on peut même dire que ces recherches furent l'origine de ce livre. En effet, de nombreuses institutrices, désireuses d'introduire dans leurs classes cette « méthode de projets », demandaient à notre institution où elles pouvaient l'étudier et c'est à notre requête que Miss Hartman a entrepris son travail. Dans sa préface, elle expose le plan des parties I. et II. et indique les motifs qui l'ont guidée dans la classification de sa bibliographie.

Je ne sais au juste si ce genre de travail intéressera les étudiants d'Europe. Mais, convaincue qu'un réveil de l'intérêt pour la philosophie du Dr Dewey est nécessaire actuellement, je me suis permis de vous donner ce long résumé du livre de Miss Hartman.

Dans l'espoir que vous voudrez bien prêter quelque intérêt à ces lignes, je reste votre très sincèrement dévouée.

Jean LEE HUNT.

A la Maison des Petits

1. L'enfant est avant tout expérimentateur, imitateur, constructeur, producteur. Dans tout travail, dans tout jeu, l'enfant passe par des stades successifs qu'il est indispensable de connaître pour pouvoir le comprendre et le guider.

*

2. La première activité du bambin est une activité purement mécanique et musculaire. C'est le stade de la manipulation, de l'adaptation, durant lequel il est d'une importance primordiale de lui fournir les moyens de créer librement et spontanément.

*

3. L'enfant part de lui-même pour aller à la recherche, à la conquête de tout. Ce n'est qu'après avoir adapté les choses à lui-même, à ses désirs, à ses besoins, qu'il se conforme aux exigences des choses.

*

4. Il est indispensable de confier à l'enfant un matériel, des jeux, qui, tout en étant destinés à satisfaire d'emblée l'activité manuelle, le

mettent immédiatement sur la voie de la découverte en le conduisant de l'activité musculaire à l'activité mentale.

*

5. Il faut donner à l'enfant l'occasion de faire un travail personnel, ce qui veut dire lui permettre de passer par son chemin à lui. Il faut utiliser et guider ses propres expériences au lieu de lui imposer les nôtres. Ceci jusqu'au moment où son esprit est mûr pour saisir l'abstraction.

*

6. L'éducateur doit s'emparer de l'énergie active que déploie l'enfant, particulièrement durant la période dite d'initiation : trois à dix ans, et lui faire produire son maximum. La classe doit être un lieu d'expérimentation et le matériel scolaire un « outillage » pour répondre à sa véritable destination.

(Notes copiées en novembre 1922, à Genève, à l'Exposition de dessins d'enfants de l'« Almanach Pestalozzi » — section de la Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau).

La Pédagogie à l'École en Plein Air

Voilà nos enfants en plein air. Plus de vilains murs épais qui dérobent à leurs yeux la verdure, les plantes, les oiseaux, les jeux charmants de l'ombre et du soleil. Par le beau temps, l'air doux et léger caresse leurs muscles pleins de vie et ils voisinent avec le moineau, l'abeille et la coccinelle. Par les temps de froidure et de pluie, de larges baies ouvertes laissent pénétrer encore air, senteurs et lumière.

Allons-nous, dans cette libre et vivifiante union avec la nature, conserver la stupide sagesse du silence et de l'immobilité ? Nous ne pourrions pas, même si nous le désirions, car la leçon irrésistible de la nature détruirait tous nos lourds artifices de chambre close et de science livresque. De lui-même, emporté par la loi invincible de son activité, l'enfant jetterait au loin le manuel et s'en irait regarder l'arbre, examiner la fleur, palper le fruit, toucher l'insecte, manier la terre, observer le caillou, la forme, la nuance de tous les objets qui l'entourent.

C'est donc la méthode de l'école active, basée sur une observation constante de la nature qui doit être réalisée à l'École de Plein Air.

L'ACTIVITÉ

L'activité de l'enfant trouve amplement à s'exercer dans tous les domaines et nous n'entrerons point dans le détail de chacun d'eux. Nous dirons simplement que toute chose enseignée à l'École du Boulevard Bessières, à Paris, a été vue ou vécue par l'enfant. Il pèse, mesure et se rend compte sur place.

Chaque matin il observe l'état de l'atmosphère : la température, la direction du vent et sa vitesse, l'aspect du ciel, la durée du jour, et fait même des prévisions sur le temps probable. Ce qu'il inscrit à ce sujet sur son cahier, avec la même aisance habituelle qu'il inscrit la date quotidienne, il l'a trouvé par lui-même. A chaque centre d'intérêt, il se renseigne librement et compose lui-même à son idée les fiches de documentation. Il est chargé de préparer des leçons et il remplace parfois l'éducateur dans la fonction grave d'enseigner. Ah ! comme cette leçon donnée par un enfant est écoutée par ses petits camarades ! Et ensuite que de questions précises mettent à l'épreuve l'aimable et jeune pédagogue ! Nous nous rappelons avec émotion les observations faites par un tout petit sur des bourgeons de troène :

« Madame, mon bourgeon est pointu comme un toit pour que l'eau s'écoule sans le faire pourrir. Il y a un peu de colle pour que la pluie ne le mouille pas ; c'est comme moi, il a son petit imperméable. Il a des feuilles plus dures en dehors pour protéger les petites feuilles du dedans et c'est gentil cela. Quand les feuilles grandiront, elles ne seront pas toutes l'une sur l'autre pour que chacune ait sa part d'ombre et de soleil et pousse à son tour. »

N'est-ce point charmant ? Et n'oubliez pas que le petit pédagogue et tous ses auditeurs ont des bourgeons en mains et regardent avec une attention parfois émouvante, parfois d'un comique amusant. Et ne devinez-vous pas tout de suite comme, presque toujours, l'éducateur trouve un guide dans cet enfant qui lui enseigne son propre langage et la profonde simplicité de sa compréhension ? Et il devient actif comme l'enfant lui-même. Il ne connaît plus l'emploi de sa chaire et circule avec un calme entraînant au milieu des petits. Tout devient ainsi agréable et pénètre mieux dans l'esprit.

LE CALCUL

Un exemple encore. La semaine dernière je posais le problème suivant : « Comment dois-je affranchir ce livre d'histoires (il est dans ma main) que j'enverrai demain par la poste à votre petit camarade Henri, actuellement à Bordeaux ? Silence général d'abord. Puis un enfant va chercher la balance, prend le livre et le pèse. Ses camarades le suivent des yeux, afin de vérifier si le poids est exact. Le poids du livre obtenu, nouveau silence. Un autre enfant va chercher du papier et de la ficelle, emballe le livre et repèse de nouveau. Tout le monde applaudit, car il y a progrès. Troisième silence. Un élève fait remarquer qu'il faudrait savoir ce qu'on paie pour affranchir. Je réponds qu'on peut trouver à l'école ce renseignement. Tout le monde cherche. Soudain un élève se lève et court chercher le calendrier des postes où est le renseignement en question. Le reste est facile et la réponse finale est trouvée. Mais nous voulons recommander notre paquet. A cette nouvelle idée, deux élèves s'offrent de passer à la poste, et le lendemain ils apportent les petites fiches roses que doivent remplir les expéditeurs de paquets recommandés. Ne trouvez-vous point que cette leçon active de calcul sera plus utile aux enfants qu'un problème subtil et compliqué sur des mélanges fantastiques ou des héritages compliqués en proportions inverses ?

¹ Voir le n° 3 de 1922, p. 61.

L'OBSERVATION

Les sciences, dans leurs applications les plus simples, l'histoire, la géographie, le dessin, tout est vu, exprimé en action et souvent réalisé dans le domaine du possible.

A l'École de Plein Air, l'enfant acquiert une acuité d'observation étonnante. Je remarquais un jour dans un dessin libre la représentation amusante du jardinier de l'école qui arrosait les plantes avec un jet d'eau superbement coloré. Je demandais à l'enfant la raison de toutes ces couleurs et il me répondit : « J'ai observé hier que, dans le jet d'eau qui sortait du tuyau que tenait le jardinier, le soleil mettait toutes les couleurs de l'arc-en-ciel. J'ai trouvé cela très beau ; c'est pourquoi j'ai voulu le dessiner. »

LA NATURE

A l'École de Plein Air, où l'enfant vit auprès des plantes et des animaux, l'éducateur a le devoir de développer le plus possible le sentiment de la nature. Ce sera, pour cet enfant devenu homme, une source de joies pures, profondes et multiples et, dans toutes les écoles de plein air, il ne faut pas hésiter à mettre ce sentiment de la nature à la base de l'enseignement actif et sensoriel qui doit y être donné. Nous avons besoin pour l'humanité nouvelle de cœurs forts, purs et généreux et je crois fermement que nos enfants trouveront le germe de ces éléments dans le contact avec la nature. C'est d'autre part une initiation merveilleuse à l'enseignement scientifique. L'été dernier, un enfant vint me dire : « Madame, j'ai vu une chose tout à fait drôle. Les sauterelles se collent aux tiges des herbes pour ne pas être attrapées. J'en ai vu une contre un brin d'herbe, on aurait dit une tige : elles sont malicieuses, les sauterelles ! »

J'expliquai alors aux enfants que les insectes sans défense se dérobaient à leurs ennemis en prenant la couleur des plantes qui les entouraient et que c'était là une défense que leur avait donnée la bonne nature.

Les enfants en étaient à la fois stupéfaits et ravis.

LA PRÉPARATION A LA VIE

Nous insistons particulièrement sur cette éducation spéciale provoquée par la nature et que l'on peut donner plus particulièrement dans les Ecoles de Plein Air. La discipline elle-même prend un caractère spécial et elle devient en quelque mesure un ordre naturel dans une activité naturelle. L'enfant, ayant une hygiène rigoureuse et une éducation physique bien comprise dont nous avons déjà parlé ici même, se développe dans une certaine harmonie. Il acquiert, avec l'indépendance de l'esprit, une disposition normale au progrès. Il ne demeure point *mutilé* en quelque sorte, comme l'enfant dont on ne développe que certaines facultés plus propices aux examens. Il aime le travail manuel à l'égal du travail de l'esprit et il met la même ardeur à la recherche d'un problème qu'à la culture d'une salade ou au modelage d'une fleur. Sa petite activité synthétise l'activité universelle et c'est pourquoi nous disons avec conviction que l'École de plein air, qui devrait être l'école de tous les enfants, est une véritable préparation à la vie. Cette diversité dans l'action préparera mieux l'enfant au choix de sa mission particulière dans l'humanité, car, dans les multiples modes de son activité, il saura mieux déterminer ses aptitudes et, par suite, la profession ou le métier qu'il devra exercer et auxquels il consacrera plus particulièrement son adolescence.

Nous regrettons de ne pouvoir qu'effleurer dans un trop court article la haute pédagogie des Ecoles de Plein Air, mais nous y reviendrons et, pour aujourd'hui, nous avons voulu faire comprendre simplement à nos amis éducateurs que cette pédagogie est basée essentiellement sur l'observation de la nature et sur l'activité de l'enfant et que son action est variée et multiple comme la vie elle-même.

Alice JOUENNE.

Notre amie M^{me} Alice JOUENNE, publiée dans la *Revue de l'Enseignement primaire* (Paris, 15 rue de Cluny), une série d'articles sur *L'École de Plein Air*. Dans le numéro du 4 mars (p. 509), elle parle de façon excellente de la discipline :

« L'enfant brimé éprouve d'une manière aiguë le besoin de se détendre dès que cela lui est possible. Au contraire, l'enfant dont l'intelligence et l'activité s'épanouissent librement n'éprouve point le besoin de se dépenser *pour contrarier le maître*. Sachant que ce dernier n'est point l'ennemi juré de tout mouvement et qu'il n'y a point pour lui un codex des gestes à accomplir, l'enfant, au contraire,

restera dans les limites d'une activité raisonnable et normale. Il arrivera même une chose qui paraîtra extraordinaire aux disciples des sévérités d'antan, c'est que, dans le cas d'une discipline bien comprise, ce sont les enfants eux mêmes, et non plus le maître, qui seront gênés par l'indiscipline de leurs camarades et qui comprendront par leur propre expérience que tout travail et que toute recherche intellectuelle doivent s'effectuer à certains moments dans le calme et une silencieuse attention. Les enfants brimés ne comprendront jamais cette chose magnifique de la discipline *consentie* par leur propre réflexion. »

Une Ecole de "bricolage,"

Il est une branche de nos connaissances que, jusqu'à ce jour, l'on n'avait pas songé à classer au programme de l'enseignement scolaire : c'est le «bricolage». Persuadés que nous sommes de l'importance sinon capitale, du moins très grande de cette branche, nous voudrions ici exposer non pas une théorie (ce qui serait d'un intérêt médiocre), mais les résultats pratiques de deux années d'expérience dans ce domaine.

