

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :

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

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

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

COMITÉ DE RÉDACTION

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

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

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

SOMMAIRE :

Comment éveiller l'activité spontanée chez l'enfant ?

Le III^e Congrès international d'Éducation nouvelle.

(Heidelberg, 2-15 août 1925.)

- I. *Introduction* : Mrs B. ENSOR, Miss G. HARTMANN.
- II. *Les psychologues* : MM. M. BUBER, O. DECROLY, C. G. JUNG, E. MARCAULT, Ad. FERRIÈRE.
- III. *Les praticiens* : Mrs. M. JOHNSON, M. A. MERZ, M. BAKULE.
- IV. *Quelques aspects de l'éducation nouvelle* : Mrs E. CROSBY-KEMP, M. H. JACOBY, M^{me} C. MANNHEIMER, C. PHILIPPI, J. M. MACKINDER, K. KEELOR, MM. G. BERTIER, O. POWELL.
- V. *Voix de quelques pays* : M. H. OVERSTREET, Miss Is. FRY, MM. BOLT, VEDEL, LAMSZUS, M^{me} SCHWARZWALD, NEMES, MM. CRIMI, KATZAROFF, WALSER.

Chronique du Congrès.

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

4^{me} Année.

OCTOBRE 1925

N° 17.

Prix de ce Numéro : 6 frs français en France ; 2 fr. 50 or à l'Étranger

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

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

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

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

II. — BUTS DE LA LIGUE

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

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

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

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

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

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 10, 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 adressent à lui, les uns pour le choix d'une école

pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N. tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue « Pour l'Ere Nouvelle ». Le numéro d'avril 1925 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 2 francs français, port en plus.)

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points: organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés sous le titre: *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* dans ce même fascicule 15 d'avril 1925.

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

A. d. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie
Directeur du Bureau International
des Ecoles Nouvelles

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

Das werdende Zeitalter

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

COMITÉ DE REDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.

D^r Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles.

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

Abonnements : 12 fr. français en France et dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 %.
— Dans les autres pays : 5 fr. suisses, 1 dollar; 4 shillings ou leur équivalent.
Prix du numéro : 3 fr. français en France et dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 %.
— Dans les autres Pays : 1 fr. 25 suisses, 12 cents, 1 shilling ou leur équivalent.
Chèque postal français : M^{me} J. HAUSER, Paris, n° 617 92. — Chèque postal suisse : FERRIÈRE, Vevey, il b 189

Veuillez, si ce n'est déjà fait, payer votre abonnement.

A ceux qui ne se seront pas mis en règle, nous serons obligés d'envoyer un recouvrement postal, majoré des frais, pour les abonnements impayés et non dénoncés.

Comment libérer chez l'enfant les énergies créatrices.

Rapports présentés au III^e Congrès international d'Éducation nouvelle.

(Heidelberg, 2-15 août 1925).

Heidelberg! Un congrès comme beaucoup d'autres; un congrès unique en son genre.

Il fut pareil à beaucoup d'autres par ses qualités; par ses défauts peut-être aussi. Car on ne mobilisa pas cinq cents personnes sans qu'il y ait quelques petits accrocs. Mais les qualités l'ont emporté de beaucoup: tout d'abord le cadre extérieur, la vieille cité universitaire et ses habitants. Les excursions sur le Rhin, sur le Neckar, à l'École de l'Odenwald et à bien d'autres endroits en auto, en train, en bateau ou à pied ont permis aux congressistes de faire connaissance avec l'Allemagne d'après-guerre où les hommes et même beaucoup de dames sortent sans chapeau et où les jeunes garçons portent des cols bleus ou verts rabattus et des culottes courtes. Belle jeunesse, d'ailleurs, qui s'en va par groupes, jeunes gens et jeunes filles, mandoline en tête. Félicitons le service des excursions, supérieurement organisé.

