

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION
NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :

ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE, Chemin Peschier, 8, Champel-Genève.

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

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

COMITÉ DE RÉDACTION

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

BELGIQUE : M. le Dr O. DECROLY, *Professeur à l'Université.*

SUISSE : M. AD. FERRIÈRE, *Directeur du Bureau International des Écoles nouvelles.*

SOMMAIRE :

*La « Semaine de Villebon ».
Conférences et Discussions.*

☞ ☞ ☞

*Livres et Revues.
Nouvelles diverses.*

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

4^e Année

HORS SÉRIE

N^o 13

Prix de ce Numéro : 3 frs français

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

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

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

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

II. — BUTS DE LA LIGUE

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

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

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

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

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

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 8, CHAMPEL-GENÈVE

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

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

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une

école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N. tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue « Pour l'Ère Nouvelle ». Le numéro 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, Pélissier, 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 EN CHEF :

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.)*

RÉDACTEUR POUR LA FRANCE :

M. Paul FAUCONNET
PROFESSEUR A LA SORBONNE

RÉDACTEUR POUR LA BELGIQUE :

D. Ovide DECROLY
PROFESSEUR A L'UNIVERSITÉ DE BRUXELLES

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

Abonnement : 12 fr. français par an — Ce numéro 3 francs.

Chèque postal suisse : Ferrière, Vevey, 11^b 189.

LA "SEMAINE DE VILLEBON"

Un printemps radieux. Une température douce. Un parc immense. Des bois somptueux où coule une source auprès de laquelle se reposa sainte Geneviève, lors de la délivrance de Paris. Un château accueillant qui remonte à l'an 1100, où, vers 1570, Nicolas de Thou fit l'éducation du futur Henri IV, et où, depuis 1920, M. H.-B. Hawkins, fondateur de l'École, à Liancourt, en 1901, ainsi que M. Jean Neel et leurs collaborateurs, font l'éducation de jeunes Français selon les directives de Cecil Reddie et d'Edmond Demolins; tel fut le cadre de notre réunion de Pâques.

Le petit noyau d'éducateurs et d'éducatrices qui vécut dans une intimité charmante du 22 au 27 avril m'a chargé de dire — de redire, plutôt — sa reconnaissance à M. le Colonel Renard, président du Conseil d'administration de l'École de l'Île-de-France, à M. Jean Neel, directeur; à M. Jacques Reynaud, qui fut notre secrétaire actif et qui té-

moigna à chacun une bonne grâce exquise, aux Dames de Maison, à chacun et à chacune; car, en vérité, chacun et chacune firent en sorte que la réception fût parfaite. Et telle elle fut.

Outre les « congressistes internes », il y eut chaque jour un appoint de Parisiens. Les uns arrivaient dès 10 heures et demie. D'autres se joignaient à nous à 3 heures. Avec plusieurs d'entre eux aussi nous avons noué des liens étroits. Tant il est vrai que rien n'unit les cœurs autant et si bien que le travail pour une même cause; mieux que cela: la dévotion à un même idéal.

La place m'est mesurée ici comme le temps nous fut mesuré à Villebon. Je ne veux pas, toutefois, rendre compte de nos séances sans avoir rendu hommage, au préalable, à nos musiciens. M. Bilstine, violoncelliste, fut tout simplement prodigieux; de cette vaste salle de théâtre, austère et sonore, il fit un temple de l'art et suscita une émotion

intense. M^{me} Livowsky fit preuve aussi, comme pianiste, d'un art émouvant. Quel plus beau prélude eût-on pu rêver pour nos études: la religion de l'art et la religion de la science s'unissant à la religion de l'amour pour glorifier l'Enfance, pour la rendre belle, noble et généreuse et l'amener à servir ce Dieu intérieur qui anime tout homme et qui est tout Harmonie et tout Amour!

I. Comment concilier le postulat moderne de la psychologie : respecter l'individualité de l'enfant et ses besoins, avec les exigences actuelles de l'enseignement collectif dans les écoles publiques?

La première séance fut présidée par notre amie, M^{me} Alice Jouenne:

Les préjugés sont contre nous, dit-elle; l'administration et la routine sont contre nous. Beaucoup de parents aussi. On nous objecte qu'avec nous les enfants jouent au lieu de travailler. Il y a six mille ans que l'axiome biblique a présenté le travail comme un châtiment. Il serait temps de tourner la page! Trop d'éducateurs se font une conception périmée de l'ordre et du travail. Fraternité et joie, telles doivent être les bases nouvelles de l'école.

Après quelques mots de bienvenue de M. le Colonel Renard qui, comme militaire et comme ingénieur, apprécie l'éducation pratique et virile des Écoles nouvelles, M. Jean Neel nous a raconté l'histoire de Villebon et celle de l'École de l'Île-de-France.

Celle-ci, chassée de Liancourt par les Allemands, se réfugia d'abord à Blonville dans le Calvados, puis à Etrépagny dans l'Èure; enfin, grâce au concours de philanthropes américains et de familles françaises apparentées aux anciens élèves de l'École, elle put se fixer dans ce cadre historique merveilleux, en pleine campagne et pourtant à deux pas des ressources de Paris. La préparation au baccalauréat ne permet pas aux écoles françaises d'innover en matière de programmes et de méthodes, mais la vie familiale, l'autonomie des écoliers, les travaux et les jeux en plein air font de l'École de l'Île-de-France un séjour éminemment favorable aux jeunes gens.

D'ici peu, des habitations nombreuses et une vaste cour, actuellement affermés, reviendront à l'école. On y créera des sections agricole et technique, et plusieurs hectares de prairies seront prêtés aux lycées de Paris pour servir de terrains de sports.

Mrs Beatrice Ensor, longuement acclamée, prend la parole. Elle adresse un hommage à Mr. Baillie-Weaver, retenu en Hollande par la maladie.

En Angleterre, nous aimons les petits congrès. On fait connaissance. On communique ses expériences. On apprend celles des autres. Plus importante que la réforme administrative est celle de l'esprit de l'éducation. Il faut libérer l'enfance du régime des examens et du bourrage. Il faut la laisser croître sous le soleil afin de libérer les puissances spirituelles. Les résultats merveilleux obtenus prouvent que c'est la voie véritable à suivre pour atteindre à la maîtrise de soi.

Et Mrs Ensor fait l'historique de notre Ligue, de nos congrès et de nos trois revues.

L'accueil enthousiaste que je viens de recevoir à Copenhague, à Stockholm et à Göteborg m'est une garantie que, un peu partout, les parents et les maîtres sont las du régime intellectualiste et aspirent à conduire l'enfance sur la voie de la fraternité, de la coopération et de l'amour. Mais il faut que tous les esprits novateurs s'associent étroitement et fassent une campagne intense pour éclairer l'opinion publique et hâter l'avènement de l'ère nouvelle que nous voyons approcher.

Enfin M. Ad. Ferrière:

Nous sommes ici des « amateurs » de l'enfance — au sens élevé du terme, — des praticiens de l'enseignement et des théoriciens, psychologues et médecins. Nous avons beaucoup à apprendre les uns des autres. Nous nous placerons à deux points de vue: 1° Comme citoyens et législateurs, comment pouvons-nous changer le cadre de l'école pour adapter celle-ci aux besoins de l'enfance? Comment pouvons-nous créer une opinion publique qui exerce une action sur les autorités scolaires? 2° Comme éducateurs à qui ce cadre est aujourd'hui imposé par la loi et par la société, comment tirerons-nous parti des circonstances pour faire en sorte que nos élèves aient le moins possible à pâtir du régime scolaire actuel? C'est ici que peut être utile un échange d'idées entre praticiens et théoriciens.

Chose curieuse, on a constaté que les praticiens novateurs les plus hardis, comme E. F. O'Neill en Angleterre, se rencontraient avec les théoriciens de la psychologie génétique partis du pôle opposé, celui de la pure expérimentation de laboratoire, tels John Dewey aux Etats-Unis. Cette même concordance — cette même convergence, dirais-je plutôt — a été observée à nos Congrès internationaux d'Education nouvelle, à Calais en 1921 et à Montreux en 1923. Cet échange fécond se poursuivra ici. Les théoriciens diront ce qu'ils ont fait et ce qui leur a réussi. Les théoriciens montreront à quoi les a conduits l'expérimentation.

A ce propos, il faut distinguer : il y a une expérimentation psycho-physiologique, à la façon de Wundt, et une expérimentation par vastes enquêtes, à la façon de Stanley Hall qui, pour utiles qu'elles soient à la science pure, sont d'un intérêt secondaire pour l'éducateur. D'autre part, il en est, parmi les théoriciens, qui sont des philosophes purs, voire des métaphysiciens à la façon de Herbart. De ceux-ci aussi, le praticien doit se défier. Ils versent trop souvent dans la logomachie. Seule jusqu'ici la psychologie génétique s'est montrée féconde pour le maître d'école, car, fondée sur des analogies biologiques contrôlées auprès d'enfants livrés à leur spontanéité native (pour autant que nos sociétés nous permettent d'en étudier de tels), elle est à l'éducation ce que la physiologie est à l'hygiène. Les problèmes qu'elle étudie : élan vital, répercussions de l'affectivité et de l'intellect sur l'activité, intérêt et effort, loi du progrès, loi biogénétique, hérédité, tempéraments et types psychologiques, sont de ceux qu'il importe par dessus tout aux éducateurs (maîtres et parents) d'avoir approfondis. Leur intuition en sera enrichie et rendue plus aiguë. Ils éviteront mille erreurs dans la vie de tous les jours. Ce sont ces erreurs accumulées qui sont le plus néfastes et non pas tant les horaires, les programmes et les examens. La preuve en est fournie par les éducateurs exceptionnels qui font œuvre excellente malgré ces obstacles indéniables. Ne cherchons pas tant à changer les cadres d'abord, dans l'espoir qu'après, le contenu sera meilleur.

Faisons en sorte que, le plus tôt possible, le contenu soit bon. Le trop plein de vie, inauguré par l'école active, fera de lui-même sauter les cadres désuets, tant il est vrai que la nature saine et forte, dans son expansion, est capable, comme la racine dans le bloc de pierre, de rompre toutes les entraves conventionnelles et artificielles. A l'œuvre!

II. La crise de la puberté.

Sous la présidence du D^r O. Decroly, le D^r Hugo Oltramare, de Genève, a parlé de la crise de la puberté :

La crise de la puberté ne se présente pas, comme on le croit habituellement, sous l'aspect d'un phénomène simple, elle est, au contraire, très complexe. On doit y distinguer plusieurs crises d'origine endocrinienne et une crise psychologique que la psychanalyse a admirablement mis en valeur. Les crises endocriniennes peuvent se classer de la façon suivante : 1° crise de la régression du thymus ; 2° crise d'origine sexuelle ; 3° crise de croissance, dans laquelle de nombreuses glandes à sécrétion interne semblent jouer un rôle important. La crise psychologique est appelée par la psychanalyse crise de retour.

Crise de régression du thymus. — Les recherches histologiques de Roger et Ghika, de Lucien et Parisot ont montré à côté de l'involution physiologique du thymus, une involution pathologique, sorte de crise de régression s'étendant environ de la dixième à la quinzième année. Les deux fonctions du thymus, fonctions lymphopolyétique et endocrinienne semblent être en jeu. Selon l'hyper ou l'hypofonctionnement de cette glande, des troubles peuvent être décelés chez l'enfant. Certains troubles sont uniquement d'origine physiologique, retard du développement des fonctions sexuelles, anémie, faiblesse générale ; d'autres ont une cause nerveuse : lassitude, somnolence, asthénie. Cette crise, qui peut, jusqu'à un certain point, rappeler par son intensité la crise de la ménopause, doit être connue des psychologues et des pédagogues ; dans l'intérêt de l'enfant, on doit en tenir compte.

Crise sexuelle. — La crise sexuelle, beaucoup plus connue, commence cependant longtemps avant les manifestations sexuelles caractérisées : apparition des règles chez les fillettes, pertes séminales des garçons ; elles commencent avec le début des petits signes somatiques de la formation pubère. L'insuffisance orchidienne ou ovarienne se manifeste par un retard des caractères

secondaires de la sexualité, par la tendance à l'obésité, par les troubles vasomoteurs, bouffées de chaleur, migraines, et par un état nerveux: sauvagerie, mélancolie, tristesse. L'hyperorchidie et l'hyperovarie se manifestent par des symptômes contraires: précocité des caractères sexuels, maigreur, nervosité. Il faut tenir compte également de ces symptômes et se rendre compte que certaines manifestations nerveuses de l'enfant ne sont pas dues à de la mauvaise volonté de sa part, mais à des troubles dans la manifestation de sa formation sexuelle.

Crise de croissance. — La crise de croissance est une crise qui revêt un caractère polyglandulaire et, bien que les crises précédentes se rattachent à des phénomènes évidents de synergie endocrinienne, la crise de croissance nous oblige à envisager séparément un certain nombre de glandes. En première ligne, vient la thyroïde avec son action capitale sur le métabolisme et sur les phénomènes trophiques. L'insuffisance thyroïdienne nous révèle l'existence d'un nanisme myxœdémateux avec des troubles nerveux de psychasthénie et de neurasthénie. Son hyperfonctionnement, maladie de Basedow, nous donne au contraire des individus plutôt de haute taille avec une accélération de toutes les fonctions organiques.

La surrénale, par les études de Variot et Pironeau, nous montre un retard de croissance chez l'enfant que l'on nomme nanisme sénile et qui montre également le rôle important de cette glande sur le développement physique.

L'hypophyse, avec le gigantisme acromégalique infantile et sa contre-partie: le syndrome adiposo-génital, témoigne également du rôle de ces sécrétions dans le phénomène de croissance. Toutes ces glandes, suivant leur hyper ou hypofonctionnement, amènent non seulement des troubles physiques dans le développement de l'individu, mais encore des troubles nerveux, et elles nous montrent par quelle période grave et trop méconnue l'enfant passe dans les années les plus critiques de son développement.

Crise psychologique. — Quant à la crise psychologique, nous pourrions l'ap-

pelez, avec la psychanalyse, la période de retour. La première période de la sexualité infantile peut être considérée comme une période diffuse, inconsciente; elle apparaît déjà chez le bébé; elle a un caractère purement instinctif. Ensuite vient une seconde période dite période de latence; c'est à ce moment-là qu'apparaissent les refoulements avec le triple aspect de la censure: aspect esthétique: le dégoût, sens de la laideur; aspect moral: la honte; et aspect religieux: le scrupule. Cette période est une période de vie affective. Ensuite, au moment de la puberté, apparaît la période de retour; l'adolescent cherche à revivre sa vie de bébé; c'est un moment critique dans l'éducation. C'est un stade mental. La curiosité, la recherche du véritable but et de la véritable fonction de la vie sexuelle préoccupe l'enfant. C'est un moment où l'éducateur peut et doit intervenir, car, dans sa recherche, l'enfant peut se tromper et créer une fausse orientation de la libido. Les refoulements sont normalement supportés si l'éducation facilite la sublimation des instincts sexuels; dans le cas contraire, ou dans des cas pathologiques, on voit apparaître, suivant le tempérament de l'enfant, des psychoses ou des névroses.

Un des caractères de cette crise est la transformation du rêve, le rêve simple de la première enfance devient le rêve élaboré de la seconde enfance, dans lequel on distingue le contenu manifeste apparent et le contenu latent des désirs. C'est également la période où les parents se plaignent de l'apparition du mensonge; il n'est souvent, transposé dans la réalité et se heurtant à des exigences sociales, que la continuation du phénomène du rêve. Au moment de la puberté, les conditions sociales dans lesquelles vit l'enfant doivent être sérieusement examinées par le pédagogue et toutes les manifestations de la spontanéité enfantine doivent être également envisagées par le psychologue comme ayant un sens profond que la psychanalyse saura découvrir.