Définissant tout d'abord le «bricolage», nous verrons ensuite ce que peut être sa valeur éducative ; nous passerons en revue les moyens pratiques de l'enseigner, tels que nous les utilisons exclusivement à notre école¹ ; et nous terminerons par une mention rapide des résultats obtenus.

Le bricolage est-il une science, est-il un art ou ne serait-il pas plutôt une partie intégrante de nous-mêmes, échappant à toute classification ? En chacun de nous, sans aucun doute, vit l'âme d'un bricoleur ! Nous aimons créer ; créer de grandes et de petites choses ; créer de nos mains et de notre esprit. Mais si nous aimons cela, nous n'arrivons pas toujours à un résultat satisfaisant, pour la bonne raison qu'on a omis de nous l'apprendre !

« Mais, direz-vous, nous ne voyons pas très bien l'importance de ce bricolage, évidemment accessoire, comparée à celle, beaucoup plus évidente, du travail réel, de l'activité méthodique, systématique qui seule est une activité vraie... Et puis : arriveriez-vous même à nous prouver l'utilité, très problématique, de cette partie de nos connaissances, nous croyons pouvoir formuler une objection définitive : on est bricoleur ou on ne l'est pas ; en aucun cas on ne saurait le devenir. »

Ces objections qui, au premier abord, semblent sérieuses tombent d'elles-mêmes devant les résultats que nous avons obtenus et que nous exposerons plus loin. Mais, auparavant, deux mots sur la valeur éducative de la méthode que nous employons.

L'enfant, cela a été dit et redit cent fois, a un besoin d'activité. Et les résultats que l'on sera en droit d'attendre de son éducation seront en raison directe de la spontanéité de ses actions et du respect que nous aurons de cette spontanéité. Pour les jeunes, l'activité manuelle est ce qui répond le plus immédiatement à leurs besoins. Et de ce goût inné pour le

bricolage, de cette seconde nature de l'enfant (qui est, somme toute, sa nature première) nous pouvons et devons faire le point de départ de notre enseignement. En apprenant, d'une part, à connaître les idées que l'enfant voudrait réaliser ; en l'aidant, d'autre part, à les mettre en œuvre et à les conduire à bonne fin, le maître possède, du même coup, un instrument d'éducation morale de toute première valeur.

Nous disons bien : d'éducation morale. Car permettre à l'enfant la réalisation de ses propres idées et l'aider dans cette réalisation, cela n'est pas un enseignement que nous lui donnons, mais bien plutôt une formation que nous faisons de son caractère.

Nous avons exposé ailleurs¹ et en détails la différence que nous voyons entre le *travail manuel*, tel qu'on le comprend généralement et qu'on l'enseigne, et l'*activité manuelle*, telle que nous voudrions qu'elle fût enseignée. Nous y renvoyons le lecteur. Qu'il nous suffise de dire ici que, par formation du caractère, nous entendons surtout : éducation de la volonté. L'enfant, arrivant par ses propres moyens à réaliser ses idées propres, acquiert peu à peu une confiance en soi qu'il ne saurait acquérir par un autre moyen. Et cette connaissance de sa propre valeur, qui manque à tant d'entre nous, n'est-elle pas la condition *sine qua non* de notre marche en avant ?

Au cours de ces deux années de pratique, nous avons eu maint entretien avec des pédagogues suisses ou étrangers. La plupart n'ont pu que s'incliner devant les résultats acquis². Mais beaucoup d'entre eux encore formulent une objection qu'ils croient très sérieuse et que nous allons essayer de réduire à néant.

« Permettre à l'enfant la réalisation de toutes ses idées, même si elles sont théoriquement réalisables, est *pratiquement impossible*. Nous n'avons pas l'outillage, nous ne possédons pas le matériel nécessaires à l'emploi d'une telle méthode ; les sommes dont nous disposons (quand on veut bien nous ouvrir un crédit pour fournitures et matériel !) ne sont que la vingtième, la centième partie peut-être

¹ « L'Éducateur » du 9 juillet 1921, p. 221-232.

¹ *Ecole d'activité manuelle*, 40, rue de la Coulouvrenière, Genève. Fondée en 1921. Les cours ont été suivis en 1921-22 par 145 élèves ; en 1922-23 par 170 élèves (enfants et adultes).

² *L'Exposition genevoise de l'Activité*, organisée les 27, 28 et 29 avril derniers par l'Ecole d'activité manuelle réunissait la totalité des objets faits par les élèves durant l'année scolaire 1922-23. La *Semaine de l'Enfant* (Genève, du 31 mai au 10 juin) présentait également un ensemble d'objets faits à notre Ecole par les classes gardiennes de l'enseignement primaire, etc.

de ce qui nous serait indispensable.»

C'est là (*et nous insistons sur ce point*), une erreur qui nous semble être un réel danger. Car elle tend à s'implanter de plus en plus dans les écoles en général, et particulièrement dans celles à ressources modestes. Elle est un obstacle sérieux au développement de l'activité manuelle.

Or, pour tous ceux qui ont visité nos expositions et qui ont *su voir* les objets présentés, il est nettement établi que l'on peut très bien se passer de matières premières coûteuses en utilisant des déchets de toutes sortes.

Que ne peut-on pas faire avec une boîte à cigares, une vieille caisse ou des bobines ! Que de jouissances artistiques (mais oui !) n'avons-nous pas éprouvées, que de trouvailles scientifiques n'avons nous pas faites en nous servant de pots à confitures ! Et le nombre de bouchons, d'épingles à cheveux, de papiers d'emballage, de cartons ondulés est incalculable qui nous ont servi à faire pour les petits des jouets et des jeux. Et, toutes ces matières premières, que coûtent-elles ? Le plus souvent elles ne coûtent que la peine de les chercher dans quelque vieux grenier ou tout au fond de certaine antique armoire !

Afin de donner une idée de ce que l'on peut faire en utilisant ces déchets, voici les détails de quelques-uns d'entre eux :¹

Utilisation des boîtes à cigares. Plumiers (0.20), jeux de dames (0.20), jeux de dominos (0.20), coffrets recouverts de papiers et de découpages en couleur (0.30-0.40), coffrets recouverts de toile (0.30-0.60), boîtes à collections pour papillons, coléoptères, minéraux, etc. (0.20-0.30), cages pour l'élevage des chenilles (0.35-0.40), chassis photographiques

¹ Les chiffres entre parenthèses en indiquent les prix de revient approximatifs en francs suisses, en supposant (ce qui n'est généralement pas le cas) que l'on soit obligé d'acheter les matières premières.

Dans la *Revue pédagogique* (Paris, Delagrave, mars 1923, p. 201), M. Ch. KULA, ancien industriel, fondateur de l'Atelier-Ecole de préapprentissage de la rue des Epinettes à Paris — école que j'ai eu le plaisir de visiter en janvier 1923 — caractérise très justement la valeur du travail manuel en général et du travail du fer-blanc en particulier. Il considère ce dernier comme le travail-type du pré-apprenti, c'est-à-dire de celui qui doit se former l'œil, la main et l'esprit en vue d'un métier manuel à étudier plus tard et quel que soit ce dernier. Le travail du zinc donne « le goût du travail manuel, l'ingéniosité, l'habitude de l'ajustage, l'habileté des mains, la pratique du dessin ».

« Qu'y a-t-il de plus distrayant, écrit-il, pour un enfant de six à douze ans, que de voir sortir de ses mains des objets dont il sera fier et dont il pourra se servir : boîtes de toutes formes et pour tous

(0.35), cousoirs pour la reliure (0.25), etc.

Utilisation des bobines. Croquet de table (0.60-0.90), chemin de fer (en cartonnage et bobines) (0.80-1.—), petites étagères (0.80-1.50), etc.

Utilisation des pots à confitures. Vases à fleurs (0.30-0.60), piles pour sonneries électriques (0.50), petits aquariums permettant l'étude des plantes et insectes aquatiques (0.20-0.30), etc.

Utilisation des vieilles caisses. Terrariums (2.—4.—), aquariums (id.), imprimerie (7.—9.—), petites tables (1.—2.—), coffrets, tabourets, classeurs, étagères, etc. (0.50-1.—).

Ces quelques exemples, pris au hasard parmi les *milliers* d'objets exécutés à notre école depuis sa fondation, suffiront sans doute pour illustrer ce que nous avançons tout à l'heure. Nous ne pouvons d'ailleurs, faute de place, en allonger la liste. Mais il va sans dire que nous nous tenons à la disposition de tous ceux que le sujet intéresse pour leur fournir, dans chaque cas particulier, les renseignements qui leur seraient utiles.

L'activité manuelle, ou ce que nous pourrions appeler, peut-être, le « bricolage éducatif », est donc non seulement une idée plus ou moins neuve, mais bien une possibilité pratique, une *réalité* ! Nous appuyant sur les résultats personnels et très encourageants que nous en avons obtenus, notre désir le plus ardent serait de voir se propager une méthode qui, partout et dans tous les cas, est utilisable.

Il faut que dans toutes les classes, même les plus modestes, on permette à l'enfant de manier la matière, de créer par lui même quelque chose, de réaliser son rêve...

Et ainsi, dans toutes ces petites âmes, jaillira spontanément cette étincelle de vie : la *confiance en soi*...

Gabriel RAUCH.

Directeur de l'école d'activité manuelle,
40, r. de la Coulouvrenière, Genève.

usages, filtres à café, brocs, burettes à huile, etc., etc. ?

« La nomenclature des objets à fabriquer est sans limite puisque la fantaisie et les besoins sollicitent, chaque jour, la création d'objets nouveaux. C'est précisément cette variété infinie dans la fabrication qui plaît à l'enfant et qui contribue à lui donner tout à la fois le goût du travail manuel, l'esprit inventif, l'ingéniosité, et une grande habitude de l'ajustage, une extrême habileté manuelle, et une pratique du dessin toute particulière.

« Que pour varier davantage les exercices manuels, on adjoigne au travail du métal en feuille un peu de travail de bois et de fer, rien de mieux, mais la ferblanterie doit rester la base de l'initiation manuelle.

« Quinze années d'expérimentation à l'Atelier-Ecole de la rue des Epinettes ont été concluantes à cet égard. »

Une république d'enfants : l'Odenwald

LA VRAIE LIBERTÉ

Une république d'enfants ! Vous est-il possible, lecteur, de vous représenter cela ? Pouvez-vous voir en imagination un petit monde de garçons et de fillettes de tous âges s'ébatant en liberté dans la grande nature, tantôt allant en groupes par monts et par vaux, suivant les ruisseaux, traversant les forêts, tantôt travaillant en classe, dans les ateliers, les jardins ou les vergers, auprès des abeilles ou des lapins, dans la sérénité de la grande lumière ; puis, rentrant à la nuit dans des foyers rayonnant de gaieté, de chaleur et d'affection ?

Rêve, dira-t-on, chimère, utopie ! — Eh bien non ! Ce rêve est un fait concret, cette chimère est une réalité, cette utopie est de l'histoire contemporaine. Sans s'en rendre compte, on confond souvent liberté et absence de toute règle, alors que, pour les révolutionnaires comme pour les enfants et les adolescents, pour tous ceux, en un mot, que soulève l'élan de la vie, le mot de liberté est synonyme de libération. Pour eux, liberté et licence sont aussi antagonistes que santé et maladie, que bien et mal. Le progrès, pour eux, n'est pas un effort, mais une joie ; il est la satisfaction d'un besoin vivant. Et que pourrait bien signifier le progrès, si ce n'est : libération de l'esprit, libération à l'égard des forces inférieures de notre être, mécanisation de ce qui doit être rendu mécanique pour que ce qui doit s'épanouir puisse le faire en plein soleil, en pleine sève, en pleine joie ?

Mais voici une autre objection : on affirme que l'adulte peut quelquefois s'élever à cet idéal de vie, mais que l'enfant n'en est pas capable ; que, même parmi les adultes, il en est peu qui obéissent à cet appel de vie spirituelle ; que la plupart des hommes et presque tous les enfants sont des lourds égoïstes, très peu spirituels et très terre-à-terre. On se rappelle le mot de La Fontaine : « Cet âge est sans pitié » et on évoque le souvenir de tant d'enfants que l'on a connus et de celui qu'on a été soi-même. On en conclut qu'une république d'enfants ne saurait que présenter le spectacle d'un vaste chaos, d'un désordre souverain, d'un champ de bataille où les horions alterneraient avec les paroles violentes et où la tyrannie des forts serait la loi suprême : *dura lex, sed lex*.