Notre reconnaissance va aussi aux autorités de la ville qui ont mis à notre disposition la Stadhalle, avec sa vaste salle du plain pied et son orgue, son restaurant et ses bureaux; les belles salles de réunion du premier étage, où ont eu lieu nos séances, et les salles d'exposition du second étage. Mieux encore: Monsieur le *Bürgermeister* en personne, le Ministre de l'Instruction de Bade, un délégué de l'Université ont tenu, lors de la séance d'ouverture, à nous apporter leurs vœux. En l'absence de M. BAILLIE-WEAVER, encore retenu par la maladie, et de M. ARUNDALE qui n'a pu venir, c'est M^{lle} Dr Elisabeth ROTTEN qui a présidé cette séance, comme aussi le congrès tout entier. Elle l'a fait avec un tact, une modestie et une autorité morale qui lui ont valu la reconnaissance unanime.

Beaucoup de travail, beaucoup de conférences générales, plus encore de conférences par petits groupes — M. H. JACOBY a donné jusqu'à huit leçons de deux heures chacune! — voilà le bilan du congrès. En cela il fut, croyons-nous, commun à beaucoup d'autres congrès.

Et pourtant, nous l'avons dit, celui-ci fut unique en son genre. Il le fut par le sujet en discussion: la libération des énergies créatrices chez l'enfant. Il le fut par la qualité des personnes présentes.

Le sujet, envisagé dans toute son amplitude, signifie construction d'un avenir meilleur pour l'humanité; l'éducation mise au premier plan comme seul moyen de préparer une génération plus saine, plus forte, plus équilibrée; l'éducation fondée sur la science, c'est-à-dire la recherche d'une théorie et d'une pratique qui se distinguent radicalement des notions traditionnelles, programmes et méthodes en usage aujourd'hui presque partout! — Et ce sujet traité dans l'esprit le plus élevé par quelques-uns des spécialistes les plus compétents du monde entier! Ceux qui ne sont pas venus à Heidelberg, en août 1925, pourront difficilement se faire une idée exacte de la qualité et de l'intensité de cet esprit. Veut-on des citations? Une modeste institutrice nous écrit: « Jamais encore et nulle part je n'ai trouvé une atmosphère spirituelle aussi intense et aussi dense. » Et voici un fragment de lettre de l'un des plus grands parmi les éducateurs contemporains: « Jamais je n'ai rencontré dans une réunion de tant de certains de personnes un niveau aussi élevé, une atmosphère aussi magnifique et aussi pure. Je ne manquerai aucun des prochains congrès, dussent-ils avoir lieu à l'autre bout du monde! » C'est bien là, croyons-nous, la note générale.

Nous ne pouvons donner ici qu'un faible aperçu de cette solennité pédagogique. Il eût fallu des capitaux dont nous ne disposons pas pour en publier les conférences *in-extenso*. Les pages qu'on va lire sont donc des résumés — résumés faits par nous d'après des notes prises aux séances, traductions de notices remises à la presse ou d'articles de *The new Era*; ou résumés présentés par les auteurs eux-mêmes: ces derniers seuls sont signés.

Nous groupons les conférences par sujets:

I. *Introduction* par Mrs B. ENSOR (Londres) et Miss Gertrud HARTMAN (Washington).

II. *Les psychologues*: MM. Martin BUBER (Heppenheim), O. DECROLY (Bruxelles), C.-G. JUNG (Zurich), Emile MARCAULT (Montpellier) et Ad. FERRIÈRE (Genève).

III. *Les praticiens*: Mrs Marietta JOHNSON (Fairhope), MM. Albercht MERZ (Stuttgart) et BAKULE (Prague).

IV. *Les différents aspects du problème*: Hygiène: Mrs CROSBY KEMP (New-York). — Education esthétique: M. Heinrich JACOBY (Hellerau), M^{me} MANNHEIMER (Gothenbourg), etc.; — Education intellectuelle: M^{me} PHILIPPI (La Haye), Miss MACKINDER (Londres) etc.; — Education sociale: M. Georges BERTIER (Ecole des Roches), M. O. POWELL (Bedales), etc.