Répondant à diverses questions, le Dr Hugo Oltramare a étudié la question

du vice infantile; il a montré le rôle du tempérament de l'enfant et de ses rapports avec le tempérament des personnes constituant le milieu dans lequel il est appelé à vivre. Il a examiné la différence entre la mauvaise habitude due à des causes accidentelles et le vice devenu instinctif. Dans beaucoup de cas, l'on a tort de porter sur les mauvaises habitudes de l'enfant un jugement moral, alors qu'elles ont surgi spontanément de causes n'ayant rien à faire avec une volonté perverse. Il a montré le rôle de l'exemple, l'importance de la suggestion et même, dans certains cas, de l'hypnose.

M. Horace Thivet constate que les exigences des examens sont parfois en contradiction avec le respect des besoins organiques et psychologiques.

Le D^r Hugo Oltramare montre la difficulté qu'il y a à concilier l'originalité de l'enfant avec le besoin d'ordre collectif que nécessite la classe; la caractéristique de l'espèce animale est l'esprit de groupe et le principe de ressemblance; au contraire, la caractéristique de l'espèce humaine est la formation d'une personnalité originale et libre et, par conséquent, le principe de dissemblance. Plus un homme est un être supérieur, plus il se sépare des autres et diffère de la masse; c'est cette création de la personnalité qui se heurte à de grosses difficultés dans toutes les formations collectives d'ordre pédagogique.

M. Robert Nusbaum oppose à la force du passé, seule force dont Freud semble tenir compte, ce qu'il appelle la force d'appel ou énergie morale capable de redresser certaines déviations du passé. Il demande au D^r Oltramare s'il croit à l'existence de cette force.

Le D^r Oltramare reconnaît que c'est cette force même qui agit dans le principe d'originalité; elle ne peut s'expliquer entièrement ni par le milieu ni par l'hérédité, puisqu'elle est précisément la force qui en diffère. Les méthodes psychologiques actuelles, toutes fondées sur le principe de ressemblance, sur les statistiques et le grand nombre, ont le tort d'oublier ce principe d'originalité. L'être n'est pas seulement un effet dans l'enchaînement des

circonstances de la vie, il peut parfois se dresser comme une cause et transformer des circonstances en apparence impossibles en des faits possibles. Mais cette force surgit de l'enfant lui-même, elle n'est pas une force qui vient du dehors, elle n'est pas un don de l'éducation et, en face d'elle, tout ce que l'éducateur peut faire, c'est d'être assez compréhensif pour ne pas mettre des entraves à son épanouissement. Souvent, dans les circonstances où des éducateurs ne voyaient que des difficultés et se désespéraient devant l'impossibilité de développement d'un enfant, l'intuition d'un père a su découvrir des possibilités cachées que les difficultés de la vie ont seules su mettre en valeur.

III. L'Éducation sexuelle.

Mercredi matin, sous la présidence de M. Jean Neel, directeur de l'École de l'Île-de-France, M. Georges Bertier, directeur depuis vingt-trois ans de l'École des Roches, créée par Edmond Demolins, en 1899, à Verneuil-sur-Avre (Eure), a parlé de l'Éducation sexuelle.



C'est une joie pour moi de participer à des travaux qui unissent confessions, fois, morales et patries dans un même effort en faveur de l'humanité.

L'Éducation sexuelle: problème extrêmement important pour l'individu et pour la race; il offre l'occasion d'aborder les questions les plus délicates, mais les plus importantes aussi de la psychologie, comme aussi de juger avec précision la place et la valeur d'un système d'éducation, d'un éducateur, d'une morale — et aussi d'un homme. Problème très actuel, que l'on étudie trop souvent de travers.

Position actuelle du problème. — On aperçoit tout d'abord les méfaits des maladies vénériennes: un adulte sur cinq, disent les statistiques, est atteint de syphilis. Le mal peut se réveiller après plus de cinquante ans de latence. Hérédité redoutable: il n'y a peut-être pas une famille indemne. L'éducateur, d'accord avec un médecin, doit étudier l'hérédité

de ses élèves; discrétion, mais clairvoyance. Que de découvertes lamentables il fera! Ch. Ravaut, dans son livre « Les Maladies dites vénériennes » (Colin) montre qu'il y a beaucoup plus de syphilitiques héréditaires, donc innocents, que de personnes qui ont contracté la maladie personnellement.

On conclut de ces constatations que le professeur ou le médecin doivent donner sur ces sujets un enseignement collectif aux jeunes gens pubères, à l'école, au lycée et au régiment. On fait de la propagande, on crée des ligues pour faire connaître le danger. Aux malades on recommande le 606 ou, mieux encore, le 914 (novarsénobenzol), le bismuth étant l'espoir de demain. Aux non-malades, on recommande des préventifs: le D^r Calmette, directeur de l'Institut Pasteur, préconise la pommade Gauducheau. Mais on ne songe pas à parler de restriction ni d'abstention! Dans son livre, le D^r Gauducheau se borne à donner au jeune homme des conseils précis qui aident sa jeunesse à se passer et, à l'homme marié, à fréquenter les marchandes d'amour.

Or, première remarque: il n'y a pas de remède définitif à l'heure actuelle, il n'y a pas de préservatif absolument infailible. Mettons les choses au mieux: supposons des D^{rs} Ravaut tout-puissants guérisseurs et des D^{rs} Gauducheau tout-puissants préservateurs. La question est-elle par-là résolue? Elle demeure tout entière.

But de l'éducation sexuelle. — Il faut, non seulement préserver l'individu et la race de la mort et de la maladie, mais: a) mettre l'enfant, l'adolescent et l'homme sous la direction de la morale naturelle, qui donne à chaque fonction sa finalité; b) faire l'éducation du sentiment, faire que l'amour conserve son pouvoir, son intensité, comme aussi sa noblesse; c) faire l'éducation de la volonté; la volonté d'un homme et sa force de volonté se mesurent à la maîtrise qu'il a de ses instincts sexuels; d) donner un idéal à l'homme: lui donner une haute idée de lui-même et une haute idée de la femme — de sa femme et de toutes les femmes — et le convaincre que tout amour qui s'achète dégrade autant

celui qui le recherche que celle qui le vend.

A chaque fonction sa finalité, disais-je. La finalité des organes sexuels est la procréation. Cela interdit: la masturbation, l'amour homosexuel, les rapports sexuels avant le mariage. Certains médecins affirment que l'onanisme est sans inconvénient avant la puberté et n'est grave ensuite que répété et fréquent. Ces deux affirmations sont fausses: à tout âge il déséquilibre le système nerveux et nuit à l'épanouissement normal des facultés intellectuelles comme aussi à la saine direction de l'instinct sexuel: il éloigne de la femme et prépare l'homosexualité. Celle-ci, dégradante et contre nature, fut la plaie de la civilisation antique; elle l'est aujourd'hui de mainte école ou université française et étrangère.

La chasteté totale du jeune homme est non seulement désirable, mais nécessaire et possible. La France en offre plus d'exemples que jamais. Certains psychiatres proclament que la chasteté engendre des chocs, tourments, scrupules, obsessions, voire de véritables traumatismes nerveux. Les éducateurs savent de science certaine que la guérison d'un vice est toujours une libération pour l'enfant et qu'elle crée, entre lui et l'éducateur, une amitié faite de bonheur et de gratitude. La formation à la pureté est difficile; l'éducateur ne peut l'aborder que s'il est sûr d'être compris, aimé et écouté.

Quels moyens employer? — Tout d'abord un milieu sain; l'hygiène physique et morale. L'éducation intellectualiste et les internats-casernes vont à fin contraire de ce but. Il y faut de l'air, de la lumière, l'exercice fréquent et méthodique du corps, le travail manuel alternant avec celui de l'esprit. Ceci doit être le souci constant du directeur. Il doit en outre étudier les nouveaux venus, les comprendre; créer un milieu moral. Dans un milieu factice, l'excitation sexuelle est constante et la chasteté est rendue très difficile. Les autosuggestions morbides y sont sans cesse alimentées: dans les villes, le cinéma, l'argent, l'amour physique agissent d'une façon continue. Aux autorités familiales et sociales à restaurer

l'indispensable propreté et à restituer le sens de la dignité et de la pudeur.

Une des conditions nécessaires de la chasteté est encore une éducation normale du cœur. Elle incombe à la mère, à l'éducatrice, aux sœurs et aux amies des sœurs. L'enfant doit connaître les richesses de l'âme féminine; cette vénération et cette sympathie doivent l'accompagner tout le long de sa vie d'enfant et d'adolescent.

Après l'action du milieu: l'enseignement. Il faut, lentement et prudemment, mais courageusement et fermement, éclairer l'enfant. Eviter les chocs, mais parler clair et net. Pas de mystères; surtout pas d'organes bas et vils. Il n'y a qu'un mystère: la nature. Rien de plus divin que la formation d'un être vivant, l'évolution de la cellule primitive, par l'œuf, jusqu'à l'être achevé. C'est plus qu'une étude biologique, c'est une leçon religieuse qui met l'enfant en contact avec la noblesse de l'être.

L'initiation comprend différentes périodes:

1. — Répondre aux questions de l'enfant sur son origine. Rôle de la mère, exceptionnellement du père. Cette initiation, faite lentement, doucement, sans chercher des exemples dans les mondes végétal ou animal, crée un lien d'intimité entre la mère et l'enfant. Seul le rôle de la mère sera mis en évidence; celui du père fermera le cycle, vers 16 ans.

2. — Devoir du respect vis-à-vis des organes sexuels: vers 10 ans, parfois avant. Le scoutisme est une aide puissante dans ce domaine. L'article 10: « L'Éclaireur est propre dans ses pensées, ses paroles et ses actes. » La promesse solennelle joue ici un grand rôle. Presque toujours, l'éclaireur se confie à son chef; il puise auprès de lui appui et encouragement.

3. — Initiation plus détaillée à la veille de la puberté. Des phénomènes nouveaux vont se passer, d'où nécessité d'éviter le choc, le scrupule, le trouble. Poser déjà nettement le problème de la finalité des organes sexuels.

4. — A la fin de l'adolescence, à la veille de l'entrée du jeune homme dans la vie, présenter la question de la

femme, montrer ce qui se passe dans le monde et ce qui doit se passer, ce qu'est le mariage: choix de la fiancée, devoirs du père de famille, chasteté dans le mariage. C'est affaire à un professeur d'histoire naturelle ou à un médecin particulièrement qualifié, ou, mieux encore, à la plus haute autorité morale de l'école, de donner ce triple enseignement: physiologie, hygiène, morale.

5. — A la veille du mariage, les parents ont leur rôle à jouer dans l'initiation finale; ils peuvent faire appel au médecin de famille ou au ministre du culte. Même un père qui n'a pas été chaste peut désirer que son fils soit meilleur que lui.

Morale sexuelle. — Il ne suffit pas d'éclairer l'intelligence, il faut nourrir le cœur de mobiles sains, armer la volonté de principes clairs et droits qui lui donnent une orientation décisive. Pour cela:

1. — Montrer la loi de finalité dans la nature, le rôle des organes, la distinction à faire entre normal et anormal. Ce principe ne résoud pas toutes les difficultés, mais il éclaire la route et toute volonté droite l'accepte.

2. — Enseigner le respect de soi. L'enfant doit avoir de soi une idée si haute qu'il considère comme impossibles certaines vilénies et félonies, certaines dégradations. Pour certaines âmes nobles, l'amour vénal est une impossibilité.

3. — A ce moment, l'éducateur complètera l'enseignement par l'éducation du cœur: faire saisir la noblesse de l'amour. Le corps et l'âme sont inséparables. Les séparer est sacrilège: c'est ruiner en soi la puissance du véritable amour. L'homme chaste a en réserve des possibilités indéfinies de jeunesse, d'enthousiasme et de générosité.

4. — Le principe de l'égalité des deux sexes frappe les jeunes gens. Il n'y a pas deux lois morales, il n'y en a qu'une. Il faut dénoncer l'injustice sociale à ce sujet. Une loi imposée par la force du mal est une iniquité.

5. — L'esclavage des prostituées est une honte pour notre civilisation. « Cela a toujours été », dit-on. Est-ce

un motif pour que cet état de choses odieux se perpétue ?

Voilà l'aboutissement de l'éducation de la pureté. Si elle ne nous mène pas là, notre œuvre est vaine. Deux ou trois causeries ne suffisent pas; il y faut une éducation attentive et continue de toutes les heures. La tâche vaut d'être entreprise. Elle restitue à l'homme sa vraie dignité, à la femme — à toute femme — le respect qui lui est dû. Le sacrifice est plus que compensé par la joie de la victoire. Nous y refuser serait une lâcheté qui ferait de nous les complices des pires injustices sociales.

**

M. Jean Neel ouvre la discussion en soulignant combien il est difficile d'élever les enfants des autres.

M. Jacques Reynaud : La parole de l'éducateur est battue en brèche par les maîtres de la littérature. Nous ne devrions pas mettre des textes malsains entre les mains de nos élèves. Comment concilier la vérité et l'enseignement? On s'éprend des doctrines d'un auteur que l'on aime.

M. Bertier: Montrer le monde tel qu'il est et les auteurs tels qu'ils sont.

M^{me} Guéritte connaît beaucoup de cas d'initiations excellentes où l'on a répondu aux questions posées. Il faut que le garçon lui-même, s'il le désire, puisse jouer à la poupée; cela satisfait en lui un besoin de protection. Il faut surtout éviter de faire croire à une infériorité de la femme.

D^r Decroly: Vous avez envisagé le problème pour l'élite — et avec des éducateurs d'élite. Peut-être qu'en sauvant l'élite, nous sauverons la masse. Tout de même, le problème n'est pas résolu. On doit enseigner à tout enfant l'origine de l'arbre, du poussin, de toute vie. Cela prépare le terrain. La question du moi ne vient qu'après. D'après mon expérience, il faut orienter l'enfant vers les problèmes qui sont en lui à l'état latent. Il éprouve le besoin de connaître: mieux comprendre pour mieux posséder. Cet instinct le conduit à comprendre l'origine de la vie partout et

cette connaissance large dérive son attention de la question sexuelle étroite. On doit aussi montrer dans la nature les instincts dérivés de l'instinct sexuel: maternité, protection, générosité. Cette présentation doit précéder celle de l'instinct sexuel proprement dit; il lui sert de dérivatif. La question de l'âge auquel intervenir varie d'un individu à l'autre. Il faut prévoir aussi les enfants qui ne posent pas de questions, les filles qui s'informent à leur façon. Ainsi donc, il y aura trois étapes: 1. Connaissance de la nature en général. — 2. Instincts de protection. — 3. Instinct sexuel.

M^{me} Jouenne évoque les promiscuités des milieux populaires. Souvent, à sept ans, un enfant sait tout ce qu'il est possible de savoir. La suggestion ambiante (rue, affiches, cinéma, conversations) va jusqu'à provoquer l'imitation. Dès lors, le problème urgent qui se pose est l'éducation des parents. Le médecin peut jouer un rôle considérable par la prophylaxie des anomalies. Aujourd'hui, des millions d'enfants croupissent dans cette laideur. Il faut se pencher sur l'enfance de la classe ouvrière. Il faut faire l'éducation des éducateurs. Il faut faire de ce devoir un apostolat.

M. Bertier appuie ce point de vue. Il en a entendu plus à l'école primaire qu'au régiment. Une solution se présente: envoyer des troupes d'éclaireurs dans tous les milieux, et former des chefs éclaireurs clairvoyants. Aux Roches, les capitaines exercent sur leurs camarades plus jeunes une influence de premier ordre. L'orateur a eu l'occasion de parler à un club de sport devant des jeunes gens à la veille d'entrer au militaire; il a été frappé de leur sérieux.

M^{me} Jouenne: Si, comme le réclame le parti communiste, la femme indigente était indemnisée pour sa maternité, il y aurait moins de promiscuités malsaines.

M^{me} Guéritte estime que pour relever la situation de la femme et de l'enfant, il faut le vote des femmes. En Angleterre, depuis que c'est le cas, ces questions ont passé du terrain politique au terrain pratique.