UN LIVRE DE BONNE FOI

Si telle est votre pensée, lecteur, je ne puis que vous répondre : venez voir ! Comme Saint Thomas, vous voulez toucher pour croire ? Bien. Touchez. Le livre de Mlle Elisabeth Huguenin : « Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald »¹ est le témoignage consciencieux et modéré d'une éducatrice de la terre romande, d'une femme simple et modeste, atteinte, peut-être, comme beaucoup d'entre nous, de la maladie du scrupule. Ce n'est pas en vain qu'on cultive les Vinet, les Amiel, les Edouard Rod. Ils finissent par déteindre un peu sur nos âmes. Et ce n'est pas pour rien non plus qu'on a désigné les huguenots du nom de « protestants ». L'esprit critique fait trop défaut, dans le monde, pour qu'il ne convienne pas de saluer les hommes et les femmes qui le cultivent. Mais cet idéal a son revers. La Vérité, comme une déesse jalouse, réclame des victimes expiatoires et ces victimes ne sont autres que les grands sacrificateurs eux-mêmes, je veux dire les hommes qui lui sacrifient tout et qui finissent par se sacrifier pour elle.

Si j'insiste sur ce point, c'est que bien des gens prendront ce livre pour un panégyrique, pour l'œuvre d'une âme idéaliste dont les yeux du corps se sont fermés sur des détails déplaisants et dont ceux de l'esprit se sont ouverts, trop grands, sur le rêve entrevu et désiré. Je le reconnais : beaucoup d'hommes, beaucoup d'idéalistes croient ce qu'ils désirent ; ils voient ce qu'ils souhaitent. Je puis attester, toutefois, que ce n'est pas le cas dans les pages qui suivent. Je puis en témoigner, car je connais cette petite république d'enfants par moi-même et par beaucoup d'autres témoignages. Quant à la femme de cœur qui nous présente ces réflexions et qui a détaché à notre intention les pages les plus précieuses de son journal, non seulement elle a vécu longtemps dans la communauté dont elle nous parle, mais elle a travaillé ensuite auprès de moi et rien n'est plus révélateur de la personnalité que le travail en commun.

¹ Edition du Bureau international des Ecoles nouvelles, Genève, Pélissier, 18. — 1 vol. in-8° de 110 pages, 2 fr. 50 suisses.

SANTE PHYSIQUE ET SANTE MORALE

Au fond, le fait qu'une communauté d'enfants puisse être belle et harmonieuse et ne pas revêtir l'apparence d'un chaos ne devrait pas nous étonner. C'est plutôt l'inverse qui serait contraire aux lois de la nature. L'ordre et la santé vont de pair. Le désordre et l'anarchie révèlent un état pathologique des esprits. De l'adaptation réciproque d'individualités saines naît spontanément un organisme social vivant. L'expérience le prouve, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes bien portants.

Ce qui nous induit en erreur et nous fait croire que les humains réunis en collectivités sont à la merci des viles suggestions de quelques meneurs, c'est que trop souvent nos regards ne sont attirés que par des collectivités réunies sous l'empire de souffrances excessives, comme celles des grévistes présentant des revendications, ou par des associations d'hommes soumis à un régime de surmenage systématique, comme c'est le cas de beaucoup d'ouvriers d'usines. C'est dire que nous avons affaire à des individus dont l'harmonie intérieure a été rompue et pour qui la liberté signifie bien réellement, hélas, absence de tout frein et de toute règle.

Or cette constatation reste vraie lorsqu'il s'agit d'enfants soumis au régime de l'école traditionnelle. J'ai fait ailleurs le procès de l'école. Mais, je répète, parce qu'on ne le redira jamais assez, que la nature de l'écolier est faussée, en son fonds, par le régime auquel, trop souvent, il est soumis. « L'écolier est un prévenu » a écrit spirituellement M. Roorda van Eysinga. « L'écolier est un condamné », ne craindrai-je pas d'ajouter.

Certes, il n'y paraît pas, à première vue. Chez l'écolier, les forces se refont. C'est l'âge par excellence de la croissance et de l'épanouissement. Mais il est un critère irrécusable de la santé de l'esprit : l'union, chez un même être, de l'intérêt et de l'effort. Ecartez le faux effort, basé sur les sanctions extérieures, écartez le faux intérêt qui n'est que le règne du caprice, le badinage et le goût du mirage attrayant. Si, chez un enfant, l'intérêt vivant suscite un effort libre, si l'effort joyeux accroît à son tour la puissance de l'intérêt, cet enfant est sain. Si ce n'est pas le cas, il a été faussé par le régime familial ou scolaire.

L'importance de ce livre, la valeur de ce témoignage, c'est qu'ils nous apportent, d'une façon irrécusable, la preuve que l'enfant sain, l'enfant placé dans les conditions qu'exigent son corps et son esprit pour s'épanouir sainement, peut unir en lui l'intérêt et l'effort ; que l'enfant sain désire spontanément ce qui

conserve et accroît sa santé physique et psychique, ce qui contribue à créer l'harmonie en lui et autour de lui, dans le milieu social, au sein duquel il est appelé à vivre. Certes, il y a des erreurs, des tâtonnements, des égarements momentanés ; certes, le mal s'affirme par-ci, par-là — et l'auteur ne cherche pas à nous le celer. Nous ne croyons plus au paradis des âmes tel que le concevaient les poètes ou les peintres du moyen-âge ; la béatitude éternelle, les chœurs élyséens à perpétuité nous paraîtraient mortellement ennuyeux. Plutôt descendre d'un étage et revenir à ce « purgatoire » qu'est déjà l'existence terrestre. Du reste, la seule inégalité des énergies corporelles et spirituelles entre les enfants, la seule nécessité de s'adapter, de s'harmoniser, de perfectionner la petite communauté suffisent à écarter la fausse image d'un paradis irréel à la façon de celui des frères Orcagna.

C'est même ce qui trompe certains visiteurs de l'école. Ils ont peut-être vu des écoles « modèles » où l'idée de perfection se réalisait dans un idéal inhumain d'immobilité, de silence et d'obéissance passive, *perinde ac cadaver* ! Ici, rien de pareil ; c'est la vie débordante et tumultueuse. Or la vie ne va pas sans accrocs, sans vivacités, sans coups de griffe par-ci, par-là. — Alors quoi, pensent-ils : c'est là l'école que vous nous proposez comme modèle ? Nous nous attendions à mieux !

Ces visiteurs-là n'ont pas su voir l'invisible. Ils n'ont pas su saisir l'harmonie de l'ensemble. Ils n'ont pas compris que les regards clairs et les sourires sont un signe de santé. Ils n'ont pas aperçu les actes d'entraide, les victoires remportées sur soi-même, la bonne volonté dans l'effort accompli. Le terme : « élan de vie spirituelle » n'a pas de sens pour eux.

Seuls sont enthousiasmés les gens qui ont gardé la soif de la beauté et de l'amour véritable. Seuls s'attachent à cette république d'enfants ceux qui ont su rester jeunes et qui, au contact de la jeunesse, se retrempe aux sources vives de toutes les grandes passions qui soulèvent le monde. Ceux-là ne sont pas déçus ! D'un coup d'œil, ils ont aperçu la Vie à l'œuvre. Ils ont senti qu'ici, l'avenir rejoignait le présent ; l'utopie, la réalité.

UNE RÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE

L'éducation par la liberté pour la liberté — au sens élevé qu'à l'Odenwald on donne à ce terme — est donc une chose possible, une chose réelle. Elle n'est pas un rêve. Et le mot de « révolution pédagogique » se présente tout naturellement sous ma plume.

Mais voici qu'à mon tour un scrupule me

retient. Le terme n'est-il pas prétentieux ? Et, pour tout dire, cette communauté n'est-elle pas une chose rare, infiniment admirable, mais inimitable ? Et s'il n'est pas possible de l'imiter, si elle ne peut servir de modèle, ne faudra-t-il pas avouer que, malgré sa beauté, elle est sans valeur sociale ? Était-il donc indiqué d'écrire ce livre, puisque l'œuvre décrite risque d'être sans lendemain ?

Une distinction s'impose. Jetez de la limaille sur une feuille de papier. Elle s'éparpille au hasard. Mais si vous placez un aimant par dessous, les grains de poussière viendront se ranger sur le champ magnétique et en épouseront les lignes. Recommencez l'opération : le phénomène se reproduit ; chaque grain de limaille a changé de place, l'ordre général demeure identique. Ainsi en est-il dans la vie. Telle quelle, la république d'enfants que l'on nous montre est inimitable. C'est qu'elle est la totalisation d'énergies individuelles venues de partout et que le hasard a réunies. Un autre groupement d'enfants présenterait un autre aspect, aurait un autre caractère. Partout, cependant, une chose reste la même : la vie. Par les lois de l'esprit se vérifient identiques. Dans un milieu sain, elles sont plus apparentes que partout ailleurs. Voilà pourquoi et en quoi la communauté de l'Odenwald peut servir de modèle. Tout homme, tout éducateur peut s'en inspirer pour faire œuvre bonne et saine. Car on ne domine la nature qu'en obéissant à ses lois. « *Liberty is obedience to the law* » — la liberté est l'obéissance à la loi, — dit la devise de la première des Ecoles nouvelles à la campagne, celle d'Abbotsholme, en Angleterre, fondée, en 1889, par le Dr Cecil Reddie.

L'ÂME DE LA COMMUNAUTÉ

J'ai parlé jusqu'ici exclusivement de l'œuvre. Mais une œuvre d'art ne reçoit sa pleine signification que si l'on connaît l'homme qui l'a créée. J'ai laissé entendre que la petite république se gouvernait elle-même, et cela est strictement vrai. Toutefois une conscience a réuni en un faisceau, pénétré et vivifié toutes ces consciences d'enfants, c'est celle du fondateur et directeur de l'Odenwald, M. Paul Geheeb. *Primus inter pares*, il est, comme tous les citoyens, le serviteur de la Vérité et de l'Idéal collectif. Mais il en est le serviteur le plus averti, le plus clairvoyant, le plus éclairé. Une communauté d'enfants harmonieuse et belle ne se fait pas d'elle-même. Il y faut le cadre, comme à l'essai il faut la ruche habilement aménagée par l'apiculteur. Au cadre matériel doit s'ajouter le cadre moral. Et je n'entends pas parler seulement

des éducateurs adultes appelés comme collaborateurs — choix qui demande un tact infini — mais de toute l'organisation générale, du genre de vie qu'ont adopté les premières générations d'écoliers et qu'acceptent à leur tour, par imitation et par tradition, les générations subséquentes. La connaissance des lois de l'hygiène physique n'est pas du ressort de l'enfance ; moins encore celle des lois psychologiques. Or c'est du respect de ces lois, de leur application à la vie infantine qu'est faite la valeur d'une communauté de ce genre.

L'adulte a donc un double rôle à jouer : tout en bas, il pose les fondements de l'édifice : cadre matériel, vie hygiénique, organisation des activités ; — tout en haut, il sert de clef de voûte, il est la conscience collective, symbole de toutes les consciences individuelles. En ce sens, il peut être désigné comme le chef, mais à condition d'entendre par là non pas ce que les anciens entendaient : la tête qui pense et décide pour les membres et sans leur concours, mais ce qu'on entend dans une démocratie moderne où tous, le plus haut placé dans la hiérarchie, lui aussi, sont les organes d'une loi, d'une raison et d'une justice impersonnelles, je dirais volontiers « supra-individuelles ».

Saisir la vérité, non pas sous son seul aspect relatif et « statique » — le plus apparent, j'en conviens, — mais, surtout, sous son aspect « dynamique », sous l'aspect d'un devenir, d'une croissance, d'une orientation vers l'absolu, vers ce qui est « toujours et partout », voilà, somme toute, l'essentiel, qu'il s'agisse d'une vérité matérielle et scientifique ou d'une vérité d'ordre spirituel ou religieux que seule l'intuition est capable de saisir. Or, si l'enfant sain est éminemment, parfois même, génialement intuitif, seul l'adulte cultivé, arrivé à un degré extrême de raffinement spirituel, est capable de penser et d'exprimer de façon réfléchie la vérité d'ordre moral. Il faut donc qu'une communauté d'enfants ait un chef, une conscience, une âme. Paul Geheeb, à l'Odenwald, est ce chef, il est cette conscience, il est cette âme. Evidemment, sur ce point encore, l'Odenwald est inimitable !