V. *Voix de différents pays*: Etats-Unis: D. OVERSTREET (New-York) etc.; — Angleterre: Miss Isabel FRY (Wendover); — Hollande: M. J.-H. BOLT (Amersfoort); — Danemark: M. Anders VEDEL (Copenhague); — Allemagne: M. LAMSZUS (Hambourg); — Autriche: M^{me} Eugénie SCHWARZWALD (Vienne); — Hongrie: M^{me} M. NEMES (Budapest); — Italie: M. Michele CRIMI (Trapani); — Bulgarie: M. D. KATZAROFF (Sofia); — Egypte: M. Frank WALSER (Le Caire).

VI. *Breve chronique du congrès*. Plusieurs des conférences résumées ici très brièvement sont données avec plus de détails — souvent même de la plume même de leurs auteurs — dans nos deux autres revues. Ainsi *The new Era* donne plus de détails que nous sur les conférences de M^{me} JOHNSON et MACKINDER et de MM. MARCAULT, DECROLY, POWELL et LAMSZUS. On trouvera dans la revue *Das werdende Zeitalter* des textes plus complets sur les conférences de langue allemande. Ainsi chacun pourra approfondir les problèmes qui l'intéressent le plus.

Mais rien ne pourra donner au lecteur une idée, si pâle soit-elle, de l'enthousiasme collectif qui a régné à Heidelberg; enthousiasme réfléchi, point d'arrivée d'une longue suite d'efforts et d'un travail opiniâtre de chacun de nous sur le terrain de lutte qui est le sien, point de départ aussi pour des efforts nouveaux. L'intuition de chacun s'est retournée à la science d'autrui et le praticien, après avoir comparé ses méthodes à celles des autres, s'en va joyeux vers des horizons plus clairs. Enrichissement réciproque, illumination de l'intelligence et du cœur, voilà ce que nous a apporté le congrès de Heidelberg.

LA RÉDACTION.

INSTITUT J. J. ROUSSEAU GENÈVE

Ouvre aux personnes des deux sexes âgées d'au moins 18 ans qui se destinent aux carrières éducatives.
Psychologie, Pédagogie. — Stage à la Maison des Petits. — Orientation Professionnelle. — Protection de l'Enfance. — Enfants Anormaux.

SEMESTRE D'HIVER: 22 octobre-22 mars. — SEMESTRE D'ÉTÉ: 14 avril-15 juillet.
Août 23 JOURS DE VACANCES

Programme, s'adresser Rue Charles-Bonnet, 4

I. INTRODUCTION

Les Fondements de l'éducation nouvelle

Par Mrs Beatrice ENSOR,

Membre du Comité exécutif de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle
et rédactrice de "The new Era."

Il y a vingt ou vingt-cinq ans, on a vu surgir un peu partout des tentatives isolées d'organiser l'école et l'éducation sur des bases nouvelles. On les a taxées alors d'utopies, comme on taxe d'utopiste l'inventeur qui vérifie une idée nouvelle dans un laboratoire scientifique. Le courant nouveau, renforcé par celui d'Amérique, a pris un grand essor depuis la guerre. Celle-ci a secoué les esprits et nous a contraints de modifier toute notre conception de l'éducation.

De nos jours l'esprit des pionniers nouveaux est en train de pénétrer dans les écoles publiques. Celles de Hambourg, par exemple, nous montrent hardiment la route à suivre. Des groupes analogues se sont formés dans divers pays. Ils se sont réunis en une organisation internationale de rénovation éducative. Rappelons, pour ceux qui assistent pour la première fois à nos congrès, qu'un petit nombre de pionniers des idées nouvelles, une centaine à peine, s'est réuni à Calais, pour la première fois, en 1921. Leur cercle s'est trouvé élargi à Montreux en 1923, où nous étions plus de trois cents. Il est plus considérable encore cette année à Heidelberg puisque près de cinq cents personnes représentent ici vingt-huit pays dans le but de renforcer les bases de l'édifice commun.