IV. La coéducation des sexes dans la famille et à l'école.

M. Bertier préside. Il adresse à l'orateur le témoignage de gratitude de ceux qui sont dans l'action. Bien que celui-ci n'ait pu réaliser tout ce qu'il eût aimé, les praticiens trouvent en lui un guide.

M. Ferrière : Mon exposé du problème de la coéducation ne sera pas un plaidoyer pour ou contre. Seuls les esprits simplistes prennent parti. Réalise-t-on toutes les conditions voulues pour favoriser la croissance spirituelle des enfants et des adolescents, on me trouvera favorable à la coéducation; j'en serai l'adversaire si les circonstances conduisent la jeunesse à en pâtir. Ceci comporte d'ailleurs deux points de vue : le côté moral et plus particulièrement sexuel du problème et le côté intellectuel, celui des études.

On a objecté à la coéducation :

1. — Qu'elle ne convient pas aux pays latins. Or, les lycées d'Italie sont mixtes; à Madrid, une école secondaire mixte existe depuis plus de vingt ans; en Suisse romande, non seulement on rencontre des classes mixtes dans beaucoup d'écoles primaires, mais aussi dans des écoles primaires supérieures et dans les collèges.

2. — Que les études dans les écoles mixtes fussent insuffisantes. C'est l'objection de Stanley Hall aux Etats-Unis. La faute en est à un corps enseignant trop exclusivement féminin et au fait que garçons et filles soient astreints à suivre un programme identique.

3. — Que les jeunes filles y surmènent. C'est l'argument qui a prévalu en Suède, où le nombre des écoles mixtes va diminuant. Ici encore, la faute incombe aux programmes uniformes. Imposer aux jeunes filles des études conçues pour la préparation professionnelle des jeunes gens est une erreur.

Il y a, en effet, des différences d'aptitudes entre les sexes. Elles ont été mises en lumière, par exemple, par Burt et Moor, dans le journal de psychologie expérimentale des Etats-Unis de 1912. D'après leur enquête, la femme éprouverait avec plus d'intensité que

l'homme, tandis que l'homme aurait davantage le sentiment des relations entre les choses. La femme aurait tendance à accentuer le côté affectif de la vie, l'homme le côté intellectuel; la femme exprime mieux, l'homme associe mieux. La femme fait les mœurs, a dit le prince de Ligne; les hommes font les lois.

Burness, dans sa thèse présentée à Lille en 1912 : « La Coéducation dans les écoles secondaires », s'appuie sur une enquête faite auprès de 61 directeurs d'école ayant souvent dix ou vingt ans d'expérience; elle porte sur 14.722 élèves dont 7.058 jeunes filles et 7.664 jeunes gens. Les jeunes filles, selon cette enquête, marqueraient plus de dispositions pour les sciences concrètes ou les branches d'imagination; les garçons l'emporteraient dans la biologie et les sciences abstraites.

Non seulement les filles diffèrent sur certains points des garçons, mais il y a des différences individuelles très grandes entre enfants du même sexe. La seule solution acceptable est donc l'école sur mesure : à chacun ce qui lui est dû, à chaque nature la pâture dont elle a besoin. De cette façon, nul n'est écrasé par une tâche au-dessus de ses forces; nul ne doit piétiner sur place, si d'autres avancent moins vite que lui; et l'on conserve pourtant, dans l'enseignement collectif, les avantages très réels de l'émulation. Il faut noter aussi que l'absurdité psychologique des examens exigeant une mémorisation encyclopédique est plus grande pour les jeunes filles dont la mémoire va en profondeur et exige de la lenteur, que chez les jeunes gens, chez qui elle s'étend en surface et crée plus rapidement des associations d'idées.

Cette individualisation n'est pas moins nécessaire au point de vue physique et au point de vue moral. La santé des jeunes filles souffrirait si on les forçait à suivre le même programme d'éducation physique que les garçons.

Quant au côté moral du problème, c'est celui qui a le moins donné lieu à des contestations de la part des praticiens. Ils sont unanimes à considérer la coéducation comme très préférable au régime de l'internat unisexuel. Déjà garçons et fillettes ont intérêt à ac-

quérir les qualités les uns des autres. Marguerite Bodin, dans « Les Surprises de l'École mixte » et Noémi Regard : « Dans une petite École », ont montré combien cette interpénétration réciproque entraîne de bienfaits. De 12 à 18 ans, il y a, par contre, éloignement, antagonisme, hostilité. Ce n'est pas un motif pour créer une séparation artificielle. Ce que Hachet-Souplet a constaté dans le monde animal se vérifie à cet âge : le contact quotidien, loin d'accroître l'hypertension naissante, l'atténue. A telle enseigne qu'on a fait à l'esprit de camaraderie le grief d'éloigner du mariage les anciens élèves des écoles mixtes et de contribuer au déficit de la natalité ! Dès 16 ou 18 ans, un rapprochement s'établit. Sur quelle base ? Tout est là. Si c'est sur le terrain de l'estime réciproque, la santé physique et morale est sauve. Dès lors, loin de se viriliser indument, la jeune fille accentue les qualités de la féminité ; les instincts maternels, jusque-là, au premier plan, passent au second ; mais ils sont toujours là et reparaitront lorsque le nid sera construit. Le jeune homme, de son côté, sait qu'il ne plaira à l'autre sexe que par ses qualités viriles.

Freud a montré le danger des refoulements ; Coué, la nécessité de fixer son attention sur un idéal de vie saine. L'éducateur doit avoir présents à l'esprit ces deux phénomènes du subconscient ; la coéducation lui fournira le moyen d'en tenir compte et de faire porter de bons fruits aux méthodes dont il usera.

Tous ces principes de psychologie et d'hygiène physique, morale et sociale, doivent être connus et compris par les parents. L'enquête récente de M^{lle} Evard, du Locle (Neuchâtel) a révélé combien intense était, chez la plupart des fillettes, l'instinct maternel, et, chez beaucoup de garçons, l'instinct chevaleresque de protection des plus faibles que soi. On peut — et on devrait — greffer sur ces instincts tout un programme d'éducation. Le principe de l'égalité des droits, du respect des aptitudes diverses, la division du travail qui en découle, la solidarité qui s'établit ainsi sont à la base d'une vie de famille bien entendue. La coéducation

par les sports est insuffisante ; il faut y ajouter, si possible, la collaboration dans des activités artistiques, sociables (théâtre) ou philanthropiques (équipes de service social). Ainsi seront préparés des mariages heureux, parce que conclus en connaissance de cause. L'intuition et la connaissance subconsciente de l'autre sexe sont les plus sûrs gardiens de l'instinct, ses guides les plus clairvoyants, le jour où il parlera.

Après avoir cité l'exemple de l'orphelinat de Cempuis, dans l'Oise, dont Gabriel Giroud a raconté l'histoire émouvante — tableau confirmé pleinement à l'orateur par un ancien élève de Cempuis — M. Ferrière termine sa conférence par la lecture d'une page de haute envolée de feu P.-H. Loyson : « Il faut connaître la jeune fille à l'âge du rêve, car il est trop tard de ne connaître la femme qu'à l'heure du désir. Il faut avoir appris à vouloir très haut pour ne pas désirer trop bas. Il faut s'être concentré dans un idéal très pur de la femme pour ne pas se disperser dans le désir des femmes. On ne déchoit pas de la poésie dans la débauche, tandis que nul ne remonte plus de la débauche à la poésie. La jeune fille préserve le jeune homme de la fille. »

**

Discussion.

M^{lle} Guéritte annonce que l'on va ouvrir en France une école expérimentale pour garçons et filles à partir de 4 ans. La maison sera leur maison. Ils collaboreront à tout le service.

M^{lle} Jouenne souligne l'importance de commencer la coéducation auprès d'enfants très jeunes. Introduite après coup, elle conduit à des échecs. — Il est excellent que les garçons, comme à Bedales, soient initiés à la cuisine et à la couture élémentaires. — Excellent aussi que les garçons aient des notions pratiques de puériculture : ne seront-ils pas un jour pères et soutiens de leur famille ?

M^{lle} Ravet rapporte les expériences excellentes qu'elle a observées en Angleterre au double point de vue coéducation et construction. Elle ne croit pas que la question de race y soit pour

grand'chose; c'est plutôt la tradition qui y fait obstacle en France.

M. Horace Thivet voudrait que les enquêtes sur les différences d'aptitudes entre les sexes fussent faites par des hommes qui ne soient pas portés à déprécier la femme.

Mrs Ensor. Dès qu'une école coéducative un peu nombreuse est bien en train, on peut admettre sans inconvénient des élèves plus âgés; ils sont assimilés. — Il faut, autant que possible, égalité de nombre; quand un des sexes est en trop petite minorité, ce n'est plus de la coéducation. — A Letchworth, l'esprit est si sain que les dortoirs ne sont même pas dans des maisons séparées. L'amitié ne doit pas être confondue avec le flirt. Aux jeunes, on dit: « Si votre amitié vous rend meilleurs, elle est bonne. Si vous devenez mauvais, égoïstes, antisociaux, elle est mauvaise. » — Il ne faut pas généraliser les différences entre les sexes, mais laisser à chaque individualité les opportunités qui lui permettront de donner sa mesure. Il y a beaucoup de femmes qui savent organiser. Miss King est une admirable directrice. Pour réussir, il faut croire au succès. Les doutes font surgir les obstacles.

M. Bertier raconte qu'aux Roches, on a fait un essai: il y a 12 à 15 jeunes filles — en général les filles des professeurs. — Il y a parmi elles des intelligences concrètes et vigoureuses. En classe de philosophie, la meilleure élève est une jeune fille. Au modelage et aux travaux pratiques, les filles se sont particulièrement distinguées. Elles s'occupent des « louveteaux » (jeunes éclaireurs). Tous les garçons les respectent. La présence des dames contribue, pour beaucoup, à élever l'atmosphère morale de l'école. Les parents acceptent fort bien cet essai de coéducation. L'expérience est sans doute restreinte, mais elle confirme l'impression favorable relevée ailleurs.

V. La Psychanalyse.

Sous la présidence de M^{re} Ravet, le Dr Allendy, fondateur du « Groupe d'Etudes philosophiques et scientifiques pour l'examen des idées nouvelles »

(Sorbonne, 46, rue Saint-Jacques, Paris V^e) — un des érudits de France les plus compétents, en particulier, en matière d'occultisme et de symbolisme, au « Les tempéraments » et, plus récemment, d'un ouvrage remarquable sur ment, d'un livre sur « La Psychanalyse et les névroses » (en collaboration avec le Dr Laforgue) — a parlé de la psychanalyse de Freud.

L'inconscient est un monde à peine soupçonné jusqu'ici. C'est lui qui enferme tout l'héritage psychique des races qui nous ont précédé. On l'a encore peu étudié, mais les anciens l'ont senti. Les Hindous en avaient une prescience très nette. Les Anciens avaient imaginé des consciences emboîtées les unes dans les autres.

Les expériences d'hypnotisme de Charcot ont ouvert la voie. On a mis en lumière la mémoire étonnante du subconscient. Il semble que toute la vie passée de l'individu soit présente — quoique à l'état latent — en lui. On peut, dans certaines conditions, la rappeler à la conscience. C'est le cas, en particulier, de certaines forces instinctives et affectives et des idées liées à ces forces. Ces conglomerats d'idées et d'images, associés à une émotion particulière ou à un ordre donné d'émotions, ont été appelés « complexes ». Ils sont souvent d'origine ancestrale; sans s'en douter, l'individu contribue à les renforcer au cours de son éducation. On retrouve chez les insectes des automatismes pareils fixés par la race. Il n'y a pas imitation; ou, si une imitation se produit, elle ne fait que renforcer ces tendances innées. Elles constituent comme une force évolutive qui anime l'humanité.

Il y a des instincts égocentriques: conservation de soi et défense personnelle et des instincts de réalisation extérieure, de création, d'expansion. Ceux-ci se manifestent plus tard que ceux-là: Freud a montré l'identité originelle des instincts de création et de procréation. Le mot « libido » qu'il emploie, souvent mal compris, est l'équivalent de l'Eros platonicien, « l'instinct qui pousse l'individu à se réaliser dans tous les domaines, à se réincarner dans des vies successives ». Le sexe auquel ap-

partient un être oriente toutes ses énergies dans un sens ou dans un autre; la question des pôles positif et négatif domine toute la nature.

Il peut y avoir conflit entre l'inconscient et le conscient, entre l'instinct et la raison. Le malaise est d'autant plus grand que l'homme ignore les forces obscures qui agissent en lui. On peut se libérer de ce malaise par la sublimation ou canalisation de l'instinct dans des applications collatérales. Ainsi l'instinct de propriété peut se satisfaire dans les collections, dans la soif de connaissances. L'impossibilité de canaliser l'instinct conduit à toutes sortes de névroses; celles-ci se manifestent parfois longtemps après le conflit moral qui en a été le début et les a déclanchées. Jusqu'ici le médecin était impuissant en présence de ces névroses. Freud a reconnu qu'il suffit de découvrir et de ramener à la lumière le refoulement primitif, ignoré du sujet lui-même, pour le guérir de sa maladie.

Dans l'évolution des êtres, le psychisme inconscient se développe le premier. Il apparaît parfaitement développé chez les insectes. Durant la petite enfance, les automatismes se fixent: instincts égocentriques, alimentation, entraînant notion de durée, sens des quantités, idée de justice, besoin d'amasser, etc., et ces premières notions seront fixées ou déviées pour toute la vie. De 2 à 5 ans, apparaissent les instincts d'expansion, d'affirmation de soi, liés à l'instinct sexuel. Ici encore, des plis se prennent qui dominent l'esprit pour toute la vie: sympathie ou aversion pour la mère, par exemple. Les déceptions et désillusions de la petite enfance sont intenses. Le tout petit ne sait pas exprimer, mais il éprouve très vivement. La souffrance muette, infiniment tragique, peut s'accumuler à la façon d'un potentiel d'énergie. Des êtres vivent les uns près des autres; ils croient se connaître; l'un d'entre eux peut pourtant souffrir des années sans qu'on s'en doute, d'une rancune insouviée. Que de jalousies ignorées peuvent couvrir dans les rapports entre un garçon et sa mère, entre une fille et son père! On en voit résulter des haines inexplicables, voire des vices, tels que

l'inversion sexuelle, qui a son origine dans la bipolarité de la première enfance. L'insoumission, la révolte contre l'autorité ont aussi leur origine fréquente dans une rivalité affective entre le garçon et son père. Il arrive enfin que l'individu, rongé par un complexe refoulé, se réfugie dans le passé. C'est le phénomène de la régression. Des tendances de nourrisson se manifestent: la gourmandise en est un exemple.

Après 5 ans, se produit une phase où la poussée affective diminue. Le garçon se détache un peu de la mère et tend à imiter le père. Ce détachement affectif est utile et évite des sentiments anormaux lors de la puberté. Beaucoup de célibataires sont des incestueux affectifs inconscients. L'éveil du sentiment amoureux est menacé de refoulements et de chocs nerveux pouvant conduire à des névroses. Les parents devraient connaître la psychologie de ces phénomènes. Surtout, ils devraient connaître et pratiquer les règles de l'hygiène du corps et de l'âme: ni tendresse excessive, ni endurcissement brutal; franchise et clarté dans les rapports; éviter toute injustice, toute cause de jalousie, toute versatilité dans l'action de l'adulte. L'enfant est sensible, mais il admet une sévérité juste. Franchise, même et surtout dans le domaine sexuel. En cas de déviation, retrouver si possible la cause originelle; les punitions ne font qu'enfoncer davantage les refoulements.

L'orientation professionnelle devrait reposer, non sur les aptitudes physiques, mais sur les instincts dominants. Le bibliothécaire est un collectionneur; l'individualiste, amateur de profession libérale, un révolté contre l'autorité; le bohème aussi. La profession est un moyen précieux de sublimer les tendances. Les tests n'ont qu'une utilité négative: ils révèlent les contre-indications.