UN GRAND INTUITIF

Paul Geheeb est inimitable, certes. Il fait plus que servir passivement de modèle ; il enflamme. Si je ne craignais de froisser sa modestie, de mettre cruellement au jour ce qu'il cache avec un soin jaloux, je dirais ici en quoi consiste, à mon sens, le prestige incontestable qu'exerce cet « original », en prenant le mot dans son acception la plus élevée. Original, Paul Geheeb ne l'est pas seulement

par son goût pour la nature et pour la vie simple. Il ne l'est pas non plus par sa grande culture qui fait de lui un savant en matière de psychologie, de sociologie, de philosophie et de religion. A ce taux, il y aurait d'autres originaux que lui. Il semble que son exquise urbanité s'associe mal avec son goût des bois, que la culture de son esprit et son humour n'aillent pas de pair avec le don qu'il possède d'apprivoiser les animaux et de conquérir le cœur des enfants. En lui, tout cela se fond et s'harmonise. Toutes ces particularités ne sont que les facettes diverses du cristal de son âme.

Il serait téméraire, nous dit Mlle Huguenin dans son livre, de vouloir enfermer une individualité vivante dans les cadres d'une définition. Cela est vrai. Je voudrais pourtant me permettre, non une définition arrêtée, mais une ébauche des grandes lignes de cette personnalité attirante, moins que cela : l'esquisse de son orientation spirituelle. Volontiers, je désignerais Paul Geheeb comme un homme qui ne cesse de faire converger, dans son esprit, les plus hautes facultés humaines situées, pourrait-on dire, aux antipodes les unes des autres : l'intuition et la réflexion, l'amour et la raison. Il est un grand intuitif et pourtant toutes ses intuitions sont marquées au sceau de la réflexion la plus pénétrante et de la science la plus rigoureuse. A son tour, sa réflexion se prolonge en une intuition qui s'étend jusqu'à l'infini. D'autre part, toute son existence paraît vouée à l'Amour, au sens galiléen du mot, amour de toutes les âmes humaines et de tout ce qui mérite d'être aimé en elles. Et sa raison rappelle celle des sages

de l'antiquité. Elle s'exprime dans toutes les circonstances de l'existence. Elle pénètre chacun, elle s'infiltré partout, elle est la sève même de la vie de la communauté. L'optimisme de Paul Geheeb, sa foi en l'incessante perfectibilité de la jeunesse, l'irradiation de cette confiance sont un des plus beaux spectacles d'ordre spirituel qu'il m'ait été donné de contempler.

Voilà pourquoi je remercie Mlle Elisabeth Huguenin de nous avoir donné ce livre pénétrant et fort. Elle parle beaucoup de l'œuvre et fort peu de l'homme. Son intuition féminine l'a bien servie. Un portrait plus poussé eût satisfait notre électisme de lecteur scultivés ; il ne nous eût rien appris de plus. Il n'eût d'ailleurs pas échappé au reproche d'être une indiscretion, j'allais écrire : une profanation.

L'œuvre, disais-je, reflète l'homme. Promenons-nous donc dans le grand jardin de ce philosophe jardinier, qui a voulu cultiver non pas des roses ou des œillets, mais de petites âmes d'enfants. Promenons-nous dans ce petit paradis moderne, où éclatent la joie et le rire sonore. Et lorsque nous rentrerons dans nos foyers, nous nous sentirons rajeunis ; nous saurons comment donner à nos propres enfants une existence plus saine et plus belle. Nous n'imiterons rien, nous serons ce que nous sommes, nous resterons nous-mêmes. Mais notre esprit, enrichi par les visions et les expériences d'ailleurs, sera plus fort et plus rayonnant. Nous donner ces visions, nous faire part de ces expériences, c'est là, nous le savons, toute l'ambition de l'auteur.

Ad. FERRIÈRE.

La conception pédagogique du travail ¹

selon le Professeur Dr Georg Kerschensteiner

L'idée de l'Ecole active se répand toujours plus. Elle recrute toujours plus d'adeptes. Toutefois elle n'a pas été, jusqu'ici, clairement fixée et nous allons essayer de l'« élaborer ».

On a désigné l'Ecole active par le terme d'Ecole du travail. Travail signifie activité. Sur ce point tout le monde est d'accord. Activité personnelle, ajoute-t-on parfois. Mais tout cela n'explique encore rien, car même une activité imposée pourra être dite person-

nelle. Une lumière nouvelle éclaire la question si nous appelons activité personnelle, une activité qui émane « du fond de soi-même ». Aussi bien la spontanéité est-elle considérée comme le signe distinctif de l'Ecole active. Mais cela ne suffit pas.

Si travail est synonyme d'activité, il l'est aussi de mouvement. On songe au vent, à l'eau, à la chaleur, au travail de la croissance d'une plante, d'un arbre dont les racines, avec le temps, fendent le roc ; on songe au travail des

¹ Résumé de la revue *Lehrerfortbildung* de janvier 1923.

animaux, des hommes primitifs. Mais y a-t-il du mouvement dans toute activité ? Et tout mouvement est-il toujours travail ?

L'activité du petit enfant débute par des mouvements visibles, mais instinctifs, réflexes ; peu à peu elle revêt d'autres formes : mimiques, sons, mots, actes de volonté. Les actes qui constituent la pensée et la réflexion peuvent se cacher toujours plus à l'intérieur, sans qu'on puisse les déceler de l'extérieur. Ainsi, en présence d'une résolution morale ou d'un problème de logique, le seul signe qui pourrait trahir le travail de la pensée serait l'absolue immobilité.

En étudiant tout d'abord le travail intellectuel, nous ouvrons la voie à la conception pédagogique du travail. Le travail, quelle que soit la somme de mouvement qu'il réclame, ne peut jouer un rôle pédagogique que s'il est la conséquence d'un effort intellectuel préalable. L'activité purement mécanique, isolée de la vie de l'esprit, ne peut avoir de valeur éducative ; elle ne constitue pas un travail proprement dit.

A-t-on une décision morale à prendre ? Cette décision, qui met en lumière les motifs altruistes et refoule les instincts égoïstes, nous évitera, au moment de l'action, de l'affollement ou des actes irréflechis.

A-t-on une construction à faire, comme l'apprenti qui veut fabriquer une cage à son sansonnet ? La réflexion lui fera choisir le matériel le plus approprié, le plus pratique, le moins coûteux de temps et d'argent.

A-t-on un travail intellectuel à faire, une traduction d'un texte d'Horace, par exemple ? Ici encore, l'activité de la pensée précède l'activité de la main.

Si le travail doit avoir une valeur pédagogique, il doit rapprocher l'homme brut de l'homme cultivé. Chaque combat de la pensée nous rend plus aptes à remporter d'autres victoires.

La seule habileté physique ou mentale n'est pas un signe de culture. Un homme peut être adroit de ses mains, voire intelligent, et rester indifférent en présence de toutes les conquêtes de la civilisation : sentiment de patrie, lien qui le rattache à ses semblables, arts, sciences, Dieu, conscience, sincérité, fidélité, etc.

Beaucoup de gens admettent que toute activité a une valeur pédagogique. Cela est faux. La culture formelle n'a de prix que si elle met ses produits et ses qualités au service de valeurs supérieures, valeurs reconnues comme telles et auxquelles elle se subordonne.

Les caractères indéniables d'une culture véritable sont :

a) Une certaine largeur de vues, un horizon

spirituel étendu et varié, en ce qui touche à la valeur, à la signification et aux relations réciproques des choses. C'est ce dont manquent les politiciens bornés et les idéologues.

b) Une certaine vivacité d'esprit, une capacité d'adaptation, le pouvoir de s'assimiler des valeurs nouvelles (idées ou objets) et de réaliser les projets que l'on forme. Toutes qualités dont manquent certains « bourgeois » bornés.

c) Le besoin d'accroître la valeur de l'esprit, en soi et dans le monde environnant ; une continue activité dans ce sens. Celui qui se croit en possession d'une vérité absolue ne connaît pas cette soif.

d) Le sentiment d'un lien mobile entre soi, les choses et les gens, dans l'estimation de leur valeur respective. Ceci par opposition à la pédanterie rigide du bureaucrate et du pédagogue ancien style.

e) Une unification croissante de l'âme, par une mise au point des jugements de valeur ; jugements prononcés au nom d'une norme de valeurs qui les domine et s'impose à la pensée, au sentiment et à l'activité de l'individu. Ceci par opposition à la façon d'être des gens qui croient tout savoir et tout pouvoir, des indécis, des factotums et des dilettantes.

En un mot, la culture est le sentiment des valeurs, sentiment éveillé dans l'individu par les trésors de la civilisation, dont il prend conscience et qu'il ordonne en soi et autour de soi.

Ce sont donc les trésors de la civilisation qui déterminent en lui ce sentiment de valeur. Ils sont incorporés dans les sciences, les arts, les confessions religieuses, les mœurs, les grandes personnalités morales, les peuples cultivés, etc. Par eux, nous devenons nous-mêmes les dépositaires de ces valeurs ; nous sommes les gardiens d'un trésor collectif. C'est là que gît en dernière analyse le sens de tout enseignement, de toute éducation, bref la signification de toute culture.

Nous voici mieux à même de définir le rôle pédagogique du travail. Seul mérite d'être désigné par ce terme, seul exerce une action pédagogique, le travail mis au service d'une valeur objective — valeur reconnue comme telle et qui remplit notre âme de désirs toujours renouvelés. Ces désirs se concrétisent en un effort : réaliser aussi bien que possible la valeur de la chose, ou, en d'autres termes, faire en sorte que la chose que l'on fait ait le plus de valeur possible. Tout le reste, avantages personnels, gain, etc., passe dès lors à l'arrière plan¹. Voilà ce qu'on peut appeler le travail objectif.

Lorsque l'attitude du travailleur est objective, tout travail a une valeur pédagogique, car il constitue une participation individuelle à la création de valeurs universelles.

Objectivité pourra être donc dite synonyme de moralité. Car qu'est-ce que la morale, sinon le fait de placer une valeur objective plus haut que le subjectivisme des caprices et des penchants ?

Comment orienter l'individu vers le travail objectif ? Toute action est primitivement instinctive, spontanée ; elle est un jeu. Petit à petit, dès sa seconde année déjà, l'enfant prend conscience de ses actions ; il en distingue les buts et les moyens. Cette distinction entre les buts et les moyens est le premier grand tournant dans le développement de l'âme humaine. Par le jeu libre, la volonté se forme en vue du jeu soumis à des règles ; puis elle se transforme peu à peu en volonté de travail avec tous ses caractères : efforts, empire sur soi.

La valeur pédagogique d'un travail est d'autant plus grande que son résultat permet mieux à son auteur de se rendre compte objectivement de ses capacités. Constaté que l'on a su achever une tâche qui possède une valeur, est une source de joie. Cette joie s'étend de

¹ C'est là ce qui montre, psychologiquement, la supériorité du travail aux pièces, par opposition au travail fait à l'heure. Ce mode de travailler fut autrefois — et est encore aujourd'hui — celui de tous les bons ouvriers qui préfèrent l'ouvrage bien fait à la besogne bâclée ou négligée, la bonne qualité à la mauvaise qualité. Voir Philippe MONNIER, *La Genève de Töpffer* (Genève, 1914, p. 223) : « Le cabinetier (horloger) genevois est très supérieur aux artisans ordinaires. Il n'y a pas que ses doigts qui sont formés, il y a son esprit. Il n'a pas reçu qu'une éducation professionnelle, il a reçu une éducation publique ; il n'est pas qu'un manœuvre, il est un citoyen.

« Tout de suite son ouvrage s'en ressent. Il l'aime pour lui-même et non pour le gain qu'il lui apporte. Il tient plus à ses idées qu'à ses intérêts. Il a le goût du bien faire, du joli ouvrage, de la belle pièce, accomplie sans bousillage, le respect de lui-même et de son art ; le gain ne vient qu'en second. » (Réd.)

l'objet au travail lui-même et accroît l'énergie du travail futur de son potentiel affectif.

Au dessus du travail corporel et du travail intellectuel, il y a donc un travail spirituel orienté vers la création de valeurs objectives et qui embrasse l'activité de toutes les facultés. A ce niveau, réflexion et objectivité sont un. En effet, le fondement de toute réflexion est dans l'activité pratique et dans la fidélité envers nous-mêmes, d'où naissent la satisfaction, la sérénité et la force. Car nous nous sentons la cause productrice de quelque chose qui accroît l'ensemble des biens culturels objectifs dont dispose l'humanité.