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Il y a tant de méthodes nouvelles, les ouvrages et les conférences sur l'éducation nouvelle sont si nombreux, que ceux qui désirent s'en faire une idée sont souvent embarrassés et cherchent une pierre de touche pour discerner la valeur des diverses méthodes. Il semble qu'une philosophie nouvelle de l'éducation se fasse jour qui en montrera les principes et pourra fournir cette pierre de touche. Mais ces essais ne sont pas au point. Loin de les ériger en dogmes, nous les soumettons à la critique et à l'expérience. A chacun de les éprouver, de les approfondir et de les faire progresser. Il s'agit, pour le moment, d'une vue d'ensemble à vol d'oiseau, et c'est pourquoi nous ne voulons pas donner de bibliographie du sujet. Les idées fondamentales en sont pourtant solides et scientifiques, empruntées à des ouvrages récents de psychologie et de philosophie. On peut dire que les auteurs les plus en vue sur ce terrain sont l'Anglais Edmond Holmes dans sa « Philosophie de l'éducation nouvelle », le professeur C. G. Jung dans ses « Types psychologiques » et M. Ad. Ferrière dans ses ouvrages « L'École active » et « La pratique de l'école active ».

LA THÉORIE DARWINIENNE

Au milieu du siècle dernier, Darwin a inauguré en biologie une conception nouvelle qui, au début

de ce siècle, a conduit à une théorie sur l'évolution de l'esprit. Ces deux études se déroulent parallèlement; elles ont pourtant une origine commune. Aux degrés inférieurs de la vie, on constate la prépondérance de l'influence physique; à un degré plus élevé, l'union de la vie physique et de l'esprit devient plus étroite, jusqu'à ce qu'enfin, croyons-nous, l'esprit domine de plus en plus la matière qui lui sert d'outil et de moyen d'expression dans le monde concret.

Si nous transposons cette idée dans le domaine pratique, nous constatons que la nature de l'enfant présente deux faces distinctes:

- 1°) Les particularités physiques qui sont soumises aux lois de la biologie et de l'hérédité;
- 2°) l'esprit, ou la vie consciente, qui contient toutes les possibilités de l'homme accompli.

Il en résulte ceci: toutes possibilités existent dans l'âme de l'enfant, mais elles ne peuvent trouver leur expression saine, pure et harmonieuse que lorsque les fonctions physiques, psychiques, intellectuelles et intuitives sont rendues capables de servir d'outils à notre expression.

Le but de l'éducation nouvelle est d'aider l'enfant à trouver son expression personnelle. Nous devons le conduire à discipliner dans ce but les organes de son corps.

LA PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

L'idée fondamentale de la psychologie nouvelle est qu'il ne doit pas y avoir d'obstacle entre l'âme individuelle qui embrasse l'ensemble de la vie, et la conscience universelle, source de toute vie.

En termes philosophiques: il ne doit pas y avoir de cloison entre le Dieu immanent et le Dieu transcendant.

Influence du milieu dans l'éducation de l'homme, adaptation de l'âme au monde des formes corporelles, étapes de l'évolution biologique et de l'évolution des races, autant de questions qui ont été étudiées par la psychologie nouvelle. Parents et mères y ont trouvé des renseignements précieux.

La psychologie a aussi essayé de classer les hommes en types, selon que leurs actions sont inspirées par des mobiles sensoriels, affectifs, intellectuels ou intuitifs. Elle nous fournit ainsi le moyen d'élever les jeunes comme il convient au type de chacun.

La psychologie nouvelle nous montre que nous devons comprendre clairement le côté physique de notre nature. Nous ne devons ni lui laisser trop de liberté, de peur qu'il ne vienne à dominer l'esprit, ni le considérer comme péché, l'opprimer et créer par là des refoulements, générateurs de troubles physiologiques. Elle a montré combien il importe

que le maître lui-même soit aussi libre que possible de toute entrave d'ordre psychologique.

APPLICATIONS PRATIQUES

1°) Tout cela conduit à une transformation totale de nos points de vue traditionnels. Nous croyons au sentiment du bien que l'enfant porte en soi ; nous allons à lui sans méfiance. Si un enfant vole, présente des troubles sexuels ou autres, nous cherchons à en découvrir l'origine psychologique ; nous nous rendons compte qu'il faut en attribuer la cause à un trouble des fonctions affectives ou intellectuelles et qu'il faut aller à la racine du mal si on veut l'extirper.