Les plis pris durant la petite enfance sont le plus souvent définitifs. Qu'on en profite pour fixer les automatismes utiles, développer la domination de soi, pousser aux acquisitions mécanisées: langues étrangères, rythmique. La mémorisation réfléchie ne doit intervenir que beaucoup plus tard. C'est d'ailleurs

ce qu'a compris M^{me} Montessori, ce que préconise l'éducation nouvelle. La psychologie du subconscient confirme et appuie ces conceptions modernes de l'éducation.

**

Discussion.

M^{me} Ravet : Ces indications seront d'un grand secours dans les Ecoles nouvelles. La suggestion de l'ambiance, dans le sens de la sublimation, y est d'une richesse inouïe. Les instincts y sont canalisés, pour le plus grand profit de l'individu et du groupe.

M^{me} Guéritte : Ne serait-il pas utile d'adopter un autre mot que « libido » ? « Energie créatrice » empêcherait la confusion avec la sexualité.

Le D^r Allendy, en réponse à une question, déclare que ni la raison réfléchie, ni l'instinct, ne doivent avoir toujours le pas sur l'autre. La raison doit peser et décider. Mais combien de fois ne fait-elle que confirmer et justifier ce que l'instinct avait voulu !

M^{me} Courteix cite un cas de désespoir d'enfant dans un jardin d'enfant et pose quelques questions précises sur des cas particuliers. Il faudrait, répond l'orateur, connaître l'ambiance de ces enfants et leur tempérament pour pouvoir répondre en connaissance de cause.

M^{me} Jouenne montre que, chez les tout petits déjà, des parents étroits enseignent le mépris du pauvre et la haine du riche privilégié. Il faut éduquer les parents. — Il y a d'ailleurs un danger dans l'excès de sublimation : Fénelon n'a-t-il pas étouffé tout instinct chez le duc de Bourgogne ? Il faut considérer la limite au delà de laquelle sublimation signifierait suppression de l'énergie créatrice.

M^{me} Guéritte proteste contre le fait qu'on veuille exercer sur l'enfant une action dans le but de lui faire sublimer ses instincts.

Le D^r Allendy montre que souvent la nature rétablit d'elle-même l'équilibre rompu : les Titans renversent Jupiter !

M. Ferrière termine la discussion en remerciant le D^r Allendy de son exposé infiniment intéressant et utile. Celui-ci

nous a montré que les manifestations extérieures de notre être ne sont qu'une apparence, ou plutôt le résultat visible de processus cachés qui se déroulent à l'intérieur de nous-mêmes. Cela rappelle l'image de Myers qui compare l'individu à un globe terrestre avec son feu central et sa croûte, formée de couches géologiques. Ainsi, chacun de nous est animé par un élan vital central qui se manifeste par des hérédités ancestrales remontant à des générations plus ou moins lointaines. Il faut en tenir compte lorsqu'on a devant soi un enfant avec mission de l'élever.

L'orateur a eu raison de dénoncer le danger de parler prématurément des choses de la sexualité. Il a montré la valeur de la méthode cathartique, déjà aperçue par Jean-Marie Guyau quand il a dit : « L'analyse tue le sentiment. » On peut ainsi tuer les sentiments mauvais, mais il faut se garder de tuer les bons et leur appliquer la méthode prospective : aperception du but bon à atteindre. C'est là la sublimation ; sa technique découle du procédé de Coué et de Baudouin : « affleurement » dans la demi-hypnose, des puissances vitales internes et mise en œuvre de la volonté profonde, qui est proprement l'inverse de l'« effort converti » dont parle Baudouin. Une tâche immense et passionnante s'ouvre dès lors aux éducateurs clairvoyants.

VI. La sélection des intelligences et la réforme de l'enseignement.

Vendredi après-midi, sous la présidence de M. Roger Cousinet, inspecteur de l'enseignement primaire à Sedan et secrétaire, avec M^{me} Guéritte, de la « Nouvelle Education », le D^r Henri Laugier, de Paris, des « Compagnons de l'Université nouvelle » et M. F. Papillon, directeur d'Ecole publique à Paris, ont parlé de la sélection des intelligences.

Voici le résumé de l'allocution du D^r H. Laugier, délégué des « Compagnons de l'Université nouvelle » :

Les « Compagnons » sont nés en 1917, de la fraternité des tranchées. Ces hommes ne se connaissaient pas avant la guerre ; ils avaient vécu isolés, sépa-

rés en castes sociales. Réunis dans des conditions où seules comptaient les qualités du cœur et de l'esprit, ils se sont découverts les uns les autres. Leur vœu était qu'après la guerre un idéalisme renouvateur se fit jour qui établirait sur une base nouvelle une société meilleure par l'union entre les classes.

Le premier objet qui sollicita leur attention fut naturellement la réforme pédagogique envisagée sous l'angle de la réforme sociale : égalité de tous devant l'instruction. Or, cette égalité n'est nullement réalisée dans le système universitaire actuel. Dès le degré primaire, les enfants reçoivent l'enseignement en deux séries parallèles : écoles communales populaires et classes élémentaires des lycées, réservées aux classes aisées. Programmes, maîtres, locaux, tout est différent. Au degré secondaire, les différences sont encore plus marquées. Le recrutement est presque limité aux classes aisées. Les bourses sont insuffisantes en grandeur et en nombre. Dans l'enseignement supérieur, il n'y a plus un seul enfant du peuple. Tous les cadres directeurs de la société appartiennent donc à une seule classe sociale. Injustice odieuse. Le pauvre voit ses plus belles facultés non développées. Ceci va d'ailleurs à l'encontre de l'intérêt national, qui exige le rendement social maximum de chacun.

Le but de l'action des Compagnons est donc essentiellement de faire disparaître ce privilège et de réaliser l'égalité véritable de tous les enfants devant l'instruction.

Ils demandent la coéducation, l'école unique, les mêmes maîtres, les mêmes programmes, les mêmes locaux, pour les enfants de toutes les classes sociales au degré primaire, une sélection orientant les élèves du degré secondaire vers les écoles techniques ou professionnelles et les lycées. Des bourses et des allocations familiales permettant à tous les enfants de développer toutes leurs possibilités intellectuelles. La capacité doit primer par rapport au rang ou à la fortune.

La sélection des intelligences prend dans ce système une importance considérable. Or, les examens actuels sélectionnent les connaissances et non les

aptitudes. Au lieu de notes éliminatoires, nous demandons des notes décisives, indiquant dans quelles matières le candidat a le plus de capacités. Ce sera plus utile pour l'orientation subséquente des études.

Il faut tenir compte des individus exceptionnels, parfois légèrement déséquilibrés, mais géniaux, présentant certaines facultés plus ou moins nulles, à côté d'autres hypertrophiées. À côté des méthodes d'examen habituelles, il faut utiliser des méthodes psychologiques. Pour cela, il faut des tests précis. L'Institut J.-J. Rousseau de Genève est, en Europe, le premier en importance dans cette recherche des tests : mémoire, esprit critique, imagination. Au congrès d'Oxford on a présenté une série de tests groupant en une seule feuille diverses épreuves.

Toutes les intelligences ne s'éveillent pas à la même époque : il faut en tenir compte et reclasser périodiquement les élèves, prévoir des bifurcations, remettre au point, repêcher les tardifs.

Cette rénovation est si importante qu'elle ne peut être introduite d'un seul coup. Il faudrait l'essayer, à titre d'expérience, dans un département. Les tests ne sont pas tous au point. Qu'on mène de front, pour un temps, les examens actuels et les tests, afin d'établir un contrôle et des comparaisons.

Les Compagnons sont convaincus de la justice de leur cause. Leur œuvre est révolutionnaire, mais peut être accomplie dans le calme qui convient à l'évolution paisible d'une véritable démocratie.

**

Discussion.

M. A. Jaeger, délégué de l'École de Service social d'Anvers, cite l'exemple de la Belgique. Il n'y a pas seulement des bourses, mais un crédit pour suppléer au manque à gagner des familles. À défaut de tests — ils sont à l'étude — des commissions de maîtres, médecins, etc., procèdent à la sélection.

M. Ferrière parle de ce qui se fait en Suisse : orientation professionnelle, tests d'aptitudes à l'Institut J.-J. Rous-

seau, en corrélation avec l'Office d'O. P. Fondation « Pour l'Avenir » en faveur des élèves bien doués, mais de famille pauvre.

M. Cousinet signale une organisation semblable en Allemagne. Si nous l'adoptons, il est nécessaire que l'Etat accorde les secours indispensables.

L'exposé de M. Laugier comportait trois points : 1° Ecole unique; 2° Recrutement des élèves doués dans les familles pauvres; 3° Examens de reclassement.

M^{uo} Ravet rappelle que ces réformes supposent avant tout qu'on applique la loi sur l'obligation scolaire.

M^{uo} Lacour, professeur au collège de jeunes filles de Saumur, pose la question de la concurrence des écoles libres, pour la plupart religieuses.

M. Cousinet. — Le danger existe déjà.

D^r Laugier. — Il faut organiser l'école unique sans monopole.



Après une discussion qui aboutit à la confirmation des idées exposées par le D^r Laugier, M. F. Papillon prend la parole :

Nous ne pouvons pas réaliser, dans les cadres de l'école d'Etat, tout ce que nous voudrions. A l'école actuelle, il y a impossibilité presque absolue d'amener les élèves primaires aux études secondaires. Quand ils sont à niveau, ils ne peuvent pas se présenter à l'examen de sélection, parce qu'ils ont dépassé la limite d'âge prévue par la loi. Dans notre école nous soumettons les élèves à un examen avec tests Binet et Simon; il nous donne des indications assez précises sur la destination de l'enfant. Nous avons une classe A, pour les plus intelligents, qui franchiront les étapes des trois cours en un an; une classe B, pour moins doués, qui pourra être subdivisée en 1^{re} B et 2^{re} B; enfin une classe C, pour retardés. C'est une classe d'entraînement, avec enseignement objectif, qui donne de bons résultats.

Nous avons deux IV^e presque parallèles, dont les élèves monteront à la classe suivante en procédant par moi-

tiés d'effectifs. Le maître n'a pas le droit de retarder les premiers pour attendre les derniers.

Plusieurs retardés peuvent devenir intéressants et progresser d'un seul coup. Le système a des ponts pour passer d'une classe à l'autre. Il est mobile. Plusieurs enfants de la classe C ont pu être réunis dans le courant de la classe B au bout de six mois ou d'un an.

Ce procédé a eu les meilleurs résultats. Avant son introduction, l'école avait accordé 22 certificats d'études; en 1922 : 24 et 1 bourse; en 1923 : 27 et 8 bourses; en 1924, les résultats s'annoncent encore plus favorables. Le système a réussi à déceler des capacités chez des enfants qui, sans cela, en seraient restés au stade des études primaires. Ce n'est pas tout d'arriver aux études secondaires, il faut y rester. Il y a la crise de la puberté. S'il n'y en avait que 2 %, cela représenterait 10.000 enfants; actuellement, il n'y en a que 5.000 qui arrivent au degré supérieur.



Discussion.

M. Cousinet est heureux de cette expérience tentée en France par l'organisation de deux enseignements parallèles, l'un lent, l'autre rapide.

Les questions posées conduisent l'orateur à compléter son exposé : les objections des parents sont rares et cèdent en présence des réponses qu'on leur donne. Le système conduit rarement à des classes à trop petits effectifs. Il arrive plus souvent que des élèves descendent de A en B que l'inverse.

Le D^r Decroly constate qu'il faut distinguer les retardés par accident ou maladie et non par défaut d'intelligence, et les retardés par suite d'insuffisant développement de leurs facultés. Avec les premiers, il faut aller plus vite, pour leur faire rattraper le temps perdu; avec les seconds, plus lentement. Avec les vrais anormaux, on n'arrive pas à terminer le cycle scolaire à 14 ans. A Bruxelles, le 12 % de ceux-ci y parviennent. Ne faut-il pas concevoir un autre programme pour les déficients? Ne faut-il pas songer avant tout à leur avenir

professionnel et les soumettre à des activités surtout manuelles?

En France, rien n'est prévu pour cela. M. Papillon a fait tout ce qu'on peut faire. On commence pourtant à y envisager le problème du préapprentissage. On adjoint des ateliers aux classes supérieures des écoles primaires. Il faut que les administrations scolaires leur apportent leur appui.

Quant à la sélection, on peut s'inspirer des tests collectifs en usage aux Etats-Unis. Ils ont fait leur preuve dans l'armée. C'est une énorme économie d'effort. Il y a même des tests pour alphabètes. Un premier coup de sonde à six ans serait utile.

Les tests Binet et Simon sont des tests d'âge. M. Papillon les trouve suffisants. Le D^r Decroly ne pense pas de même : il y a lieu de rechercher chez un arriéré quelles sont les fonctions qui sont en retard; ces tests-là ne le disent pas assez nettement.

M. Knottuerus (Hollande) rappelle que le but de la sélection ne doit pas être le rendement intellectuel, mais l'équilibre moral. Il faut, pour porter un diagnostic, tenir compte de tous les éléments d'information.

VII. De l'enseignement individuel dans les classes nombreuses.

M. Henry Wilson, un pionnier de l'école active dans le domaine des arts appliqués et qui fut des nôtres à Montreux, en août 1923, préside. Il déclare qu'il se promet un plaisir immense à entendre de nouveau le D^r Decroly. Celui-ci, très applaudi, apporte une fois de plus à ses auditeurs son bon sens, sa bonhomie et sa modestie :

Nous sommes des êtres humains, dit-il, obligés de vivre sur la terre. Ne compliquons pas la vie à plaisir. On parle d'individualiser l'éducation. C'est bien. Mais l'individualisation excessive, si elle peut former l'intelligence, est néfaste pour le cœur et le caractère. Faute d'éducation collective, l'individu devient un déséquilibré. D'ailleurs les conditions économiques où nous vivons écar-

tent la possibilité de l'individualisation absolue.

Pourtant, il y a bien des motifs d'individualiser dans la mesure du possible : chaque enfant est différent des autres; il y en a qui subissent un arrêt dans leur évolution. Si la même nourriture est impartie à tous, les plus faibles se découragent, perdent le contact, exercent une influence mauvaise sur les bons éléments de la classe. Vis-à-vis d'un enfant isolé, on peut tenir compte de son type mental : actif, auditif, etc.; on peut aussi doser la durée du travail : horaire. En groupe, impossible. Tout au plus les parents, en individualisant, peuvent-ils essayer de contrebalancer les conséquences de la marche en troupe.

Comment concilier les avantages des deux systèmes sans s'exposer à leurs inconvénients? A première vue, cela paraît difficile. Cela se réalise pourtant dès maintenant. Voyez l'enseignement des instruments de musique, voyez encore les travaux manuels : chaque enfant reçoit sa tâche, mais l'exécute à sa vitesse. Chacun reçoit du professeur les suggestions voulues. Dans le groupe, l'individu reste-lui-même tout en voyant agir les autres et en se comparant à eux. Au jardin d'enfants, il en va de même : chacun avance à son pas; il est vrai qu'à cet âge l'action du groupe se fait moins sentir; il n'y a pas encore de programme qui talonne les maîtresses et sert de critère au jugement des chefs.

Parfois dans le travail intellectuel, si l'on donne aux élèves le temps nécessaire pour réfléchir et faire leur devoir, on se rapproche de l'étude individuelle. L'action du groupe est faible jusqu'au moment où le professeur compare les travaux.

La plupart des activités scolaires actuelles immobilisent la majorité de la classe. En lecture, traduction ou récitation, un seul élève agit. Quelques-uns suivent; mais les autres? Que se passe-t-il dans l'esprit de chacun? Est-ce un rendement suffisant d'être, aux trois quarts ou au 99 %, passif? — sur 1.000 heures par an environ qu'un élève passe à l'école, combien sont occupées par un travail vraiment profitable?