Le caractère fondamental de l'École active véritable consiste en cette possibilité et cette obligation de se prouver à soi-même ce dont on est capable — ceci, quels que soient la nature et donc le produit du travail accompli : mécanique, intellectuel ou moral. Aider à l'élève à se connaître lui-même par le produit de son effort, lui faire discerner le degré de fidélité à lui-même qu'il a mis dans son œuvre, en d'autres termes son objectivité, telle est la tâche du maître qui veut agir dans le véritable esprit de l'École active.

Il ne suffit pas que le travailleur se demande : « Qu'ai-je fait ? Comment l'ai-je fait ? » A cette vue extérieure doit s'ajouter une vue intérieure qui conduit à la question : « Pourquoi l'ai-je fait ? »

A l'École active — et c'est là son mérite — l'élève examine son travail au double point de vue du « comment » et du « pourquoi ». Il est d'autres valeurs de vie qui ne peuvent être que reçues passivement. Mais ce qui est acquis et conquis par un effort rationnel a une toute autre importance. L'élève qui subit son travail ne travaille pas, au plein sens du terme. Ce serait discréditer le terme d'École active que de l'appliquer dans ce cas. Il faut conserver au mot travail son sens propre : activité spontanée et productive, tendant à un résultat objectif et qui enferme une valeur à la fois pour l'individu et pour l'humanité.

Gerhard DANZIGER et Siegfried KAWERAU, *Jugendnot* (Leipzig, Ern. Oldenburg, 1 vol. 163 p., prix de base Mk 4. — plus majorations).

Ce sont les conférences prononcées à la IX^e Assemblée générale du *Bund unterschiedener Schulreformer* (Ligue des partisans d'une réforme radicale de l'école), 1-3 octobre 1922. La première journée comportait le thème : Jeunesse et Famille ; la 2^e : Jeunesse et Société ; la 3^e : Jeunesse et Humanité. — Annexe : travail pratique actuel.

Parmi les orateurs citons Mme Ilse MÜLLER-OESTREICH ; M. Paul OESTREICH, président de la ligue, avec un rapport : *der brüderliche Mensch* (p. 138) ; M. Fritz KLATT : *Alter und Jugend* (p. 67).

M. Siegfried KAWERAU : *Von der « Familie » zum « Mutterwesen »* (p. 51) expose des idées qu'il faut situer en Allemagne pour en comprendre le sens. La jeunesse est en révolte exaspérée contre l'autoritarisme sous toutes ses formes : parents, Etat, lois. Mais la voici qui redécouvre les besoins psychologiques sains et normaux cachés sous les vieux mots et qu'oppriment les vieilles règles. Alors elle aspire à revenir aux choses sans l'étiquette des mots anciens. On ne dira plus famille, on dira matriarcat (*Mutterwesen*) ; comme on ne dira plus mariage, mais lien ; plus Etat, mais coopérative. — Jeux de mots ? Non point : nouvelle conception de la vie qui se cherche.

Ecoles expérimentales aux Etats-Unis

Voici, à titre documentaire, une liste d'écoles expérimentales américaines. Ce sont celles qui se sont mises en rapport avec le "Bureau international des Ecoles nouvelles" ou dont des personnes, compétentes n'ayant aucune attache personnelle avec ces écoles, ont bien voulu nous donner un bref compte rendu¹.

THE ANTIOCH SCHOOL Yellow Springs, Ohio.

Président : Arthur E. Morgan

De fondation récente, cette école est en connexion avec le collège d'Antioche dont elle cherche à réorganiser les programmes d'études. M. Morgan avait organisé précédemment la Moraine Park School à Dayton, Ohio.

BEAVER COUNTRY DAY SCHOOL

62 Buckminster Road, Brookline (Mass.)

Directeur : Eugène Randolph Smith

But : obtenir le maximum de développement chez chaque élève. Ecole où l'on applique les méthodes de liberté, en les fondant sur l'étude scientifique de chaque individualité. — Créée en 1921, cette école comptait, en mars 1922, 120 élèves : 100 filles et 20 garçons de 8 à 16 ans. On ira jusqu'à 18 ans. Pas d'élèves internes. Ecolage : 450 à 500 dollars. Tous les revenus sont consacrés à l'école ; aucun but de lucre.

CARSON COLLEGE Flourtown (Pa)

Président : Elsa Ueland

Orphelinat de filles organisé entièrement selon les principes de l'Ecole active. A cet égard il est unique et constitue un exemple magnifique que l'on commence à apprécier comme modèle éducatif. Doté avec libéralité, il est organisé selon un plan tout à fait moderne, aussi bien pour les bâtiments que pour le matériel.

CHILDREN'S UNIVERSITY SCHOOL 10 West 72nd Str. New-York

Directrice : Miss Helen Parkhurst

Ecole fondée par la Child Education Foundation et dirigée par Miss Parkhurst selon les principes qu'elle a exposés sous le nom bien connu de « Dalton Plan ». Voici l'origine de cette appellation :

La Dalton High School, à Dalton (Mass) avait appliqué aux écoles supérieures le type d'organisation scolaire de Miss Parkhurst. C'est pourquoi celui-ci porte le nom de « Dalton Plan ». M. E.-D. Jackmann, principal de cette école, a décrit les expériences faites dans la *School review*, vol. 28, 1920, pp. 688-965. Voir aussi *London Times, Educational Supplement*, 27 mai et 18 novembre 1920.

Consulter en outre « The Dalton Laboratory Plan », par Evelyn Dewey (E. P. Dutton, éd.) — et « Education on the Dalton Plan » par Helen M. Parkhurst elle-même (même éditeur).

THE CITY AND COUNTRY SCHOOL

165 West 12 th str. New-York

Principal : Caroline Pratt

Ecole importante affiliée au Bureau of Educational Experiments. — Bibliographie : Bulletin de la City and Country School : « Record of Group VI » et « Record of Group VII » — Bulletins du Bureau of Educational Experiments : Bulletin III « The Play school » et Bulletin XII « School records ». — Voir d'ailleurs, dans ce numéro, l'article de Mlle DELGOFFE et du Dr O. DECROLY. — Cette école exerce une influence croissante sur la pratique scolaire aux Etats-Unis.

ETHICAL CULTURE SCHOOL

Central Park West & 63 th St. New-York

Directeur : Dr Franklin-C. Lewis

Classe expérimentale dirigée par Miss Mabel Goodlander pendant trois années consécutives (du 1^{er} au 4^e degré) appliquant les principes de John Dewey et les développant suivant les besoins des enfants.

Voir le Bulletin : « School and Home ». De même le numéro de l'hiver 1920 publié par l'Association des parents et instituteurs de l'Ecole pour la culture morale.

Le Bulletin n° X du Bureau of Educational Experiments est consacré tout entier à cette école. Il a pour titre : « L'Education par l'Expérience, une expérience de quatre années à l'Ethical culture school de New-York ».

M. Jean Wagner, secrétaire en Suisse de la « Ligue pour la culture morale » (Beauval, Chailly sur Lausanne) a publié une étude sur cette école dans la revue *Aujourd'hui*, en 1922.

FAIRHOPE ORGANIC SCHOOL

Fairhope (Alabama)

Directrice : M^{me} Marietta L. Johnson

Voir « Les écoles de demain » (*Schools of to morrow*) par J. Dewey, chap. II. — Voir aussi : « Le Survey », 6 décembre 1913. — Nous ne parlerons pas ici plus longuement de cette école tout à fait remarquable, car le rédacteur de cette revue en a donné un aperçu complet dans son livre *L'Ecole active*, tome I, pp. 106 à 111.

¹ Nous regrettons de ne pouvoir donner que si peu de détails sur les *experimental schools* des Etats-Unis : la plupart d'entre elles paraissent avoir adopté le parti-pris de ne pas répondre aux lettres (ou n'est-ce qu'aux lettres écrites en français ?) — Même notre appel de fonds en faveur des écoles expérimentales d'Europe, atteintes par la crise due à la guerre, est resté sans réponse.

EDGEWOOD SCHOOL
Greenwich (Connecticut)

Principal : E. E. Langley
Ecole privée sous la direction de Mrs Marietta L. Johnson et appliquant les principes de Fairhope.

FRANCIS W. PARKER SCHOOL
San Diego (Cal.)

fondée par M. et M^{me} W. Templeton Johnson
Principal : M^{me} Adèle Meyer Outcalt

Une école en plein air. Plan d'études original établi par Templeton Johnson.

Prospectus à disposition.

Le 12 novembre 1921 Mrs Clara Sturges Johnson m'écrivait ceci : « Nous éprouvons le sentiment que les écoles américaines ont beaucoup à apprendre du vieux monde et que la guerre a rendu nécessaires bien des transformations, en matière d'éducation. Dans cette école-ci, nous nous efforçons de faire mieux que dans les écoles officielles et nous adoptons, dans la mesure du possible, les meilleures réformes que l'on a faites ailleurs. »

GARY SCHOOLS

Gary (Indiana)

Surintendant : W.-E. Wirt

Réorganisation du système scolaire d'une ville industrielle d'après les méthodes du jeu s'associant au travail et à l'étude.

Voir : Ecoles publiques de Gary : rapport du Bureau général d'éducation, en huit volumes, 1919. — « The Gary School », par Randolph Bourne, (Houghton-Mifflin Co). — « Ecoles de demain » par John et Evelyn Dewey, (E. P. Dutton).

LINCOLN SCHOOL

Directeur : Otis W. Cadwell

L'entretien de cette école est assumé par le Bureau général d'éducation des Etats-Unis avec l'appui de la Fondation Rockefeller. L'école est en relation avec le *Teachers College* de l'Université de Columbia, à New-York. Les expériences faites dans cette école portent surtout sur l'activité spontanée des élèves : elles visent à développer chez eux l'intérêt scientifique dès les premières années et à étendre la partie du programme qui concerne les sciences. On y fait aussi des expériences d'après les méthodes modernes pour mesurer scientifiquement les résultats du travail des classes ; ces résultats servent au corps enseignant à donner des instructions pour le travail dans un grand nombre d'autres écoles. Les méthodes y sont moins radicales que dans certaines écoles plus petites, mais la Lincoln school exerce une influence considérable sur la pratique des écoles aux Etats-Unis.

Prospectus à disposition. Plusieurs publications sont sous presse.

LOOMIS INSTITUT

Windsor (Conn.)

Directeur : Nathaniel Horton Batchelder

Dotée par les membres de la famille Loomis et installée dans leur vieille ferme, l'école cherche à

développer chez la jeunesse des habitudes d'énergie et de confiance en soi. Pas d'écolage. Tout l'enseignement prépare à des occupations rémunératrices, autant qu'à l'entrée à l'université. Les élèves s'occupent du travail de la ferme autant que de leur travail en classe.

Prospectus à disposition.

MORAINE PARK SCHOOL

Dayton (Ohio)

Principal : Frank D. Slutz

Appuyée financièrement par une réunion coopérative de parents, représentant l'élite des habitants de Dayton. Externat à la campagne avec activités extérieures en corrélation avec le programme de l'école.

Prospectus très intéressant et annuaire.

OAK LANE COUNTRY DAY SCHOOL

White Road, Oak Lane (Pa.)

Directeur : F. M. Garver, Ph. D.

Son but est d'appliquer la méthode de Dewey et d'instruire l'enfance d'après les découvertes modernes de puériculture.

Un psychologue est attaché à l'établissement. — (Prospectus à disposition).

THE PARK SCHOOL

Jewett Ave. and Main Street. Buffalo, N. Y.

Directrice : Miss Mary Lewis

Nous avons publié sur cette remarquable école un article de MM. le Dr O. Decroly et Raymond Buyse, de Bruxelles. Voir numéro 4, octobre 1922, pp. 70 à 75. Nous y renvoyons nos lecteurs.

THE PARK SCHOOL

Liberty Heights Ave, Baltimore (Md.)

Directeur : Eugène Randolph Smith
remplaçant dès 1922 : Morton Snyder

Fondée en 1912 et entretenue par une réunion de parents, cette école est superbement installée et aménagée. But : développer librement toutes les faces de la nature des élèves, selon les voies de la science.

(Voir : « Pupil Analysis ». « School Bulletin », Syracuse, N. Y. septembre et octobre 1919.) — En mars 1922 il y avait 144 garçons et 146 filles de 4 à 18 ans, tous externes. (Écolage : 100 à 325 dollars).

PHEBE ANNA THORNE OPEN AIR SCHOOL

Bryn Mawr (Pa.)

Directrice : Mathilde Castro

Veut donner l'exemple du costume et des usages de l'École en plein air. Les jeunes filles entrent à 12 ans au collège. Cours préparatoire de Bryn Mawr. Les exercices rythmiques de Jacques-Dalcroze employés pour la musique autant que pour la gymnastique. L'école est un laboratoire pour les expériences psychologiques de Bryn Mawr.