2°) Il en résulte une transformation fondamentale dans les méthodes disciplinaires. La domination de soi et l'éducation de soi remplacent l'autorité arbitraire de la discipline extérieure et des punitions.

3°) Hygiène des différents organes : les organes physiques doivent être sains, forts et pleins de vie.

Les fonctions de la vie affective doivent être en bonne santé et pouvoir s'exprimer directement par les arts plastiques, la danse, le rythme, le drame, la musique et les métiers manuels.

Les fonctions de l'intellect se développent par la puissance de l'imagination, par l'initiative et l'indépendance de la pensée. Les forces intuitives s'acquiescent par une conception de la vie synthétique, à la fois large et concrète.

4°) L'éducation tend à primer l'instruction, ce qui ne peut manquer d'influencer la valeur relative que l'on attribue tant aux travaux de ménage qu'aux examens.

5°) L'étude de l'individualité de l'enfant et de ses besoins conduit nécessairement à une rupture avec l'enseignement en masse des classes nombreuses, les programmes fixes et les horaires rigides.

6°) Le maître lui-même a besoin d'une grande liberté, afin de pouvoir manifester dans son enseignement sa nature propre. L'importance de la personnalité du maître est aussi grande dans la nouvelle éducation que dans l'ancienne, mais en un sens différent.

7°) La conception de l'universalité de la vie a pour effet naturel d'orienter l'éducation dans un sens international ; ceci entraîne une transformation fondamentale dans l'enseignement de certains sujets tels que l'histoire et la géographie.

CONCLUSION

1°) Nous ne devons pas systématiser les méthodes nouvelles, ni les ériger en dogmes.

2°) Chaque maître devrait autant que possible étudier toutes les méthodes et s'en inspirer pour former la sienne propre.

3°) Cette transformation des méthodes éducatives ne signifie pas une révolution brusque, mais une évolution progressive, quoique touchant aux fondements mêmes de l'éducation.

4°) L'éducation nouvelle consiste en une attitude nouvelle ; aucun maître ne peut la comprendre ou l'adopter s'il n'a trouvé en soi le principe de cette attitude nouvelle. Aussitôt que nous avons su la prendre, nous vivons dans une atmosphère de support mutuel et de compréhension réciproque ; nous sentons l'unité de toute vie ; nous nous sentons les précurseurs et les collaborateurs d'une ère nouvelle et nous ne reculons pas devant les attaques et les difficultés qui ont été de tout temps le lot des pionniers.

La fraternité humaine est désormais plus qu'une belle pensée ; elle est une réalité vivante ; dès lors il nous appartient de donner à la jeunesse appelée à construire cette ère nouvelle le moyen de déployer dans toute la mesure possible les facultés dont elle porte en soi le germe.

Matériel et méthodes en éducation nouvelle

Par Miss Gertrud HARTMAN,

Éditrice de "The progressive Education" de Washington.

Ceux qui s'occupent d'éducation nouvelle, a dit Miss Hartman, constatent que jusqu'ici les forces profondes de l'enfant ont été en général si constamment réprimées, autant par l'école que par le milieu social, qu'il n'a pas encore été possible de capter les sources de l'admirable énergie créatrice que manifeste l'espèce humaine.

Chaque enfant naît avec un potentiel de forces créatrices qui lui permettrait de s'exprimer et dont on ne sait pas tirer parti ; or l'éducation est-elle autre chose que le moyen de développer ce pouvoir créateur ? On peut affirmer que tout enfant est doué de qualités qui nous permettraient, à nous éducateurs, de faire appel à ses énergies spontanées, si nous voulions bien étudier l'enfant au lieu d'avoir les yeux fixés sur un programme intangible. Nous

sommes convaincus qu'il n'y a aucune contradiction entre l'éducation et la nature même de l'enfant. L'antagonisme ne surgit que lorsque nos procédés heurtent sa nature.