L'enfant s'ennuie très fort, oui, mais il ne se fatigue pas ou ne se fatigue qu'à s'ennuyer. Preuve : tout ce qu'il fait en rentrant de l'école. Durant les cinq heures de classe quotidienne, l'élève devrait s'exercer à quelque chose; or, il n'y en a pas un tiers qui s'occupe au cours de chacune des leçons. Combien en est-il qui s'amuse, dessinent, et apprennent à ne rien faire! Qu'il s'agisse de latin, de grammaire ou d'arithmétique, il n'y a guère que l'élève interrogé qui suive vraiment, et encore! D'où, progrès irréguliers, perte de temps, manque de résultats, découragement, dégoût, recul.

Lorsque le maître parle en classe, fait un exposé même vivant de géographie ou d'histoire, est-il sûr que les élèves comprennent le sens des mots qu'il prononce? Il leur parle souvent un langage d'adultes. Leurs compositions sont là pour prouver que ce qu'ils ont saisi est souvent bien différent. Le coefficient des élèves attentifs avec profit est-il de 50 %? Non, pas même. L'inégalité dans le rendement des travaux à domicile en est une preuve.

Même dans les classes très homogènes en théorie, il y a des différences considérables d'un enfant à l'autre : fonctions, langage, rapidité de compréhension et surtout d'exécution varient. L'individualisation est donc bien désirable malgré les obstacles qu'elle rencontre. Comment s'y prendre?

Ce sont les anormaux qui nous ont enseigné à individualiser. Entre eux les différences sont encore bien plus colossales. Avec eux on ne peut rien faire collectivement; c'est comme à l'hôpital; on ne peut faire le même traitement à tout le monde! Le médecin doit examiner et prescrire en conséquence.

M^{me} Montessori a tiré son matériel du matériel pour arriérés. J'ai fait la même chose. Avec vos déchets, avec ceux dont on dit : « Ils ne peuvent rien faire », nous avons essayé de nous tirer d'affaire. Et on en a vu, grâce à des moyens appropriés, absorber jusqu'à la pitance primaire, parfois même secondaire.

Dans l'ancien système de leçon — celui dont je vous donne le mauvais

exemple en ce moment — c'est le maître seul qui parle et agit. Il expose, il décrit. S'il est habile, s'il est un peu tribun, il cherche à émouvoir. L'auditeur écoute, essaye de comprendre, de suivre, d'être assez souple, assez passif pour ne pas gêner l'entrée des sons dans ses circonvolutions cérébrales; il attend et accepte la pensée qui lui est imposée par le déroulement du film professoral. Rares sont les étudiants ou élèves des écoles secondaires et primaires qui, après avoir enregistré ainsi, peuvent, chez eux, vraiment retravailler leur sujet. Pour l'enfant qui n'a pas la tête très solide — ou pas de domicile — il n'y a rien. Rien, sinon un programme fixe et le certificat obligatoire, dans un temps fixé, lui aussi.

Dès lors, comment individualiser? Tout tient dans cette formule : le pédagogue ne doit pas enseigner, mais orienter, rien de plus. Le professeur de dessin n'obtient-il pas de tous le rendement maximum en dirigeant chacun à son pas? Ne peut-on faire de même dans les autres branches?

Si je ne suis pas enthousiaste du matériel Montessori, je suis tout à fait d'accord avec elle sur plusieurs de ses principes, celui du travail libre surtout. Que chacun puisse travailler, même pour la communauté, comme le demande M. Cousinet. Le procédé des jeux éducatifs que j'ai publié avec M^{me} Monchamp se prête parfaitement à des applications individualistes. Aux Etats-Unis, M. Washburne, de Winnetka, essaye de satisfaire les élèves et de leur permettre de travailler à leur vitesse propre dans les différentes branches. Pour le calcul : problèmes dans un cahier d'un côté de la classe, solutions de l'autre; les difficultés sont graduées. L'enfant ne triche pas, il a le respect de lui-même. Pour la rédaction : sujets simples (ce qu'il a fait dans telle ou telle circonstance); l'élève trouve des textes types où il voit comment il aurait pu rédiger. Et ainsi de suite. A Bruxelles, M^{me} Deschamps, dans son orphelinat, applique un système pareil : les enfants font des expériences, sur le lait par exemple. Des fiches portent les questions; c'est à l'enfant de se débrouiller : la réalité lui fournira la matière

des réponses. En géographie, en histoire, en grammaire, en arithmétique, elle procède de même.

Dans le Dalton Plan, une classe ou un laboratoire est réservé à chaque branche. Le programme est fixé d'accord avec l'élève, mais le travail est individuel. Les élèves interrogent le professeur; ils peuvent s'entraider, travailler en groupe. Ils disposent du matériel d'expérience ou de documentation. On a appliqué avec succès ce moyen non seulement dans les écoles secondaires, mais aussi dans les écoles primaires. On y combine le système des options : un minimum est exigé, mais on peut opter entre telle langue ou telle autre, par exemple.

A Paris, il existe une école où l'on reçoit chaque jour de la semaine et une seule fois par semaine, un groupe d'élèves; le reste de la semaine, les enfants travaillent à domicile sous la direction des parents. C'est aussi un procédé d'individualisation en apparence, mais ce système ne permet guère au professeur de suivre les élèves, de s'adapter à eux, de se faire comprendre d'eux. Il peut convenir à certains cas particuliers; il ne pourrait se généraliser.

Conclusion : en attendant que toutes nos écoles soient des écoles nouvelles, il est urgent d'introduire dans les classes primaires des méthodes conformes à la nature des enfants telle que nous la révèlent les psychologues. Cela demandera quelques modifications, mais la peine en sera compensée par le gain de temps et d'efforts. L'Italie vient d'autoriser, par la loi Gentile, les classes expérimentales. Peut-être est-ce bien là la solution. On ne peut étendre à tout un pays des essais qui n'ont pas fait leurs preuves. Il faudrait que des écoles expérimentales fussent rattachées aux écoles normales et aux universités. Il faudrait en outre qu'on étudie les résultats obtenus à l'étranger et pour cela qu'on connaisse et qu'on lise les revues qui se consacrent à la tâche de servir d'agents de liaison. *Pour l'Ère nouvelle* en est un excellent exemple.

Discussion.

M^{me} Flayol a tenté des essais de travaux collectifs à l'École normale de la Rochelle. Ils ont entraîné un profit intellectuel très réel, mais les efforts ont été sporadiques, faute de lien établi par le maître. Chaque élève a envisagé la question (corporations) à son point de vue.

Le D^r Decroly considère ce résultat comme normal. Nous, adultes, avons aussi nos points de vue très divers.

M^{me} F. : Ne faut-il pas posséder un certain ensemble de connaissances préalables pour comprendre une œuvre?

D^r D. : L'intérêt importe plus encore; un vernis de connaissance est vain. Si l'élève s'intéresse à son travail, il le complétera peu à peu.

M. Horace Thivet : Il faudrait sauvegarder la suggestion bienfaisante du maître qui s'exerce dans la leçon collective. Même dans une usine, il faut de l'huile dans les rouages. Chez Ligthart (auprès de qui l'orateur a travaillé), on pouvait se croire dans une école des métiers ou dans un musée qui serait un laboratoire, mais Ligthart était là pour relier les connaissances avec la vie. — En Suisse, où chaque instituteur est maître de sa classe, il y a, grâce à l'École active, un échange incessant entre l'activité individuelle et la collaboration générale. L'orateur a vu, à Zurich, des résultats tout à fait remarquables.

M. Jean Neel : Prenons l'exemple le plus banal : une classe de latin de cinquante minutes. Que faut-il faire ?

D^r Decroly : Vous choisissez le cas le plus difficile : vos élèves ne sont pas préparés à travailler seuls, leurs goûts n'ont pas été consultés, ni leurs facultés examinées par des tests; ils n'ont ni choisi la branche, ni tracé le programme. Pour le psychologue, ce sont les conditions de travail les plus éloignées de la nature! — Ici, le D^r D. expose sa méthode : voir des textes, copier ces textes sur des cartons, mélanger les cartons, rétablir les textes tronqués, etc. : après cent exercices environ, classer les mots ou les désinences con-

formément aux règles de la syntaxe, etc. (1). Ce moyen est appliqué en Amérique dans des classes de 40 à 50 élèves, mais il faut avant tout que l'élève, sur les bancs de l'école primaire, ait appris à travailler seul.

Mrs Ensor relève qu'avec le Dalton-Plan l'élève ne dispose pas de cinquante minutes seulement, mais de toute la matinée, s'il le désire.

M. Jean Neel : Vous jouissez d'une liberté que nous ne connaissons pas.

D^r D. : L'influence du maître est plus grande s'il peut s'occuper de chaque enfant, plutôt que de s'adresser à 50 % des élèves d'une façon globale. Le rendement meilleur laisse en outre du temps pour autre chose : travaux manuels, par exemple. La vie, la santé, l'énergie ne sont-ils pas, d'ailleurs, l'essentiel ?

VIII. Un service d'aide sociale à l'École primaire.

M^{me} Gruyer-Watrin, inspectrice des Ecoles maternelles de Metz, qui préside, donne la parole à M^{me} Alice Jouenne, directrice de la première école municipale de plein air de la Ville de Paris.

Il nous faut descendre sur la terre et parler de ces millions d'enfants qui aiment les écoles communales. Ils ne forment pas l'élite. Pourquoi ? N'ont-ils pas, dès leur naissance, l'occasion d'exercer leur énergie ? La pauvreté les paralyse. D'ailleurs, l'élite qui les laisse croupir dans la misère est-elle digne du nom d'élite ? Ces enfants pauvres, par leur force et leur désir du bien, mériteraient souvent d'être appelés à reconstruire la Société. On ne renovera le monde qu'en donnant le pouvoir à chacun de développer les facultés qui sont en lui.

(1) En esquissant à l'improviste ce programme, le D^r Decroly connaissait-il les essais tentés depuis une année à Paris, au Collège Sévigné, avec un succès très réel, sur la base de ses principes ? Nous comptons, dans un des prochains fascicules de la revue *Pour l'Ère nouvelle*, exposer avec quelques détails les procédés et les résultats de cette expérience (Réd.).

Voyez le petit lycéen et le petit pauvre : lequel a le plus d'idéal ? Plus on est dans la misère, plus on a d'idéal. Il faudrait donner au pauvre le moyen de réaliser son idéal.

Pour cela, il faut partir des éléments : la propreté, la santé. Que peut signifier l'enseignement sexuel pour l'habitant du taudis qui a connu toutes les promiscuités ? Combien de tarés ne pourrait-on pas sauver, si on le voulait. Ce que nous faisons est détruit par la famille. Quelle ironie cinglante dans le contraste entre la leçon de morale du maître et la réalité !

Pourtant, il y a des enfants qui restent purs au milieu de tout cela. Tous ont besoin, avant tout, d'affection, de lumière. Lorsque la famille ne les leur donne pas, il faut que l'école s'en charge. Que fait l'école pour connaître la famille et lui venir en aide ? On a institué des fiches médicales. C'est bien. Mais la famille ne fait rien ; elle ne peut rien faire. Beaucoup de mères ne comprennent même pas le sens des mots des prescriptions hygiéniques ou médicales.

Pourquoi tel enfant est-il nerveux ? Chez lui, l'aération est inconnue ! — Il faut faire en sorte que notre action ne soit pas détruite par la maison.

A l'école de plein air, les enfants sont soumis, durant douze heures par jour, à un régime d'hygiène parfait. La douche est pour les nouveaux un sujet d'étonnement ; la sieste, les jeux, les bains de soleil, les repas le sont aussi. Mais tout cela ne doit pas se borner à l'école.

La marquise de Laborde a créé un service d'aide social : 1. Connaître les parents, le milieu ; éclairer le médecin par cette documentation familiale. — 2. Nouer des relations amicales avec les parents ; gagner leur confiance ; les aider par des conseils. — 3. Visites à domicile. Si l'on vient avec carnet et crayon, il y a méfiance. Deux jours par semaine, les parents peuvent venir librement à l'école. On leur parle de leurs enfants ; on les laisse causer. L'école est en corrélation avec le fichier central des œuvres d'assistance de Paris. On sait quelles sont les familles as-

sistées. Ces connaissances précises révèlent souvent un état effroyable de dénuement physique et moral. L'enfant est le premier à en pâtir. Pour beau-coup, l'école est un refuge où cesse une exploitation odieuse.

Chez nous, chaque enfant a un cahier où il inscrit les joies de la semaine. Il y a des notations bien touchantes. Mais parfois on y lit : « Je suis malheureux. » En 1923, nous avons eu 610 visites de parents et fait 110 visites à domicile. Au début, les pères ne venaient pas. Maintenant, ils viennent. Ils nous consultent sur l'apprentissage à faire faire à leurs enfants. Le service d'aide social possède à son actif de véritables sauvetages. On ne les compte plus. Ils ont porté sur des questions de logement, de soins : hôpitaux, consultations, opérations. L'habitude du dispensaire est à donner, car nul ne veut y aller de lui-même.

Il faudrait que toutes les écoles aient leur service d'aide social, non pas privé, mais public. M^{me} de Laborde donne 20.000 francs par an pour celui de l'école de plein air de Paris. C'est comme un tissu aux mille fils qui s'entrecroisent. Le cabinet dentaire de l'école a, lui aussi, rendu des services éminents. La reconnaissance des mères est émouvante.

Une œuvre pareille apporte avec soi des joies qu'on ne soupçonne pas. Que chacun pense à sa propre classe. Qu'il pense aux paresseux, aux menteurs, aux tarés, et se demande s'il a tout fait pour connaître la cause du mal. Il pénétrera alors dans les ténèbres de la question sociale et se demandera avec effroi : « Peut-on vivre heureux à côté de tant de souffrances ? A-t-on le droit de jouir de la lumière, quand d'autres sont dans la nuit ? » Nous sommes tous responsables de la prostitution, de la misère. Ne fût-ce que par égoïsme bien compris, nous devons travailler au bien des autres. Un homme éclairé en

vaut deux. Sa responsabilité en est accrue. L'éducation nouvelle ne doit pas être un objet de délibérations vaines. Il faut la faire entrer dans la réalité. Chacun peut y contribuer, soit directement, soit en soutenant ceux qui consacrent leur vie à cette œuvre, les Enssor, les Ferrière, les Decroly. Il faut contribuer à créer un mouvement d'éducation pour la soutenir. Il faut faire connaître et répandre la revue *Pour l'Ère nouvelle*. Elle nous donne des exemples. Elle nous montre ce qui se fait dans d'autres pays. A nous alors de montrer que nous pouvons en faire autant !

*
*
*

Durant la journée de vendredi, les congressistes ont encore entendu une conférence hors cadre de M. Horace Thivet, publiciste, fondateur du « Lien pour la morale sociale », précédemment délégué et chargé d'enquêtes dans les écoles de la Ville de Paris par la société de l'Art à l'école, sur le sujet suivant : « Pourquoi et comment il faut vouloir l'art à l'école. — L'art, facteur de moralisation. » L'exposé, illustré de projections et accompagné d'une exposition documentaire, a porté sur l'art ruskinien dans ses rapports avec la morale sociale, c'est-à-dire sur l'art conçu comme expression sentie du travail sain et utile.

Le congrès lui-même s'est terminé au grand salon du château de Villebon par quelques paroles très cordiales du colonel Renard, à qui M^{me} Alice Jouenne a répondu en adressant les remerciements chaleureux des congressistes à tous ceux qui, à Villebon, du directeur au secrétaire, M. Jacques Reynaud, et des dames de maison aux aides les plus modestes, se sont multipliés pour faire de cette réunion un séjour, trop bref sans doute, mais inoubliable. Puissent les graines semées ici germer et produire des fruits.

Livres et Revues

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

M. PROFIT, Inspecteur de l'Enseignement primaire à Saint-Jean d'Angély, Lauréat de l'Institut : *La Coopération à l'École primaire*, contribution à l'idée de l'école d'après-guerre, ouvrage couronné par l'Académie française (Paris, Delagrave, 2^e éd., 1924, 1 vol. in-12 de 126 p.). Préface de M. Paul Lapie, Directeur de l'Enseignement primaire, Conseiller d'Etat.