RAYMOND RIORDAN SCHOOL

Highland, Ulster Country, N. Y.

Principal : Raymond Riordan

Une « Ecole nouvelle » pour garçons. M. Riordan était auparavant instituteur à Interlaken School (La Porte, Indiana), la première Ecole nouvelle américaine créée par M. Edw. Rumely après sa visite en 1900 aux Ecoles nouvelles d'Europe. — (Prospectus à disposition).

STELTON SCHOOL

Stelton (N. J.)

Directeur jusqu'à 1921 : William Thurston Brown

Ecole expérimentale d'une colonie créée par les disciples de Ferrer, vivant et travaillant à New-York-City. Elle est basée sur les principes du plus haut idéal libertaire. Son succès lui a valu une grande renommée. Elle avait un organe de publicité : « l'Ecole moderne », éditée par Carl Zigrossar, mais il y était question davantage de l'idéal et des théories de l'école que de son organisation pratique. Par contre il a paru, en 1923, sur cette école une brochure fort intéressante, entièrement

rédigée et imprimée par les enfants. (Le nom du directeur actuel ne nous est pas connu.)

WALDEN SCHOOL

34 West 68 th. Str. New-York

Principal : Margaret Politzer

Margaret Naumburg a fondé et dirigé cette école sous le nom de *the Childrens school*. Elle est un des meilleurs exemples de l'Ecole active que l'on rencontre en Amérique.

WINNETKA PUBLIC SCHOOLS

Winnetka (Illinois)

Superintendent : Carleton W. Washburne

Ces écoles sont souvent mentionnées comme une des expériences les plus intéressantes de pratique scolaire en Amérique. Nous espérons y revenir un jour. Le principe fondamental est que chaque élève avance à son pas selon le succès de ses efforts. — Rappelons que M. Carleton W. Washburne est venu nous voir à Genève, s'intéresse à notre Ligue et est allé visiter la plupart des Ecoles nouvelles d'Europe que nous lui avons signalées.

Suggestion et Autosuggestion

de Ch. Baudouin

« Coué, écrit Ch. Baudouin, est pour nous ce qu'est un Pestalozzi pour les théoriciens de l'éducation nouvelle. » — Au moment où paraît la troisième édition augmentée de *Suggestion et autosuggestion*¹, un des ouvrages les plus admirés et les plus discutés de ces dernières années, il nous paraît intéressant de relever à son sujet quelques objections faites à la « méthode Coué » et de tenter d'y répondre.

Disons tout d'abord que cette troisième édition se trouve enrichie de trois documents importants : une nouvelle préface et deux appendices. L'un de ceux-ci, intitulé « M. Emile Coué et l'œuvre de sa vie », est un tableau sincère et sympathique du modeste chimiste et pharmacien qui devint, à Nancy, le successeur des Liébault et des Bernheim, et qui, bien malgré lui, ne tarda pas à attirer les foules. Il y a, dans les succès de ce genre, un double danger : l'œuvre de recherche scientifique pure est négligée par suite de l'œuvre pratique à accomplir, œuvre accaparante au premier chef, puisque l'on compte que M. Coué reçoit — ou recevait — plus de cent malades par jour, soit quelque 40.000 par an ! L'autre danger a été très bien aperçu par M. Ch. Baudouin : « Le « suggestionnisme » est arrivé à ce stade de popularité, écrit-il, où les hommes et les doctrines rencontrent leurs pires ennemis dans leurs admirateurs. Certains enthousiastes aboutissent aux plus absurdes exagérations, et arrivent à discréditer la méthode auprès des esprits sérieux. »

Le second appendice est intitulé : « Les idées nouvelles sur la suggestion. » L'auteur y montre que la suggestion n'est ni une culture de l'automatisme, ni une cause de refoulements dangereux, ni une « fumisterie » de mythomanes. Il répond ainsi aux objections des partisans de la persuasion à la façon de Dubois et de Déjerine, à celles des psychanalystes à la façon de Freud et à celles de l'école de la mythomanie à la façon de Delmas.

¹ Charles BAUDOUIN, *Suggestion et Autosuggestion*, étude psychologique et pédagogique d'après les résultats de la nouvelle Ecole de Nancy. (Collection d'actualités pédagogiques de l'Institut J. J. Rousseau, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1922, 1 vol. in-8° de 278 pages; prix : Fr. 7,50 suisses.)

² Genève, Pélissier 18.

*

Avant d'examiner d'autres objections encore, qu'on nous permette de reproduire ici ce que nous écrivions de l'ouvrage de M. Ch. Baudouin, le 10 juillet 1920, dans *L'Essor*, de Genève², dont nous étions alors le rédacteur en chef :

L'homme porte en soi, à son insu, une énergie incomparable. Cette énergie est d'ordre spirituel : elle est sentiment, intelligence et volonté. Maeterlink, dans le « Double Jardin », l'appelle le « bon sauvage », celui qui, en cas d'accident, par exemple, nous fait faire en un clin d'œil et sans que nous ayons le temps de comprendre de quoi il s'agit, précisément le geste qui nous sauve. Mais cette énergie subconsciente est beaucoup plus que cela. C'est elle qui, étudiée par la psychanalyse de Freud et de Jung, peut, bien ou mal orientée, faire le bonheur ou le malheur de toute notre vie. C'est elle qui, sous forme d'intuition (Bergson), nous permet de connaître la vie dans son infinie complexité. C'est elle, enfin, qui, dirigée par ce que l'École de Nancy appelle l'autosuggestion est capable de nous faire accomplir des prodiges, de nous guérir de la plupart de nos maux, de nous faire oublier toutes nos souffrances et de conférer à notre énergie spirituelle une puissance démultipliée.

Voilà ce qu'en un style très simple, très clair, accessible à tout le monde, nous explique le professeur Ch. Baudouin, qui enseigne depuis 1915 à l'Institut J. J. Rousseau et donne un cours de privat-docent à l'Université de Genève, où il vient de conquérir le grade de docteur en philosophie. Ce livre se rattache à certains égards — dans le but qu'il poursuit — aux livres des Américains Marden, Herbert Parkyn et autres, qui prétendent nous enseigner à être forts et à réussir dans la vie. A ces Américains, nous objections toujours : vos conseils ne peuvent être suivis que par des gens doués d'une grande force de volonté et ces gens-là, précisément à cause de cela, n'ont pas besoin de vos conseils. C'est M. Baudouin qui apporte la clé de l'énigme : quand il s'agit de l'énergie profonde de l'être humain, plus on veut, à l'aide de sa simple force de volonté consciente et réfléchie, moins on peut. C'est paradoxal, peut-être, mais c'est ainsi. La volonté n'est à sa place que vis-à-vis du monde extérieur, tout comme l'intelligence telle que la conçoit M. Bergson. En présence du monde intérieur, la volonté ne peut et ne doit être que la servante de cette puissance qui dirige nos actes, mais que nous devons apprendre à notre tour à diriger selon les voies de la santé corporelle et de la vie spirituelle ; sans quoi cette puissance subconsciente peut être pour nous une cause d'aberration et de malheur.

Comment la diriger ? C'est ce que nous explique minutieusement M. Ch. Baudouin. Il y faut de la persévérance, il y faut du recueillement, il y faut de la confiance. Il n'y faut surtout pas d'effort. Et voilà qui étonnera nos éducateurs. L'effort intempestif se tourne fatalement contre celui qui l'emploie. C'est la « loi de l'effort converti », une des choses les plus nettes et les plus nouvelles de ce livre remarquable. Penser au but à atteindre, y penser intensément, mais calmement, c'est déterminer en nous des forces inconnues qui tendront spontanément à nous y conduire, et cela dans la mesure où notre volonté ne sera pas intervenue !

Ce livre, par ailleurs, ouvre un monde de perspectives dans la compréhension du domaine religieux. Que de précurseurs intuitifs de l'autosuggestion l'histoire ne nous montre-t-elle pas, depuis les Yogi de l'Inde, depuis les inventeurs de rites sacerdotaux — mi-obscrité des églises, lumières, cierges, vitraux, chasubles, chœurs, orgue, encens, dont les influences précèdent la parole du prêtre, impérative et brève. — jusqu'aux thaumaturges modernes, que leurs miracles soient ceux de Lourdes ou ceux de la « Christian Science ». M. Ch. Baudouin n'en parle pas. Il reste sur le terrain laïque. Mais qui dira la contribution que son œuvre apporte à la psychologie de la prière, à celle de la vie religieuse tout entière — pour ne pas parler du métapsychisme, du spiritisme, etc., dont nombre de « mystères » se trouveront réduits à des phénomènes psychologiques très simples.

Parmi les couches du subconscient, les unes sont le siège de forces « sataniques » ; d'autres sont comme des lacs profonds d'où jaillissent les sources vitales essentielles ; tout au fond, c'est la « voix de la conscience », la voix de Dieu. A nous d'apprendre à écouter cette voix profonde, à libérer les forces bonnes, à neutraliser ou canaliser les forces mauvaises.

Je regrette le mot « autosuggestion », mot hybride auquel le langage courant a donné une teinte d'insincérité, de demi-mensonge, presque de lâcheté. Le moi, pensons-nous, est « un », sa force et sa grandeur spirituelles sont dans cette unité. — M. Ch. Baudouin cherche à réhabiliter le mot « suggestion » en mettant à nu son contenu, en démontant sous nos yeux son mécanisme d'horlogerie et en nous montrant le naturel de son fonctionnement. Il y réussit. Mais j'aurais voulu que la distinction entre les mots fût

plus radicale. A sa place, j'aurais distingué deux sortes de volonté et j'aurais intitulé le livre : « La culture de la volonté profonde ».

*

Nous n'avons rien à retrancher de ces lignes écrites il y a trois ans, mais nous voudrions y ajouter quelques réflexions.

Nous avons en effet entendu formuler, à l'égard du « couéisme », une objection à laquelle M. Ch. Baudouin n'a pas répondu, jusqu'ici, à notre connaissance. (Nous employons ce néologisme en nous excusant auprès de l'auteur, puisqu'il affirme qu'il n'y a pas de « couéisme ». Le suffixe *isme* signifiant doctrine et la suggestion étant simplement une méthode — une méthode universelle. « Nous ne sommes pas disciples les uns des autres ; nous ne sommes pas davantage disciples de Coué », affirme-t-il.) Voici cette objection :

La loi de l'effort converti¹, nous dit-on, nous détourne de tout effort, sinon peut-être de celui qui consiste à diriger notre pensée sur le but à atteindre. Citons en effet M. Ch. Baudouin lui-même : « Lorsqu'une idée s'est emparée de l'esprit au point de déclencher une suggestion, tous les efforts conscients que le sujet fait pour résister à cette suggestion ne servent qu'à l'activer. » D'autre part : « Dans toute suggestion, la fin étant pensée, le subconscient se charge de trouver les moyens pour la réaliser... » (p. 269). — « Je pense une chose, un travail subconscient se poursuit, et la chose pensée se réalise : tel est le processus de toute suggestion. » (p. 268.) Or, n'y a-t-il pas danger que l'esprit se trompe et demande ainsi au subconscient des efforts épuisants pour atteindre des effets au-dessus de sa portée ? Exemple : Mon esprit me pousse à rendre service à mon prochain ; si je m'en abstenais, ma conscience me taxerait d'égoïste ; mais en faisant le bien, jour après jour, je me surmène, je m'épuise, je tombe malade, malgré tout. N'y a-t-il pas là abus de l'autosuggestion ? — Autre exemple : Un enfant est faible en latin. Ses parents, usant de la méthode Coué telle qu'elle est décrite p. 243, lui suggèrent de faire des progrès. Il fait de grands progrès, en effet ; mais toute son énergie subconsciente se concentre sur cette fin à poursuivre ; il néglige d'autres activités (soins de sa santé corporelle) et s'affaiblit nerveusement. N'y a-t-il pas, ici encore, abus ?

Erreur des parents, dira-t-on ; dans le premier exemple : erreur du *higher self* qui méconnaît les besoins de l'organisme ; erreur, ajouterons-nous, de beaucoup d'adeptes du protestantisme qui placent le devoir moral — le devoir qu'on doit s'imposer du dehors au dedans, à la façon d'une corvée — au-dessus de cet autre devoir, à notre sens supérieur : celui de conserver l'harmonie entre la santé physique et la santé morale, la première étant, à bien des égards, le support de la seconde et la garantie de son efficacité.