Les éducateurs recourent avidement aux psychologues et aux spécialistes de l'enfance pour apprendre d'eux comment enseigner et mettre toujours mieux leurs méthodes en accord avec les connaissances nouvelles.

JEU

Les psychologues nous enseignent que l'enfant s'instruit tout naturellement en agissant. Bien avant l'école déjà, l'enfant acquiert de multiples notions par le jeu et l'activité spontanée. Les instituteurs ont enfin pris au sérieux cette aptitude propre à

l'enfance et utilisent à présent à l'école cette précieuse source d'énergie.

L'école nouvelle doit permettre à toute activité enfantine de s'affirmer. C'est là une des distinctions primordiales entre les anciennes et les nouvelles méthodes. A l'école nouvelle, l'enfant s'instruit par ses propres moyens, alors qu'autrefois il restait passif et que le savoir lui était imposé par le maître.

MATÉRIEL

L'école doit fournir un milieu favorable à toutes les activités dont l'enfant a besoin pour se développer. Qu'il y ait donc avant tout assez d'espace pour cela. Puis il importe que les enfants aient à leur disposition le matériel voulu pour exercer leur activité spontanée. Il ne faut pas que ce matériel ait un caractère limitatif, c'est-à-dire ne pouvant servir qu'à un seul but ; qu'il soit au contraire libre et plastique, afin que l'enfant puisse le manipuler à sa guise et travailler suivant ses propres inspirations. C'est pourquoi les écoles nouvelles sont largement pourvues de plots de construction, de caisses de sable, de terre glaise, de papier, de crayons et de jouets ; d'instruments de musique ; d'équipements pour jeux, danses et art dramatique. On y trouve aussi des métiers à tisser, des outils de menuiserie et du bois, une imprimerie, des matériaux divers pour faire de petites expériences scientifiques. Partant du principe que chaque enfant diffère de tous les autres, nous cherchons à développer sa personnalité propre au moyen d'un matériel mis librement à sa disposition.

TRAVAIL PAR GROUPES

L'homme est naturellement un être sociable. Permettre à l'enfant de s'enrichir au contact constant de ses camarades est une des lignes directrices de notre travail. Par cette action du milieu social sur l'enfant, nous n'entendons pas seulement la liberté de mouvements et de paroles. Une expérience sociale est davantage qu'un simple contact ou qu'une entrée aidée passagère. La valeur sociale de l'école consiste dans le travail en commun et dans l'intérêt qu'un même travail suscite dans un groupe d'enfants. Le groupe entier propose et décide le choix du travail à entreprendre et chaque membre contribue pour sa part à l'œuvre collective.

PROGRAMME ACTIF

Quel sera le programme de l'école nouvelle ? Si l'éducation est basée sur les forces créatrices, le programme ne sera plus statique et fixé à l'avance, mais il sera dynamique, souple et établi au fur et à mesure des expériences des élèves.

En observant l'enfant, nous découvrons que le monde lui est un sujet d'intérêt constant. Tous nous connaissons les perpétuels pourquoi et comment de l'enfance. Si cette curiosité est satisfaite et utilisée, elle mène peu à peu à cette forme du savoir qui est celle que nous préconisons. Ces acquisitions spontanées conduisent à la géographie, à l'histoire, aux sciences naturelles et mathématiques, etc. Elles peuvent même, chez les tout petits, faciliter grandement l'apprentissage des techniques telles que l'écriture, la lecture et l'arithmétique.

Aucune branche n'est enseignée par petites tranches. Nos élèves pratiquent une méthode de recherches individuelles et résolvent eux-mêmes les questions qu'ils posent. Le rôle du maître est de pourvoir au matériel nécessaire et d'orienter la documentation. Souvent la réponse est donnée par la visite directe d'une fabrique, d'une ferme ou d'un dock.

Afin de suivre continuellement les progrès de ses élèves, le maître dresse un tableau du travail de chaque enfant mentionnant ses différentes activités dominantes. Tel est, à grands traits, le programme né de notre expérience. La preuve nous a été fournie que les enfants qui travaillent selon ces directives s'astreignent souvent à un effort beaucoup plus considérable que celui qu'on en obtiendrait en leur imposant le programme ordinaire.