« Pas plus que l'éducation strictement individuelle, dit M. Profit (1), l'éducation sociale n'est affaire de phrases ou d'objurgations; elle est une pratique à installer dans l'esprit et dans le cœur. Si l'on pense que nos enfants doivent comprendre l'interdépendance dans laquelle vivent les hommes; si l'on veut qu'ils désirent vivre en accord avec l'idéal humain de solidarité et de concorde, si l'on se propose de leur enseigner de façon durable comment naît, grandit et prospère une communauté quelconque, il est indispensable de les faire vivre dans une petite société qui puisse leur présenter en raccourci l'image de la grande. La coopérative scolaire constituera cette société ».

Sa conception réalise le triple caractère que Dewey a lumineusement formulé :

« Il est de toute nécessité que l'enfant s'intéresse à la prospérité d'une communauté d'un intérêt pratique et intellectuel aussi bien qu'émotif, qu'il perçoive ce qui maintient l'ordre et assure le progrès de la société, qu'il désire y contribuer activement ».

Longtemps on a cru que cette ambition de réaliser l'École active était une utopie. Les résultats apportés par les coopératives scolaires prouvent le contraire. Non, déclare dans le *Manuel général* du 10 mai M. André Balz, non, M. Profit n'a rien de commun avec les assembleurs de nuages. Il ne s'est pas contenté d'être l'apôtre de la coopérative scolaire; il lui a donné un corps; il l'a fait vivre et prospérer autour de lui et, par ses conférences ou ses écrits, il fait connaître à tous les amis de l'école le résultat de ses expériences...

« Or, grâce aux ressources de la coopération, l'arrondissement de Saint-Jean

d'Angély possède 181 musées scolaires, un poste météorologique, 8 installations cinématographiques pour 21 classes. La valeur totale de l'outillage acquis et des installations était, au 1^{er} mai 1923, arrêtée au chiffre de 100.000 francs...

« A notre connaissance — et notre information est sans doute incomplète, — il existe actuellement des coopératives scolaires dans onze départements : Ariège, Charente, Charente-Inférieure, Côte-d'Or, Doubs, Indre-et-Loire, Lozère, Manche, Marne, Var, Vosges.

« Je viens de lire, dans la *Revue pédagogique*, un rapport sur la situation morale et financière de la coopérative de Pont-de-Roide. Fondée en janvier 1923, elle a fait, dans le courant de l'année scolaire, plus de 2.000 francs de recettes. Elle a pu se procurer avec ses ressources des appareils de physique, un pendulum métrique, des collections d'insectes, de mollusques, de fossiles, un matériel de chimie. Il faut en outre ajouter à ces acquisitions les dons intéressants de membres bienfaiteurs ou d'amis de la Société. Bref, la coopérative dispose en faveur de l'école d'un crédit annuel de 1.800 francs.

« Voulez-vous un autre exemple ?

« Dans la circonscription de Remiremont, il y avait une seule coopérative en octobre 1923 ; il en existait 60 en février 1924. En quelques mois, ces petites sociétés ont recueilli 15.000 francs en argent et quantité d'objets pour leurs écoles. Elles ont même un petit bulletin de propagande qui paraît une fois par mois.

« Vous le voyez, l'idée est en marche et elle fera boule de neige.

« Dans la préface du livre de M. Profit, M. Lapie faisait remarquer que, dans une seule circonscription d'inspection, ces petites sociétés avaient réuni plus de cent mille francs...

« Enfin, à côté de ces résultats matériels et tangibles, ne faut-il pas faire cas de la vertu éducative qui, par la force des choses, se dégage de ces petites associations ? Tout cet outillage scolaire n'appartient ni à l'Etat, ni à la commune, ni à l'instituteur. Il est dû à l'effort collectif. Il reste la propriété de la collectivité. En travaillant pour l'école, l'enfant sent vague-

(1) « L'École et la Vie », 10 mai 1924, p. 542.

ment qu'il travaille pour lui et même pour ceux qui viendront après lui s'asseoir sur les mêmes bancs. N'est-ce pas, en définitive, sous une forme très heureuse, ce qu'on pourrait appeler « l'école à l'écolier » ? Du jour où, dans l'école, il se sentira chez lui, il la voudra toujours plus propre, toujours mieux outillée, toujours plus belle.

« M. Profit a bien vu que la coopération était, au premier chef, une œuvre d'éducation. « Bien mieux que toute autre société « scolaire, nous dit-il, elle fait agir l'enfant, elle l'oblige à sortir de son individualisme pour assigner à ses efforts un autre but que sa seule satisfaction. Elle le prend dans l'engrenage d'une première collaboration avec ses semblables; elle le plie à des règles établies par ses pairs; elle l'intéresse à un but qui le dépasse, le progrès général ».

« Ne trouvez-vous pas qu'ainsi comprise, la coopérative implique tout un apprentissage de la vie sociale? »

*
*
*

J. FONTÈGNE, Directeur de l'Office d'orientation professionnelle d'Alsace-Lorraine : *Avant d'entrer en apprentissage*, nouveaux entretiens sur l'orientation professionnelle (Collection : « Le livret du métier », directeurs : J. Roux, Inspecteur général de l'Enseignement technique, et J. Fontègne, Paris, Eyrolles, éd. 1924, 1 vol. in-12 de 213 p., 8 fr.).

Une cinquantaine de monographies de métiers comprenant les rubriques suivantes : objet du métier, aptitudes physiques, contre-indications, aptitudes requises pour mutilés, aptitudes psychiques et intellectuelles, aptitudes morales, connaissances scolaires, avantages et inconvénients de la profession, apprentissage, avenir et perfectionnement. Les « généralités » qui servent d'introduction sont un bel appel au respect du travail.

*
*
*

Le *Journal de Psychologie normale et pathologique*, organe officiel de la Société de Psychologie et de la Société de Psychiatrie, et dont les directeurs sont MM. Pierre Janet et Georges Dumas (Paris, Alcan) a publié récemment un numéro exceptionnel de 319 pages in-8° qui porte les dates du 15 janvier-15 mars 1924. Il est consacré tout entier à la psychologie de l'enfant et à la pédagogie. La préface, intitulée « Psychologie et pédagogie », est de la plume de M. Paul Lapie, Directeur de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique. A juste titre, celui-ci flétrit les idées préconçues en matière d'éducation. Qu'un particulier se croie infaillible, c'est simplement ridicule : « Le premier

venu, « l'homme de la rue », l'orateur de réunion publique se croit apte à trancher, sans tenir compte de l'avis des spécialistes, les problèmes pédagogiques les plus graves ». Oserons-nous ajouter que, lorsque c'est l'État, par l'organe de corps législatifs incompetents, qui impose des méthodes pédagogiques non fondées en science, le mal est bien autrement grand?

Nous ne pouvons songer à analyser ici ce volume d'une richesse impressionnante. Nos amis y trouveront des études de plusieurs d'entre les membres de notre ligue internationale pour l'Éducation nouvelle et de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève. Ce dernier est représenté par quatre noms : son fondateur, le D^r Edouard Claparède : « Le cinéma comme méthode d'étude de l'enfant » (p. 241); son directeur, M. Pierre Bovet : « Enfants vagabonds et conflits mentaux » (p. 236); son chef des travaux de laboratoire, M. Jean Piaget : « Les traits principaux de la logique de l'enfant » (pp. 48-101) et M^{lle} Alice Descoedres : « La mesure du langage de l'enfant » (p. 44). Des seize études qui composent ce fascicule, une des plus intéressantes est celle de notre corédacteur le D^r O. Decroly : « Quelques considérations à propos de l'intérêt chez l'enfant » (p. 145). Il y expose les classifications génétiques de Nagy, de Ferrière et de Claparède. Il montre que les instincts biogénétiques des enfants doivent être satisfaits, sous peine de conduire à des refoulements et à des névroses, et que le milieu scolaire doit favoriser ces satisfactions à l'occasion des mille activités et incidents que suscite l'*intercourse* entre enfants. Il faut, dit-il, « placer l'enfant dans un cadre tel que des matériels, des objets, des faits naturels et vivants, appropriés approximativement aux goûts de son âge, sans limitation préconçue, suggèrent et permettent des occupations, amorcent les intérêts latents et favorables ».

Un phénomène réjouissant, c'est que décidément la psychologie génétique, encore méconnue il y a dix ans, semble prendre le pas sur les autres aspects de cette science, tout au moins lorsqu'il s'agit d'éclairer la pratique de l'éducateur. C'est ainsi que M. J. Piaget écrit (p. 49) : « Sans la méthode génétique, on n'est jamais sûr, en psychologie, de ne pas prendre les effets pour les causes ». La progression génétique, la dépendance fonctionnelle, le fait de partir des phénomènes les plus « explicatifs », génétiquement parlant, sont seuls à même, dit-il, de permettre à l'adulte de comprendre l'enfant dans son unité et sa complexité. — C'est ainsi également que M. Lucien Herr, directeur du Musée pédagogique de Paris, a pro-

pos d'un livre de K. Koffka, de *La fécondité des données fondamentales de la psychologie génétique*, et que le secrétaire de rédaction du *Journal de Psychologie*, M. I. Meyerson, termine un article bibliographique sur un ouvrage de William Stern par ces mots : « Livre indispensable à qui veut aujourd'hui faire de la psychologie génétique, et toute psychologie aujourd'hui devrait être considérée au point de vue génétique ». C'est ce que nous n'avons cessé de répéter depuis la publication, il y a dix ans, de notre ouvrage : *La Loi du Progrès en biologie et en sociologie*.

Mentionnons, pour terminer, l'excellente analyse que donne M. H. Delacroix de l'ouvrage de M. J. Piaget (que nous annonçons dans notre fascicule de juillet) : *Le langage et la pensée chez l'enfant*. On se rend compte, en lisant cet article bibliographique — comme, d'ailleurs, ce fascicule tout entier du *Journal de Psychologie*, — qu'il y a quelque chose de nouveau sous le soleil, et que la psychologie entre, elle aussi, dans une ère nouvelle qui doit la rendre digne d'éclairer le « Siècle de l'Enfant ».



L'Ecole maternelle française est une nouvelle revue mensuelle publiée à Paris, dès octobre 1923, chez A. Jeandé, J. Bougeolles successeur, 74, rue de Rennes (VI^e) (France 12 francs par an; étranger 14). Elle étudie l'« éducation des enfants de 2 à 7 ans dans les écoles maternelles, les classes enfantines, les jardins d'enfants, les classes Montessori et les cours préparatoires des écoles primaires ». L'éditorial du fascicule premier, signé par M^{me} R. Evard, Inspectrice générale des Ecoles maternelles, présente le journal comme « une sorte de tribune où l'on pourra exposer ses idées, les discuter, où l'on pourra faire part de ses expériences pratiques, de ses découvertes, s'il y lieu, de ses joies professionnelles, de ses déceptions aussi ». Simplicité, sincérité, désir de servir, tels sont les mots d'ordre de la nouvelle revue.

Voici le titre de quelques articles publiés jusqu'ici : D^r Th. Simon : « Y a-t-il une pédagogie de l'Ecole maternelle française? »; M^{me} Descoedres : « Ce que les normaux doivent aux anormaux »; M^{me} Soustre : « M^{me} Kergomard 1884 et M^{me} Montessori 1904 »; M^{me} et M. J. Le Gall : « Page des livres : l'école active » (excellent article sur l'ouvrage d'Ad. Ferrière). — Les sujets sont rangés sous différentes rubriques : « Nos idées; Notre matériel; Chez nous; Ailleurs; Partie pratique; Chant; Procédés pratiques; Dessin ».

Les institutrices des écoles maternelles

et, ajoutons ceci, les mamans aussi, trouveront dans ces pages une multitude d'idées justes, de bons conseils, de suggestions, de procédés ingénieux. On sent qu'un souffle nouveau passe sur l'école maternelle française, souffle qui, comme tout ce qui est vraiment nouveau et éternellement vrai, la ramène à la doctrine des grands intuitifs du passé, des précurseurs incompris ou mal compris de leurs contemporains. Les citations que M^{me} Soustre nous donne à cet égard de M^{me} Kergomard sont typiques. Nous vivons entourés de perles précieuses dues à l'intuition des cœurs généreux du passé; il faut que la science les redécouvre pour que nous les apercevions!

Le premier fascicule contient, en première page, le texte de la conférence de clôture que le D^r Th. Simon a faite au Cours normal d'éducation maternelle du Boul. des Batignolles, le 22 mars 1923. Cet article — nous permettrait-on de l'avouer en toute sincérité? — détonne dans l'ensemble. C'est une charge que les connaisseurs ont jugée injuste contre le Decrolyisme et le Montessorisme. Le ton même en est agressif; ce n'est pas le scepticisme du savant. Comment expliquer cette attitude? Nationalisme? La psychologie de l'enfant est une et universelle et le nationalisme n'a que faire là où sont en jeu nos tout-petits! — Importance excessive attachée au contrôle expérimental? Nul ne méconnaît cette importance, mais entre les novateurs qui expérimentent et l'arrière-garde de la science qui fixe au moyen de textes et de statistiques les résultats obtenus, il y a place pour les organisateurs qui fixent (provisoirement) les résultats pratiques dont les novateurs ont prouvé l'excellence. Nous croyons que si le D^r Th. Simon, dont nous estimons plus que quiconque l'admirable travail expérimental, avait à tenir lui-même une classe de tout-petits, il constaterait que les méthodes Decroly et Montessori, quoique discutables dans tels de leurs détails, sont actuellement, avec la méthode Dewey, ce qu'il y a de plus parfait pour servir d'outil au praticien. C'est de ce trempin-là qu'il faut partir pour faire mieux. Et c'est ce mieux que cherchent les pionniers de l'Ecole active. Rien de ce que déclare le D^r Th. Simon, quand il quitte la plume du polémiste pour se révéler constructeur de la pédagogie de l'avenir, n'est en contradiction avec les résultats auxquels arrivent les praticiens de l'Ecole active. Constatons-le avec joie.



L'Éducateur protestant (N^o 9, 10 oct. 1923) publie un article de M. Alexandre Westphal, intitulé « Les Principes de l'édu-

caution protestante ». L'auteur fait défiler les différentes méthodes d'éducation depuis le moyen âge, et relève la différence entre les méthodes catholiques et protestantes. Relevons cette simple note: 1 Comenius (1592-1671), le grand pédagogue tchèque, fut le premier apôtre de la méthode d'intuition dans l'enseignement. Son mot d'ordre était : « Allons au grand air ». Il réclamait l'école unique pour tous et l'instruction intégrale pour tous. Selon lui, l'école primaire doit donner des notions élémentaires sur l'ensemble du savoir humain, les enfants de toutes conditions doivent la fréquenter; les écoles supérieures doivent être organisées de façon à être accessibles à tous ceux qui montrent des aptitudes, quelle que soit leur condition sociale; l'école primaire doit faire disparaître les préjugés de classes et réconcilier les peuples ».

Ne croirait-on pas lire le programme des Compagnons de l'Université nouvelle, rédigé en 1918 dans les tranchées de la grande guerre? Aussi bien, Comenius n'a-t-il pas de plus fervents apôtres que les Tchèques d'aujourd'hui, pour la plupart champions éclairés de l'Éducation nouvelle. N'ont-ils pas de qui tenir? Lors de sa visite au Bureau international des Ecoles nouvelles, en 1923, l'un d'entre eux, et non des moindres, le grand philosophe, éducateur et homme d'action, Thomas G. Masaryk, fondateur et président de la Tchécoslovaquie, nous l'a bien montré. Soulignant du doigt le titre de notre ouvrage, *L'École active*, il a dit ceci simplement : « Voilà l'avenir ».