Voilà l'une des objections que nous avons entendu formuler. Nous avons répondu ceci : M. Ch. Baudouin l'a prévue et y a répondu. La suggestion, dit-il p. 12, « peut aussi s'en prendre aux seuls symptômes » d'un mal ; et c'est un danger. Mais, « au lieu de cette suggestion négative et spécialisée, ordonnant à chaque symptôme de ne plus être, nous pouvons formuler de préférence une suggestion positive et générale, qui n'entre pas dans le détail (pour qui, en tout cas, le détail est secondaire) et qui évoque, appelle la santé, plutôt que de chasser la maladie » (p. 270). — Comme on le voit, l'auteur parle ici surtout de spécialisation dans la destruction d'un mal. Nos exemples montraient une spécialisation dans la construction d'un bien — mais d'un bien particulier. La réponse sera la même.

Résumons ces deux points de vue : 1. Destruction d'un mal. S'en prendre à un symptôme et non au mal profond suscite un double danger : a) danger de ne pas soigner le mal profond : si l'on se croit guéri et si l'on néglige dès lors de s'éclairer par le concours d'un médecin. « Le malade ne doit pas être incité à identifier soulagement et guérison, déclare fort justement M. Baudouin (p. 13)... il doit être médicalement examiné. » — b) Danger de continuer, après soulagement, la même vie qu'auparavant, vie qui avait produit les phénomènes pathologiques et qui continuera à les produire.

2. Construction d'un bien partiel, aux dépens de la santé totale. Il peut arriver en effet qu'on crée un mal profond en se surmenant ou en surmenant un enfant pour des raisons morales par ailleurs excellentes. Il faut donc éviter la suggestion dans le domaine des détails concrets et spécialisés de la vie ; on risque de créer une désharmonie profonde, une rupture d'équilibre. Mieux vaut, n'est-ce pas, que tel but concret ne soit pas atteint (tel service à rendre, l'étude du latin, etc), plutôt que de violer ainsi, sans le savoir, une harmonie plus profonde et plus essentielle. Car les énergies de l'homme — et de l'enfant — ne sont pas illimitées. Que de cas nous avons connus où une « bonne volonté » indéniable, joyeuse même (cette bonne volonté que Kant prisait plus que tout au monde) a abouti à de la neurasthénie et à un découragement profond !

Nous avons tous des périodes d'expansion et des périodes de sécheresse, de vitalité spirituelle et d'épuisement momentané (les vaches grasses et les vaches maigres). Usons de la suggestion pour atteindre certains buts extérieurs lorsque jaillissent les sources profondes ; mais, durant les périodes de sécheresse, gardons-nous d'abuser ; le seul but à poursuivre, à ces moments-là, est intérieur : patience, espoir, acceptation, sérénité, attente des jours meilleurs où les sources de la vitalité jailliront de nouveau. Car il y a un fait dont M. Baudouin ne parle pas assez : l'effet de la déception. Page 148, nous avons noté en marge : Tout insuccès est une diminution de l'efficacité du procédé dans les cas suivants. Et, p. 169 l'auteur écrit lui-même, commentant une affirmation de Benoist-Hanappier : « Chaque échec que nous avons derrière nous constitue une suggestion d'impuissance pour l'avenir. » Page 271, il cite le cas où deux maux s'enchaînent. « Or, si le premier est, par hypothèse, rebelle au traitement suggestif, le second, par contre, doit céder à ce traitement. » — Peut-être bien, mais si le sujet pense que le mal n° 1 sera guéri et qu'il ne l'est finalement pas, la déception constitue, pour l'avenir, une cause d'échec. Nous avons constaté des cas pareils. Plus la foi et la confiance ont été absolues, plus le déchirement est tragique.

Concluons : il y a deux sortes de malades chez qui l'autosuggestion peut conduire à un échec :
 1. Les malades « secs » — sécheresse de l'inconscient, manque de vitalité. — Chez ceux-là, une discipline est un support et un soutien. Peut-être bien que, pour nous tous, la discipline — effort et possession de soi, obligation de se soumettre à une règle de vie — est-elle utile durant nos jours de sécheresse et de découragement. L'enfant doit connaître cette discipline et profiter de ses années de vitalité intense pour se l'imposer à lui-même, en prévision des époques où l'excès de travail et de soucis tentera de l'amoindrir.

2. Il y a aussi des malades par non vouloir, qui se refusent obstinément à se mettre dans l'état d'esprit favorable à la suggestion — et, à plus forte raison, à l'autosuggestion. — Ils ne veulent pas s'« abandonner ». Peut-être ne le peuvent-ils pas. Ils n'iront pas voir un suggestionneur, moins encore un psychanalyste, seul pourtant, dans bien des cas, capable de leur venir en aide. Ils n'écouteront même pas les conseils d'un ami. Que faire de ces défiants, de ces extra-lucides négatifs, si nombreux dans nos sociétés modernes ? Les laisserons-nous aller en leur disant : « Vous n'avez pas encore assez souffert. Lorsque vous aurez touché le sable qui est au fond de la mer d'amertume, alors vous vous souviendrez de nos avis ! »

Le monde contient beaucoup de ces « demi-fous, demi-raisonnables », comme les appelle le Dr Grasset. La méthode Coué, dont M. Ch. Baudouin s'est fait l'éloquent apôtre, convient à beaucoup d'entre eux ; peut-être pas à tous. La vieille discipline de l'effort moral ne doit pas être négligée, surtout pas auprès des enfants. Mais ce ne sera plus l'effort ennuyeux, contre lequel le moi profond se rebiffe. Ce sera l'effort de la pensée bonne qui appelle et évoque l'énergie profonde ; et ce sera l'effort qui, greffé sur cette énergie riche de sève, emporté, soulevé par elle, nous fera réaliser consciemment le bien dont l'origine dynamique aura été subconsciente, confèrera à nos actions le « fini » qu'elles n'acquerraient pas sans cela et nous fera gravir, en pleine lumière, les pentes qui conduisent aux sommets du bien et de la vérité.

Quoi qu'en dise M. Ch. Baudouin (p. 272), l'effort volontaire reste le levier du progrès humain. Il n'est pas le moteur caché dans la cale du navire ; mais il est le capitaine, sur la dunette, qui voit au loin et qui transmet ses ordres aux chauffeurs et au timonier. Capitaine et moteur sont nécessaires tous deux. Mais, tandis que chez l'animal le moteur est presque tout et l'esprit une étincelle infime, chez l'homme, l'étincelle de l'esprit est presque tout. Car cette étincelle n'est peut-être qu'une parcelle de ce Soleil que l'humanité tâtonnante et en quête d'un au-delà plus lumineux a appelé Dieu.

Ad. FERRIÈRE.

P. S. — Les lignes étaient écrites, lorsque nous avons reçu quelques notes de M. Ch. Baudouin sur l'« effort ». Nous les publierons dans notre prochain numéro.

Nouvelles diverses

ANGLETERRE

Mrs S. S. BRIERLEY, secrétaire du *Committee for Research in Education* de la *British Psychological Society* nous envoie le rapport du comité exécutif pour la période juin 1922 à juin 1923. Elle y joint quelques documents :

1. Une liste des problèmes de psychologie qu'il peut être utile d'étudier par la méthode expérimentale. (V. a. § 8 du rapport).

2. Une liste des recherches en cours avec l'indication des personnes ou institutions qui s'y sont vouées.

3. Un formulaire d'enquête pour monographies : ascendance et antécédents de la personne étudiée, caractéristiques physiques, intellectuelles et morales, etc.

Le § 7 du rapport indique l'importance de cette étude. Mais il nous semble qu'il serait utile d'ajouter au questionnaire ce qu'il est utile de noter de façon périodique, tous les trois mois par exemple.

Au § 9, une proposition excellente :

Quelle est la meilleure préparation psychologique de l'éducateur ? La première étape est d'étudier les méthodes et conditions actuelles de l'enseignement psychologique dans les Ecoles normales (*Training Colleges*). L'enquête a été lancée par le professeur Mac MUNN. Nul doute que cet examen, la mise en relief des insuffisances actuelles, la nécessité d'envisager la psychologie de l'enfant sous l'angle génétique ne mettent sur la voie d'une réforme féconde dans la formation des maîtres futurs. C'est bien là, en effet, l'étape préalable de toute réforme scolaire.

SUISSE

Le grand succès de la « Semaine de l'Enfant » et de son Exposition a été attestée par un nombre considérable d'articles de journaux. Ce fut, comme nous le disions dans l'Editorial, un beau triomphe pour l'Ecole active.

Dans le nombre des articles parus, citons seulement ces deux fragments de celui d'un homme particulièrement compétent, M. A. ROCHAT, rédacteur du *Bulletin corporatif* de la Société pédagogique de la Suisse romande (n° du 9 juin 1923).

« Même entre collègues, il est des résistances inconcevables, des suspicions injustifiées. D'aucuns sont froissés seulement par ces mots : *Ecole active*, qui sont de fervents praticiens de l'Ecole active ! Mais voici : le mot leur avait déplu — et il se peut fort bien qu'on le leur ait dit parfois de façon déplaisante — ils n'ont rien voulu savoir de la chose.

« Qu'ils aillent voir l'Exposition de Genève : ils en reviendront réconciliés avec l'Ecole active qui est certainement leur école...

« Les enfants ont leur part de tâche commune : il serait inexplicable que dans une manifestation de l'Ecole active ils fussent passifs ! Non seulement on les voit, conduisant par la main papa et maman auprès de l'exposition de leur classe — qui est naturellement la plus belle — mais on les entend révéler les mystères de la méthode : devant le stand, ils reconstituent la leçon. L'on assiste ainsi à des scènes charmantes : une minuscule fillette d'au

moins quatre ans y allait avec un tel enthousiasme que sa maman crut devoir intervenir et présenter quelque doute :

— Mais non, maman : tu ne comprends pas !...

« C'est le soir, surtout, qui appartient aux enfants. Successivement, par groupes scolaires, ils viennent donner des représentations. Chants et saynètes, jeux et rythmique alternent pour le plus grand plaisir des oreilles et des yeux. Là s'achèvent les conquêtes : ceux qui avaient résisté à l'éloquence des maîtres, à l'excellence des travaux, aux statistiques savantes et combien parlantes de l'Institut Rousseau, se laissent aller au charme des voix enfantines, à la grâce du geste et des attitudes. Ils regrettent de n'être plus enfants et bénissent notre époque où l'école s'efforce de ne pas voler à l'enfant ce dont il a le plus besoin : son enfance !

« C'est pourquoi l'entreprise de nos amis genevois est assurée d'un plein succès ; c'est pourquoi nous nous réjouissons. Leurs méthodes sont les nôtres ; ce qu'ils auront gagné sera utile à tous. Ils auront démontré l'excellence de la méthode active mieux que nous n'avons pu le faire jusqu'ici et ramené à l'école populaire des sympathies précieuses : le reste viendra en son temps. »

*

Comme nous l'avons annoncé, les « journées de l'enfant » ont eu lieu à Lausanne du 23 au 27 mai.

Le vendredi 25, « sous la présidence de M. Louis VUILLEUMIER, directeur de l'Ecole nouvelle, à Chailly, Mlle Adèle BELLON, maîtresse frœbelienne de la classe d'essai de l'Ecole normale, a parlé des méthodes frœbelienne et montessorienne ; elle s'est spécialement étendue sur la méthode Montessori, appliquée depuis deux ans à Lausanne, à l'Ecole normale et dans quelques villes du canton, montrant clairement combien la liberté laissée à l'enfant favorise son développement intellectuel et physique, stimule sa vie tout en la laissant libre de se manifester ; cette méthode donne d'une façon étonnante des habitudes de travail, d'application, d'entraide et de maîtrise de soi ; elle tend à intéresser l'enfant à tout.

« M. Jules SAVARY, directeur des Ecoles normales, a raconté que, sceptique au début, il a été émerveillé par les résultats obtenus par la classe d'essai, frappé par l'application des jeunes élèves, leur calme et le travail qui se fait en eux. M. Savary a souhaité que la méthode montessorienne s'étende aux classes primaires, tout au moins à la première année.

« Mlle DESCOEUDRES, professeur à l'Institut J. J. Rousseau, à Genève, a fait ensuite une très captivante causerie sur le développement de l'enfant de trois à sept ans. L'éminente pédagogue s'est servie de petits enfants pour illustrer sa méthode. Elle a montré combien est intéressante l'observation des élèves qui permet de connaître, de différencier les intelligences, de les développer. Mlle DESCOEUDRES a insisté sur le fait que les anormaux peuvent devenir même plus intelligents que les normaux et comment l'enseignement appliqué à ceux-là devient fécond pour ceux-ci. » (*Journal de Genève*, 29 avril 1923).