*
*
*

Le n° 11 (juin 1923) du *Bulletin de la Société française de pédagogie* (Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris, 5^e) est intéressant. Il contient le résumé d'une conférence de M. Roger Cousinet sur « Le travail libre à l'École » (pp. 330 à 332), où il a parlé du Dalton-Plan, de la méthode Decroly et de ses propres expériences de travail collectif — et le résumé d'une conférence de M. J. Le Gall, professeur à l'École des Arts appliqués à l'Industrie, sur « Une orientation nouvelle du Travail Manuel » (pp. 342 à 351). Nos lecteurs connaissent les métiers Le Gall (tissage, galons, poterie). Leur initiateur en montre ici excellemment la valeur esthétique et morale s'exerçant automatiquement sur le subconscient du petit enfant.

*
*
*

M. Edme Fassy consacre à la « nouvelle méthode de français » de Bocquet-Perrotin, dite méthode sensorielle, un article dans la *Revue mondiale* du 15 sept. 1923.

Beaucoup d'autres articles de revues mériteraient d'être développés ici. Faute de place, contentons-nous de signaler à nos lecteurs ceux qui suivent. Nous les prenons simplement par ordre chronologique.

La *Revue de l'Enfance* (Paris, 37, rue Boissy-d'Anglas, VIII^e) de février, contient p. 215 un article de notre collaborateur, M. Gérard Boon, directeur de la rééducation du langage à Bruxelles, sur *La rénovation de l'enseignement en Belgique*. Exposé de la méthode Decroly. — P. 221, M. M. Profit montre comment les *coopérateurs scolaires apprennent à expérimenter* : petits élevages, aquarium, cultures en classe. Réalisation d'École active.

*
*
*

Le *Bulletin de Société Alfred Binet* de février-mars contient, p. 87, un article d'une merveilleuse clarté logique de M. Goblot, Professeur à la Faculté des Lettres de Lyon : *L'abstrait et le concret*. Pas un mot de trop; c'est concentré, ardu peut-être à saisir, mais parfait de forme et de fond.

*
*
*

Dans le *Manuel général* du 15 mars, lire, p. 576, *Les idées de H. G. Wells sur l'enseignement de l'histoire*, idées qui se rapprochent de celles de M. R. Cousinet : L'histoire des choses, amorçant la notion d'évolution de l'humanité.

*
*
*

L'Éducateur protestant (pédagogie, études morales et religieuses. — Editions de « La Cause », 47, rue de Clichy, Paris), du 10 mai, contient une « Méditation » de M. Roger Hollard : *Liberté et service* — et quelques pages de M. Jean Beigbeder sur *L'apprentissage de la liberté civique par l'autonomie des écoliers*, extraits d'une thèse de l'auteur sur « la formation du futur Citoyen à l'École primaire publique », qui sera publiée prochainement.

*
*
*

Le *Bulletin corporatif de la Société pédagogique de la Suisse romande* résume (10 et 25 mai) une conférence de M. Billy Bailod sur *l'École populaire d'aujourd'hui*, où il traite entre autres des théoriciens de l'école (Claparède, Bovet et Ferrière, p. 155) et de l'École active.

*
*
*

Lire dans *L'École et la Vie* du 17 et 24 mai : *Un essai d'adaptation de la Méthode Decroly pour le groupement des matières de l'enseignement*, par notre amie, M^{lle} M.-R. Wauthier.

Nouvelles Diverses

Écoles rénovées de Paris

Lors de son bref séjour à Paris, au début de mai 1924, le Directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles n'a pu visiter que deux écoles rénovées. Il a vu tout d'abord, sous la conduite de M^{me} Bonne, la section Montessorienne du Collège de Sévigné (18, rue de Condé, Paris XVI^e). M. Ferrière a regretté l'absence de M^{me} Maurette, organisatrice de cette section, et de M^{me} Sance, la Directrice du Collège Sévigné, qui se trouvaient absentes à l'époque de sa visite. Les institutrices présentes, M^{me} Bonne surtout, ont marqué une vive intelligence de l'âme enfantine et de ses besoins. Dès que le matériel, récemment acquis, sera entré dans les usages des petits — garçons et fillettes, — on constatera cette « stabilisation » psychologique qui est si caractéristique de l'effet produit par la technique Montessori.

A Courbevoie, à l'école Montessori officielle de la rue Hudri, M^{me} Géraud, inspectrice des Ecoles maternelles, a montré à M. et M^{me} Ferrière les trois classes organisées il y a quelques années déjà. Locaux clairs et avenants ornés de peintures à fresque conformes aux goûts des tout-petits. Ici la « stabilisation » psychologique est chose acquise. Ces enfants d'ouvriers et de petits commerçants ont une fraîcheur d'âme incomparable. C'est une jouissance des yeux que de les voir vivre en toute sérénité. Fait remarquable, tandis que les enfants de la campagne n'apprennent en général à lire et à écrire que vers 6 ou 7 ans (du moins en Suisse romande), les enfants des villes, peut-être parce qu'ils sont plus privés de pleine nature, s'attachent spontanément aux mots et aux lettres dès 4 ou 5 ans, parfois même avant!

Lors de ses prochains séjours à Paris, M. Ad. Ferrière compte, si cela lui est possible, aller voir les personnalités suivantes :

M^{me} Asta Imbert, 11, rue Bosic, Paris, XVI^e. — M^{me} Louise Couve, Petite Ecole, 40, rue Pierre-Guérin, Paris XVI^e. — M^{me} Brunot, 30, rue Jacob, Paris VI^e. — M^{me} Durand, l'Espérance, 1, rue Fontbrun, Melun (Seine-et-Marne). — M^{me} Courteix, Directrice du Jardin d'Enfants du Lycée Molière, rue du Ranelagh, Paris, XVI^e. — M^{me} la Directrice du Jardin d'Enfants du Lycée Victor Duruy, Boulevard des Invalides, Paris VII^e. — M^{me} Brunot, Directrice

du Jardin d'Enfants du Lycée Jules Ferry, Boulevard de Clichy, Paris IX^e. — M^{me} Roberty, Directrice du Jardin d'Enfants de l'Ecole Alsacienne, rue Notre-dame-des-Champs, Paris VI^e. — M^{me} Y.-L. Lévy, Directrice du Jardin d'Enfants populaire, 37, rue Tournefort, Paris, V^e. — M^{me} Lehmann, Directrice du Jardin d'Enfant populaire, rue du Moulin-Vert, Paris XIV^e. — M^{me} Grivet, directrice du Jardin d'Enfants populaire, rue du Bout-du-Rang, Gentilly (Seine). — M^{me} Hertz, Directrice de la « Petite Ecole », 40, rue Pierre-Guérin, Auteuil XVI^e. — M^{me} Amieux, Directrice de l'Ecole Normale de Sèvres, et M^{me} Stoekel, Directrice du Jardin d'Enfants de l'Ecole Annexe, Ecole Normale de Sèvres, Sèvres (Seine). — M^{me} Hirsch, 4, rue Belloni, Paris XV^e, qui s'occupe de fonder et d'installer les jardins d'Enfants des cités-jardins de la Compagnie de Chemins de fer du Nord, enfin M^{me} Lebrun, directrice de l'Ecole La Fayette, 56, rue Charles-Lafitte, à Neuilly-sur-Seine.



Vers le Bureau International d'Éducation

Voici la lettre que M. Ad. Ferrière a adressée, le 14 juin 1924, à Monsieur le Professeur Th. Ruysen, Secrétaire général du Conseil de l'Union internationale des Associations pour la Société des Nations, 1, avenue de la Toison-d'Or, à Bruxelles.

Monsieur,

Lors du III^e Congrès international d'Éducation morale, que j'ai eu l'honneur de présider à Genève en 1922, Monsieur le D^r F. Zollinger, secrétaire du Département d'Éducation du canton de Zurich, a présenté un rapport sur la nécessité de créer un Bureau international d'Éducation, s'occupant en particulier d'Éducation morale. Déjà, lors du II^e Congrès international d'Éducation morale, qui avait eu lieu à La Haye en 1912, il avait présenté un rapport dans le même sens. D'autre part, un grand nombre d'Associations et de particuliers réclament la création auprès de la Société des Nations d'un Bureau International d'Éducation. En 1921, j'ai eu l'occasion de présenter à M. Inazo Nitobé, sous-secrétaire de la Société des Nations et chef de la Section des Bureaux Interna-

tionaux, un avant-projet qui a été publié la même année dans divers journaux (1).

A la suite du Congrès d'Education morale de 1922, une union étroite s'est établie entre quatre organisations internationales que je mentionnerai par ordre de création et qui constituent d'ores et déjà, quoique sur une base privée et sous une forme décentralisée, un Bureau international d'Education. Ce sont :

Le Bureau international des Ecoles nouvelles, créé en 1899; l'Institut J.-J. Rousseau, centre de documentation et de diffusion, créé en 1912; la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, créée lors du 1^{er} Congrès international d'Education nouvelle, à Calais, en 1921, et l'Association des congrès d'Education morale, décidée le 1^{er} août 1922, à Genève, et dont le Bureau international se trouve à La Haye.

Je sais que les différents congrès de l'Union internationale des Associations pour la Société des Nations ont étudié ce problème du Bureau international d'Education. Je crois savoir qu'un grand nombre de membres de la Société des Nations, ainsi que du Conseil de la Société des Nations seraient favorables à la création d'un Bureau international d'Education, mais que les ressources dont dispose la Société des Nations ne sont pas suffisantes pour soutenir un organisme nouveau.

Je viens donc, au nom du Bureau international d'Education nouvelle, et au nom de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, dont je suis le représentant dans les pays latins, vous prier de porter à l'ordre du jour de la prochaine assemblée des Associations pour la Société des Nations la question suivante : qu'il plaise à l'Assemblée de recommander aux différentes Associations d'assurer dès maintenant un crédit annuel au Bureau international d'Education, constitué par les quatre Associations sus-nommées.

Ce crédit pourrait être calculé au prorata du nombre des nationaux qui font partie de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, membres dont nous possédons la liste très complète, car elle coïncide avec l'abonnement à la revue « Pour l'Ère nouvelle » publiée simultanément en français à Genève, en anglais à Londres et en allemand à Berlin.

Les Associations qui constituent actuellement le Bureau international à titre officieux se trouvent en effet aculées à cette alternative : ou bien disposer de subsides suffisants pour faire face à une tâche sans cesse grandissante, ou bien disparaître

(1) Voir mon ouvrage : *La Pratique de l'Ecole active* (Neuchâtel, éditions Forum, 1924), pages 163-164.

faute de ressources. La disparition de ces activités, et en particulier de la revue qui leur sert d'organe, serait une perte nette pour le progrès de la civilisation.

Je n'ignore pas que le délai est déjà passé pour présenter des demandes à traiter au Congrès du 28 juin. Toutefois, sur le conseil de M. Ernest Bovet, secrétaire de l'Association Suisse pour la Société des Nations, je prends la liberté de vous prier de décréter l'urgence en faveur de la demande que je vous adresse. M. E. Bovet m'a promis que, si ma demande est discutée, il la soutiendra chaleureusement.

Veillez agréer, Monsieur, l'expression de ma considération très distinguée.

Ad. FERRIÈRE.

P.-S. — A titre documentaire, veuillez trouver ci-dessous la liste des membres du comité d'honneur du Groupe français d'Education nouvelle.

M. François-Albert, Sénateur. — M^{lle} Allégret, Directrice du Lycée Victor Duruy. — MM. Bourdelle, Sculpteur; Jules Breton, Sénateur, ancien Ministre; F. Brunet, Conseiller Municipal de Paris; Jean Brunhes, Prof. au Collège de France; Brunot, doyen de la Faculté des Lettres; Ferdinand Buisson, Député; Georges Duhamel, Homme de Lettres; Paul Fauconnet, Professeur à la Sorbonne; Anatole France, de l'Académie Française; Léon Frapié, Homme de Lettres; Charles Gide, Professeur au Collège de France; Justin Godard, Député, ancien Ministre; H. Gourdon, ancien Directeur général de l'Instruction Publique en Indochine; Herriot, Député, Maire de Lyon; La Marquise de Laborde. — MM. Hugues Le Roux, Sénateur; Rémy Perrier, Professeur à la Sorbonne; Le D^r Pierre Régnier; Georges Renard, Professeur au Collège de France.

La lutte pour la paix universelle et l'éducation nouvelle

Le spectre de la guerre menace encore l'horizon de l'homme. Il faut le tuer. La guerre mondiale a accumulé assez d'horreurs. Il semble que d'une seule âme l'humanité devrait exécuter la guerre, toute guerre. Mais elle oublie. Des généraux et des publicistes nous entretiennent avec complaisance de la « prochaine guerre ». Ne laissons pas les enfants jouer avec le feu. La prochaine guerre, si elle éclatait, pourrait bien conduire à l'anéantissement de notre civilisation.

Un homme l'a compris mieux que quiconque : M. Gustave Spiller. Il fut l'initiateur en 1908 et l'organisateur du I^{er} Congrès international d'Education morale. Appelé au B. I. T. à Genève, il fut mon collègue au Comité d'organisation du III^e Congrès international d'Education morale. Aujourd'hui, atteint par la limite d'âge, il

s'est lancé à corps perdu dans l'organisation d'une vaste campagne à la fois contre la guerre et pour la Société des Nations, qui a pris pour titre : « Campagne universelle de sept ans pour mettre fin à la guerre ». Ce sera — et c'est déjà en partie — une fédération de toutes les sociétés pour la paix qui existent et qui, jusqu'ici, travaillaient en ordre dispersé. Il faut unifier tout cela. En 1925, on mettra sur pied une puissante organisation mondiale à laquelle participeront des millions d'individus (vous aussi, lecteurs de ces lignes, n'est-ce pas?) — En 1926, on exercera une pression auprès de toutes les nations pour qu'elles acceptent de faire arbitrer les différends internationaux sans le recours aux armes, et règlent les conflits de leurs minorités nationales selon les directives fixées par la Société des Nations. — En 1927, on poussera les nations à créer des Commissions d'experts chargées de rapporter dans l'espace d'une année sur les étapes précises à fixer pour substituer, tant sur le terrain national que sur le terrain international, un régime de paix au régime de la guerre, et l'on engagera les gouvernements à octroyer généreusement l'autonomie aux groupes ethniques qui dépendent d'eux. — En 1928, on priera les gouvernements de faire tenir à l'Assemblée de la Société des Nations deux sessions extraordinaires pour examiner le problème de la paix mondiale; on demandera également aux groupements d'établir la liberté de commerce dans le monde entier. — Enfin, en 1929 et 1930, pression suprême auprès des gouvernements pour que l'Assemblée de la Société des Nations soit en mesure d'accomplir dans sa plénitude l'œuvre de paix que l'humanité attend d'elle.

« Luttons pour sortir des mille années de guerre du passé, luttons pour entrer dans les mille années de paix de l'avenir », s'écrie M. G. Spiller. — « Vivre d'abord! déclare-t-on. Ce n'est pas la guerre, mais seule la justice organisée qui peut assurer la vie. » — « La guerre réclame l'esprit guerrier et l'esprit guerrier réclame la guerre. » — « Qu'est-ce qui doit l'emporter dans les affaires internationales, la loi ou l'anarchie? Tout est là. » — « Aidez à la finance à lancer ce vaisseau solide qui sauvera des milliards de vies et anéantira la guerre ». — « La paix universelle. Coût : moins qu'un simple et éphémère super-dreadnought ». C'est par ces formules et d'autres analogues que le pilote de la Campagne de sept ans contre la guerre encadre les pages où il expose ses moyens de lutte.

Parmi ces moyens, il en indique qui effleurent le problème de l'éducation, mais

qui, à mon gré, ne l'atteignent pas assez directement. Il mérite d'être placé au plein centre de la lutte pour la paix universelle.

« Contribuez avec énergie, nous dit-il, à propager, par la parole ou autrement, les buts subsidiaires qui viennent appuyer l'œuvre de la paix, par exemple : la coopération internationale en général; l'attitude loyale à observer en faveur des autres nations et en faveur des minorités nationales, raciales, linguistiques et religieuses; une presse patriotique pénétrée de l'esprit international; une étude des autres peuples conçue dans un esprit de sympathie; la modernisation de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique dans les écoles; la lutte contre les monopoles et en faveur de la liberté du commerce; les voyages à l'étranger ».