Livres et Revues

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

Julien FONTÈGNE, Directeur du Service régional d'Orientation Professionnelle d'Alsace et de Lorraine : *Manualisme et Education*. Préface de M. E. LABBÉ. (Paris, Librairie de l'Enseignement technique, Eyrolles, 3, rue Thénard, 1923. — 1 vol. in-8° de 259 p., 20 fr. français).

On connaît le mot de William JAMES, dans ses *Causeries pédagogiques* : A force de travailler une branche du savoir humain, dans le silence et la patience, on se réveille, un beau matin, l'un des hommes les plus compétents de sa génération dans cette branche-là. Tel est le cas de M. Julien FONTÈGNE en matière d'orientation professionnelle.

Il fut mon élève à Genève. J'aurais mauvaise grâce de m'en vanter. Car de lui je puis dire, comme de Pablo VILA dans mon *Ecole active* : *A discipulo didicit magister*. Mais ce lien subjectif ne me permet peut-être pas d'être aussi parfaitement objectif que l'on serait en droit de l'attendre de l'auteur d'une notice bibliographique.

Autre obstacle à la sérénité requise : *Manualisme et Education* est une paraphrase de *L'Ecole active*. Non que M. FONTÈGNE m'eût copié, ni que j'eusse copié son livre. Celui-ci a été écrit entre 1915 et 1919 (voir note de la p. 170 : 1915). *L'Ecole active* a été écrite en septembre et octobre 1921. En fait, sauf les pages sur SEIDEL et quelques autres parues dans des revues, je ne connaissais pas le manuscrit de M. FONTÈGNE. La date tardive de sa parution explique, d'autre part, qu'il cite plusieurs de mes publications épuisées depuis longtemps et ignore *Transformons l'Ecole*, *l'Autonomie des Ecoliers* et *L'Ecole active*. Cela valait mieux ainsi : nous aurions eu trop de choses à nous emprunter l'un à l'autre !

Donc, on me pardonnera de dire que j'ai lu cet ouvrage avec enthousiasme. Il est dédié à Robert SEIDEL, le père de l'Ecole active en Suisse, et c'est justice. (J. FONTÈGNE écrit encore « Ecole du Travail »). Il est d'une richesse de documentation qui touche à la pléthore et qui entraîne quelques oublis (l'auteur de la note 2, p. 26, n'est pas indiqué, p. ex.). Mais cette richesse a au moins pour mérite d'entraîner la conviction du lecteur.

Introduit par l'autorité et l'activité professionnelle de son auteur et de son préfacier dans les milieux officiels de la France, cet ouvrage pourra faire grand bien, surtout en ce moment où, sous prétexte de culture générale et de classicisme, passe dans les sphères gouvernementales un souffle de réaction verbaliste. Un compte-rendu récent, dans un journal pédagogique français officiel, m'a fait toucher du doigt le degré d'incompétence, en matière de psychologie génétique, de quelques correspondants dont on aurait attendu plus et mieux.

En résumé, livre riche, où le travail manuel et sa valeur éducative sont étudiés sous toutes leurs faces : physiologiques, psychologiques, morales et sociales. Et M. FONTÈGNE ne se borne pas à nos pays : le *slojd* suédois, le *learning by doing* de John DEWEY aux Etats-Unis, les idées pédagogiques

de KERSCHENSTEINER, le préapprentissage à Paris, en Belgique, en Italie et en Suisse (OERTLI) sont passés en revue. Certes, par cet ouvrage plein de sève vivante, M. Julien FONTÈGNE a bien mérité de l'Education nouvelle et de l'Ecole active. Ad. F.

*

Dr Ed. CLAPARÈDE, professeur à l'Université de Genève : *L'Orientation professionnelle*, ses problèmes et ses méthodes (Etudes et documents du Bureau international du travail, série J. — Enseignement, n° 1. — Octobre 1922. — 1 volume in-8° de 84 p., 2 fr. suisses, 3 fr. français).

Un historique très complet, des indications techniques précises, un examen impartial et minutieux du problème, par un des psychologues les plus avertis de l'heure actuelle, cela suffit à faire saisir la valeur de cet opuscule, le premier de la série « Enseignement » du B. I. T.

« De plus en plus on reconnaît qu'il y a avantage à adapter l'enseignement aux divers types d'écoliers. Pourquoi perdre beaucoup de temps à pousser dans les mathématiques supérieures celui qui n'a pas la bosse des mathématiques, et qui, de toutes façons, ne donnera jamais rien dans ce domaine ? Et pourquoi obliger le scientifique à faire des langues mortes ? On en vient de plus en plus à l'idée de l'« école sur mesure »... L'après-guerre enfin, avec ses troubles économiques, a suscité partout le besoin de produire le plus possible, mais le plus économiquement possible. Dans la concurrence des nations sur le terrain industriel et commercial, ce seront celles qui auront le mieux su utiliser les aptitudes qui emporteront la victoire. »

Ces deux citations montrent bien la position du problème et son importance psychologique, pour l'économie publique.

*

Nous avons reçus :

Harriet M. JOHNSON, *A nursery school experiment*. Bulletin n° XI, published by the Bureau of educational experiments, New-York.

*

El primer año de lenguaje, par Angel LLORCA, Pinar 17, Madrid (1 vol. in-16 de 216 p., chez Jiménez FRAUD, 1923).

*

REVUES

The New Era de juillet contient les articles suivants :

Mr. LYNCH : *Teaching of arithmetic under the Dalton Plan*. — Mr. QUESNE : *The order of the Republic (a sheme carried out in elementary school)*. — Mr. CHADWICK : *The Value of Psycho-analysis in Education*. — Miss DAY : *Handwork in Rural school*. — Sig. RANDONE et A. MAKIN : *The School of Educative Art in Rome*. — Mr. van der STRAETEN : *Broken Stones (on teaching of art)*.

La *Revue de l'Enseignement secondaire féminin* du 15 mars a publié la causerie faite le 8 janvier, à l'École normale de Sèvres, par M. Ad. FERRIÈRE, sur les *Types psychologiques*. Sommaire : les types d'enfants, l'École active et l'individualisation en pédagogie; la psychanalyse de FREUD, d'ADLER et du Dr C. G. JUNG; les types psychologiques chez les adultes; les types dans l'évolution de la race et dans celle de l'individu. Applications pratiques à l'École.

*
La *Revue de biologie sociale* (Berne, Bircher, janvier 1923, p. 109), publie un article de M. Ad. FER-

RIÈRE sur *Un grand réformateur pédagogique en Allemagne : le Dr Wilhelm Paulsen*. L'article donne d'abord une brève esquisse biographique du Conseiller scolaire de Berlin qui honorera de sa présence le Congrès de Territet, en août prochain. On sait que ce fut lui l'un des initiateurs et organisateurs des fameuses communautés scolaires de Hambourg. Mais la majeure partie de ces pages (pp. 112-118) sont consacrées à la traduction presque entière d'un remarquable discours que W. PAULSEN a prononcé en 1921 au conseil municipal de Berlin. C'est un morceau qui vaut la peine d'être médité.

Les coopératives scolaires en France

Les *Coopératives scolaires*, dont nous avons déjà dit tout le bien que nous en pensions, sont de plus en plus en plus appréciées en France. Nous l'avons bien vu lors de l'assemblée de la « Nouvelle Education » à Paris, où, le 22 mai dernier, M. PROFIT lui-même a éveillé l'intérêt très vif de son nombreux auditoire. L'exposition qui coïncida avec l'Assemblée permit aux visiteurs de lire plusieurs compositions de garçonnets et de fillettes — compositions souvent très drôlement illustrées, — relatant les discussions auxquelles avait donné lieu la fondation de leur coopérative et les débats des séances subséquentes. Quelle belle émulation ! Et combien les résultats matériels, et moraux, surtout, sont encourageants !

La *Revue pédagogique* de mai 1923, la *Revue de l'Enfance* d'avril, le *Manuel général* du 5 mai ont parlé avec sympathie, et de façon intéressante, des coopératives scolaires. Cette dernière revue, sous la plume de M. A. ROZIER, instituteur, en résume fort

bien les avantages sociaux : « Développer chez les enfants le sentiment de la solidarité : les préparer à comprendre la nécessité des coopératives agricoles, des assurances mutuelles, des œuvres de prévoyance sociale, trop rares encore dans nos campagnes; leur inculquer des notions élémentaires de comptabilité pratique; étendre l'influence de l'école en augmentant son activité, voilà la véritable fin de notre organisation. J'ajoute qu'en tirant intelligemment parti des ressources locales, il me paraît possible de la réaliser dans la plupart de nos écoles. »

L'École active pénètre à l'école officielle par une voie détournée et imprévue. Elle rencontre l'assentiment enthousiaste de beaucoup d'instituteurs, d'inspecteurs, de parents. Nous sommes les premiers à nous en féliciter et à en féliciter l'initiateur, M. PROFIT.

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

Projet d'École nouvelles, Neuchâtel, Foyer Solidaris-
tiste, 1909 Fr. 1 0.80
L'Hygiène dans les Écoles nouvelles, dans les Anna-
les suisses d'hygiène scolaire 1916, Département
de l'Instruction Publique de Zurich Fr. 5.—
La Loi du Progrès en biologie et sociologie,
ouvrage couronné par l'Université de Genève.
Paris, Giard & Brière, 1915 Fr. 15.—
Transformons l'École, Bâle. Azed, 1920 Fr. 2.50
L'Éducation dans la Famille, III^e éd., Neuchâtel,
Forum Fr. 2.70
L'Autonomie des Écoliers, Neuchâtel, Delachaux
& Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9.—) Fr. 6.—
Les Tendances actuelles de l'Éducation en Suisse,
Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Edi-
tions populaires Edip, 1922 Fr. 1.25
(En France, Fr. 1.50).
L'École active, tome I : Les Origines, tome II :
Principes et applications, Neuchâtel et Paris,
Forum, 1922. II^e éd. (En France, fr. 20) Fr. 11.—
On consultera aussi avec profit :
A. FARIA DE VASCONCELLOS, Une École nouvelle en
Belgique, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé,
1915 Fr. 3.75
Elisabeth HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre com-
munauté scolaire de l'Odenwald, Genève, Péli-
serie, 18 Fr. 2.50

¹ Les prix sont indiqués en francs suisses

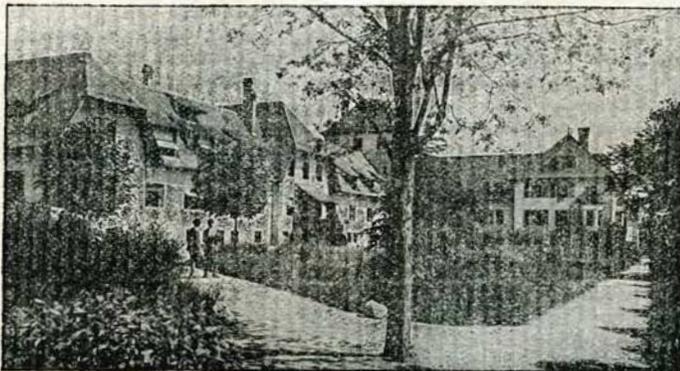
Aujourd'hui plus que jamais le temps est précieux
ne perdez pas le vôtre.

" LIT TOUT "

renseigne sur tout ce qui a été publié dans les journaux,
revues et publications de toute nature, paraissant en
France et à l'étranger. — Ch. DEMOGÉOT, directeur,
21, boulevard Montmartre, Paris (2^e). — Circulaires expli-
catives sur demande.

*" Pour l'Ère Nouvelle " paraît en
Janvier, Avril, Juillet et Octobre
par fascicules comportant au moins
18 pages de texte.*

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



Education morale

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

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

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

Education physique

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

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

Education intellectuelle

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

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

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

ÉTUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

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

VACANCES D'ÉTÉ A LA MER BALTIQUE

Dr Fritz Klatt, à PREROW (Ostsee), Waldstrasse, 34

Cours de vacances: livres entretiens sur les problèmes fondamentaux de l'heure actuelle, problèmes pédagogiques, professionnels, sociaux et politiques. Leur solution dans la conduite de la vie, l'art et la science. Deux heures par jour. Les cours durent de deux à quatre semaines. Début: 15 juillet, 7 et 24 août.

Adresser les demandes avec photographie et timbre pour la réponse.

ÉCOLE D'ÉTUDES SOCIALES POUR FEMMES

subventionnée par la Confédération

GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6.

Semestre d'hiver: 22 octobre 1923 - 15 mars 1924.

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

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat.

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

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