Comme on le voit, il ne semble pas que l'auteur ait aperçu — ou, du moins, suffisamment souligné ici — l'importance primordiale du problème de l'éducation nouvelle, conçu comme élément dans la lutte en faveur de la paix par le droit.

Comme le directeur du « Bureau international des Ecoles nouvelles » fait partie dès le début (avril 1924) du Comité d'initiative de la Campagne de sept ans contre la guerre, il a eu à cœur d'adresser à la fin d'août à M. Spiller une lettre dont voici la conclusion :

« Je voudrais saisir cette occasion pour vous dire la profonde admiration que j'éprouve en présence de votre Campagne de sept ans. Je voudrais aussi vous dire quels sont, à mon avis, les trois principaux obstacles à la paix, donc les trois dragons auxquels vous, moi, nous tous, devons nous attaquer avant tout et par-dessus tout pour remporter la victoire.

« 1. C'est d'abord l'organisation occulte du CAPITAL international qui vise des PROFITS PARTICULIERS opposés au bien universel et qui dispose de la production, de l'industrie, du commerce et de l'opinion (par la presse) à son bénéfice à elle.

« 2. C'est ensuite l'existence d'une LÉGISLATION économique et sociale qui tolère l'INJUSTICE la plus flagrante. Le socialisme montre admirablement ce côté de la pathologie mondiale, mais les individus sont encore bien loin d'être tous capables d'appliquer les remèdes qu'il indique.

« 3. C'est enfin et surtout la pratique universelle d'une ÉDUCATION qui, loin de développer l'énergie de la volonté et l'esprit critique scientifique chez l'enfant et l'adolescent, du dedans au dehors, exerce sur ceux-ci une PRESSION DU DEHORS AU DEDANS, leur imposant les dogmes, croyances, vérités et volontés des adultes. Par

là, on fait des esclaves et non des hommes maîtres de soi. On prépare une opinion docile aux puissances du Siècle, et non une opinion au service de l'Idéal du Bien, qui doit dominer les siècles.

« Connaissez-vous M^{me} Dr Elisabeth Rotten. Elle est une des plus grandes pacifistes du monde. En 1914, elle a sauvé par la Croix Rouge allemande, dont elle était l'âme, des milliers d'enfants belges, avant l'action Solvay et avant l'action Hoover. Aujourd'hui, elle s'occupe d'éducation. Vous verrez son nom en tête de ce papier. Eh bien, elle a dit un jour : « Toutes les sociétés pacifistes du monde n'obtiendront rien sans l'éducation, au vrai sens du terme; au contraire, avec l'éducation, toutes les sociétés pacifistes du monde deviendront inutiles, car l'expérience de la vérité et de la coopération les feront paraître à tous les hommes comme les buts évidents et nécessaires de l'action humaine vers l'idéal de la paix. L'éducation nouvelle d'abord, le reste, la paix, elle aussi, sera donné par surcroît ».

« Et c'est pourquoi je voudrais qu'à la page 4, ligne 25 de votre manifeste, là où vous parlez d'histoire, de géographie et d'éducation civique, vous ajoutiez : *l'école active est l'éducation morale et sociale selon l'éducation nouvelle, conformes à la science de l'enfance et telles que les répand dans le monde la « Ligne internationale pour l'Education nouvelle » (New Education Fellowship).*

AD. FERRIÈRE.

Une école internationale à Genève

Le 15 septembre dernier, l'Ecole internationale de Genève a ouvert ses portes. Elle est placée sous le patronage du Bureau international des Ecoles nouvelles. M. Ad. Ferrière est nommé directeur général psycho-pédagogique, et les locaux sont installés dans un chalet rustique de la propriété Ferrière, à Genève, route de Florissant, 45.

Cette école est née d'un quadruple concours : 1° Initiative prise par un Comité de quinze membres du secrétariat de la Société des Nations, du Bureau international du Travail, du Comité universel des Unions chrétiennes de Jeunes Gens, de l'Union internationale de Secours aux enfants et de l'Association de Secours aux Etudiants européens; 2° Offre d'un groupe américain de nous assurer le concours de Miss Fake, collaboratrice de M. Carleton W. Washburne dans les écoles publiques de Winnetka, Illinois — les écoles novatrices les plus remarquables des Etats-

Unis; 3° Adjonction à l'Ecole internationale, à titre de section maternelle, de la « Petite classe » de Florissant, fondée en 1921 par M^{me} Marie-Anne Ferrière, diplômée des « Asili d'Infanzia » du Tessin (méthode Montessori); enfin 4° prêt de la propriété Ferrière et du concours du directeur du B. I. E. N.

Le directeur de l'Ecole est M. Paul Meyhoffer, licencié en théologie et ancien professeur à la « Maison des Petits » de l'Institut J.-J. Rousseau. Seules les sections maternelle et primaire sont organisées pour le moment. L'école est coéducative à tous les degrés. On n'y observera ni programme ni horaire rigides. Voici d'ailleurs quelques indications empruntées au programme :

« Organisée pour répondre aux besoins particuliers des membres de la colonie internationale de Genève dont l'importance s'est beaucoup accrue ces derniers temps, l'école, d'après les directives du Comité, est aussi « internationale » que possible — tant par l'effort du personnel enseignant que par les matières du programme et la composition des classes. — Le programme prépare les élèves aux principales écoles et universités d'Europe et d'Amérique.

« Les méthodes de travail sont celles de l'Ecole active, qui ont remporté un plein succès sous la direction de Miss Parkhurst en Angleterre, de M. John Dewey et de M. Carleton W. Washburne, de Winnetka, aux Etats-Unis, du D^r Decroly à Bruxelles, du D^r Claparède à la « Maison des Petits » de Genève, et de M. Ad. Ferrière dans les Ecoles nouvelles de la Suisse. Ces méthodes ont pour but de développer chez l'enfant le sens de l'observation, le goût et l'aptitude au travail. Les observations et activités personnelles de l'enfant dans le milieu environnant forment le point de départ de la plupart des études.

« Des aperçus divers sur d'autres pays et d'autres époques conduisent à l'étude de sujets comme l'histoire, la géographie et la littérature. Les enfants sont entraînés à trouver l'expression juste de leur pensée au moyen de rédactions, de lectures, par le travail manuel, le dessin et la musique. Les techniques, telles que les mathématiques et la grammaire, font l'objet d'exercices systématiques.

« Une attention toute spéciale est dévolue aux aptitudes particulières des enfants, que ceux-ci travaillent individuellement ou par groupes.

« Toutefois, le but de l'école n'est pas seulement de développer l'individualité de ses élèves, mais aussi de favoriser chez eux le sentiment de la responsabilité collective par l'emploi judicieux du régime de l'autonomie des écoliers ».

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

- Projet d'École nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidaire, 1909. Fr. 0.80
- L'Hygiène dans les Écoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich Fr. 5.—
- La Loi du Progrès en biologie et en 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 édition, Neuchâtel, Editions Forum. . . . Fr. 2.70
- L'Autonomie des Écoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 Fr. 6.— (En France, Fr. 9.—).
- Les Tendances actuelles de l'Éducation en Suisse, Genève, Pélissier, 18, 1921. . Fr. 0.50
- L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, 1922, chez l'auteur (En France, Fr. 2.50). . Fr. 1.25
- L'École active, tome I : Les Origines, tome II : Principes et applications, Neuchâtel, Editions Forum, 1922. II^e édition. . . Fr. 11.— (En France, Fr. 20.—).
- La Pratique de l'École active, Editions Forum, Neuchâtel Fr. 5.— (En France, Fr. 12.—).
- 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 communauté scolaire de l'Odenwald, Genève, Pélissier, 18. Fr. 2.50

¹ Les prix sont indiqués en francs suisses.

Table des Matières de ce fascicule

	Pages
Le Château de Villebon	1
I. Béatrice ENSOR et Ad. FERRIERE : Comment concilier le postulat moderne de la psychologie : respecter l'individualité de l'enfant et ses besoins, avec les exigences actuelles de l'enseignement collectif dans les écoles publiques?	2
II. Dr Hugo OLTRAMARE : La crise de la puberté	3
III. Georges BERTIER : L'Éducation sexuelle	5
IV. Ad. FERRIERE : La coéducation des sexes dans la famille et à l'école	8
V. Dr ALLENDY : La psychanalyse	11
VI. Dr Henri LAUGIER et F. PAILLON : La sélection des intelligences et la réforme de l'enseignement	13
VII. Dr O. DECROLY : De l'enseignement individuel dans les classes nombreuses	15
VIII. Alice JOUENNE : Un service d'aide sociale à l'école primaire	19
<i>Litres et Revues</i>	20
<i>Nouvelles diverses</i> : Ecoles rénovées de Paris, Vers le Bureau international d'Éducation, La lutte pour la paix universelle et l'éducation nouvelle, Une École internationale à Genève.	24

Extraits de la table des matières de la revue " POUR L'ÈRE NOUVELLE "

N° 1. — JANVIER 1922

	Pages
Notre Ligue	1
« Pour l'Ère Nouvelle » Editorial.	2
B. ENSOR : Le Congrès de Calais.	5
Georges BERTIER : Le problème de l'éducation en France à l'heure actuelle.	8
Roger COUSINET : La Nouvelle Éducation.	10
M.-R. WAUTHIER : Un essai de « Self-government » dans une classe française.	12
A. HAMAIDE : L'Œuvre du Dr Decroly en Belgique	16
G.-C. FERRARI : L'éducation de l'activité spontanée chez les enfants.	19
F.-M. BALDWIN : Une école active en Angleterre. St-Christopher-School	21

N° 2. — AVRIL 1922

« L'Éducation nouvelle » de Paris.	31
J. DECROIX : Les compagnons et l'école unique	33
Maria VALLI : L'esprit de la méthode Montessori	37
Hilaire DEMAN : La Coéducation des sexes. I.	39

N° 3. — JUILLET 1922

	Pages
E. JAKUES-DALCROZE : Le Rythme	51
Roger COUSINET : L'Art des Enfants	53
M.-R. WAUTHIER : Congrès de « La Nouvelle Éducation » à Versailles.	55
A. JOUENNE : Une École permanente de Plein Air à Paris.	61
Ad. FERRIERE : Les Écoles nouvelles à la campagne en mars 1922 (avec tableau synoptique)	64

N° 4. — OCTOBRE 1922

Dr O. DECROLY et R. BUYSE : Le rêve entrevu. Une journée à Park School (U. S. A.)	70
Aux États-Unis. Aperçu du mouvement en faveur de la rénovation de l'éducation.	75
Hilaire DEMAN : La Coéducation des sexes. II.	78
Les Écoles de Plein Air. Vœux du 1 ^{er} Congrès international de Paris.	83
Le Troisième Congrès international d'Éducation morale	84

Adolphe APPIA : L'Enfant et l'Art dramatique	2
Magaret MORRIS : Les bases naturelles de l'Éducation	5
Georges WALZ : Les internats d'Éducation de l'État à Vienne, suivi d'une lettre de Mgr SEIPEL	7
Hilaire DEMAN : La Coéducation des sexes (fin)	10

N° 6. — AVRIL 1923

Ad. APPIA et Ad. FERRIERE : A propos de l'Enfant et de l'Art dramatique	24
O. PRIOR : L'Éducation des tout-petits par le travail manuel	27
Elisabeth ROTTEN : Les Communautés scolaires de Hambourg	30
I.-A. HAWLICZEK : La guilde de Saint-Christophe	32
M. SOLA : Nouvelles d'Espagne (Ruffino Carpena)	34
W. SCHADOW : L'École active, d'Ad. Ferrière	35

N° 7. — JUILLET 1923

J. DELGOFPE : Une École expérimentale à New-York	46
Alice JOUENNE : La Pédagogie de l'École en Plein Air	53
Gabriel RAUCH : Une école de « bricolage »	55
Ad. FERRIERE : Une république d'enfants : l'Odenwald	57
Dr Georg KERSCHENSTEINER : La conception pédagogique du travail	60
Écoles expérimentales aux États-Unis	63
Ad. FERRIERE : Suggestion et Autosuggestion, de Ch.-L. Baudouin	65

N° 8. — OCTOBRE 1923

Le 2^e Congrès international d'Éducation nouvelle à Montreux.

I. Ad. FERRIERE : Discours d'inauguration	73
Hermann TOBLER : L'École du Livre et l'École de l'Entraide	80
Alice JOUENNE : L'Enfant devant la nature	82
Roger COUSINET : L'auto-éducation et le travail collectif	86
John EADES : Le système Dalton dans les Écoles primaires	89

II. — Écoles publiques rénovées.

Georges BERTIER : L'utilité de l'École nouvelle pour l'École publique	97
Otto ROMMEL, Otto GLOEKEL, Victor FADRUS : L'esprit nouveau dans l'Éducation en Autriche	100
Peter PETERSEN : Les réformes scolaires récentes en Allemagne et les communautés scolaires à Hambourg	106

Stanwood COBB : L'Association pour l'Éducation progressive et le mouvement des Écoles nouvelles en Amérique	109
---	-----

III. — Le point de vue des psychologues.

Emile COUE : Suggestion et Autosuggestion	111
Charles-L. BAUDOIN : Les Souvenirs d'Enfance	114
Dr O. DECROLY : Comment l'Éducation intellectuelle contribue à sublimer les tendances	116
Dr C.-G. JUNG : Éducation et analyse psychologique	118
ID : Types psychologiques	122

IV. Questions connexes.

O. CIZEK : Créations d'art spontanées chez l'enfant	127
Emile JACQUES-DALCROZE : La gymnastique rythmique	129
Marguerite STREICHER : L'Éducation physique et la conduite de la vie	130
Hélène SCHEU-RIESZ : Littérature universelle pour enfants	132
Elsa KOEHLER : L'enseignement des langues vivantes basée sur la psychologie expérimentale	134

V. — Coup-d'œil d'ensemble.

Beatrice ENSOR : Discours de clôture	137
--------------------------------------	-----

N° 9. — JANVIER 1924

J. DELGOFPE : Le classement des élèves et la mesure du rendement qu'ils fournissent	2
Ch.-L. BAUDOIN et Ad. FERRIERE : Effort et autosuggestion	6
Dr L. PAUCHET : Comment éviter le surmenage dans l'étude des langues étrangères	8

N° 10. — AVRIL 1924

Béatrice ENSOR : L'esprit du temps nouveau	22
Ad. FERRIERE : Progrès actuels du mouvement en faveur de l'Éducation nouvelle	23
Jean DUPERTUIS : Les Écoles Plein Air I	25

N° 11. — JUILLET 1924

Béatrice ENSOR : Notes de voyage	42
Edith COOPER : Un programme d'enseignement biologique	44
L. C. : L'École rénovée de Milan	46
H. : Une École miraculeuse	47

N° 12. — OCTOBRE 1924

Dr O. DECROLY : Expériences d'Éducation nouvelle à La Haye	62
Leïse BRID : Un programme d'enseignement dans les Écoles primaires du Tessin	65
Jean DUPERTUIS : Les Écoles Plein Air, II	68
Ad. FERRIERE : Jean Ligibart par W. Guining	72

POUR L'ÈRE NOUVELLE

publie des articles sur les expériences pratiques réalisées en matière d'éducation progressive. Elle s'intéresse aux sujets suivants :

1. Applications à l'éducation des découvertes les plus récentes de la psychologie de l'enfant.
2. La loi biogénétique et les étapes dans l'évolution des intérêts de l'enfant.
3. La joie dans l'éducation.
4. L'École active.
5. Comment l'École nouvelle conçoit les programmes, les méthodes et les horaires.

6. L'Autonomie des écoliers.
7. La coéducation des sexes.
8. L'Art à l'École.
9. Le travail manuel au service de l'éducation.
10. La gymnastique naturelle.
11. L'École au soleil.
12. Les Écoles nouvelles à la campagne.

Pour l'Ère Nouvelle publie en outre des comptes rendus des principaux ouvrages de langue française parus dans les domaines qui l'intéressent.