Certains exercices de mémorisation trouvent également place à l'école nouvelle : par exemple les enfants doivent apprendre la table de multiplication que le calcul libre ne parvient pas à fixer suffisamment. Notre ligne de conduite en cette matière consiste à recourir aux exercices d'entraînement mental, au « drill », lorsque l'enfant en sent lui-même le besoin et en reconnaît l'utilité. Une étude de ce genre, faite avec la coopération vivante de l'élève mérite, selon nous, le nom d'activité créatrice plutôt que celui de travail imposé.

Sort de presse ;

L'ÉCOLE ACTIVE

par Ad. FERRIÈRE

III^e édition revue et réduite à un volume

Prix en France : fr. 20 — En Suisse : fr. 7 50

Les lecteurs de *Pour l'Ère nouvelle* qui souscrivent jusqu'au 25 novembre dernier délai aux Editions Forum 1, rue des Chaudronniers, GENEVE, bénéficieront du prix réduit suivant :

En France : fr. 16 — En Suisse : fr. 6 50

(Les souscripteurs non domiciliés en Suisse doivent payer en souscrivant, sinon il ne pourra être tenu compte de leur demande).

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

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

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Bergstr.)

Hesse-Darmstadt

Allemagne

Prospectus et informations sur demande.

II. LES PSYCHOLOGUES

Education et liberté

Par M. Martin BUBER, philosophe et écrivain.

Le conférencier relève que le programme présenté par le Congrès est déjà par lui-même l'affirmation de cet instinct fondamental que d'aucuns appellent *libido*, ou *lan vital*, et en qui d'autres se plaisent à voir la Source de la vie humaine. C'est aussi un appel à regarder à l'enfant comme si nous voulions apprendre de lui le secret de la spontanéité, comme si nous cherchions à nous rapprocher de la révélation toujours nouvelle de cette Source vive.

Néanmoins, il y a danger à considérer la libération de l'énergie créatrice comme étant une fin en soi. La seule liberté ne fait pas de l'homme un être social. À côté de cette libération et pour établir un juste équilibre des forces, il faut prévoir les voies et moyens par lesquels l'individualité pourra s'exprimer.

Pestalozzi, dans son récit symbolique de l'arbre et du jardinier, indique que le maître n'a pas seulement la tâche de surveiller et de protéger la jeune créature, mais que celle-ci doit être orientée vers ses fonctions propres, en harmonie avec sa nature intime. L'arbre fruitier doit être traité différemment que l'arbre de futaie.

Autrefois on pensait que toute matière pouvait être ingurgitée en l'enfant comme dans un entonnoir ; aujourd'hui, on croit que toute chose peut être pompée de l'enfant lui-même ! Mais vivre est plus qu'une simple croissance. La personnalité est modelée par le monde extérieur et le milieu ambiant. C'est en cette formation de la personnalité que consiste l'éducation véritable.

La tâche du maître est d'éduquer l'élève par

l'exemple, par l'influence secrète qui seule peut porter. Cette interaction d'un être sur un autre est bien plus que la liberté. Si l'éducateur agit sur l'enfant du dehors et de façon arbitraire, il crée un conflit entre l'instinct d'obéissance et l'instinct de révolte. L'autorité légitime découle de la confiance. Cette autorité-là ne produit pas de fissure dans la personnalité de l'enfant. Ne confondons jamais autorité et contrainte. Le contraire de la contrainte n'est-elle pas l'accord ? La liberté est uniquement la zone neutre entre ces deux états, c'est-à-dire le zéro.

Il est à l'ordre du jour que la jeunesse use de liberté ; les adultes n'ont qu'à se retirer pour un temps. Dans la liberté appliquée à l'école, la règle suivante doit être observée : « Tu ne chercheras jamais à contraindre des êtres humains, ni à les exploiter ». Il arrive souvent que nous contraignons ou exploitons autrui ; faisons en sorte que cela ne soit jamais de parti délégué !

L'éducation doit procéder par dialogue, non par monologue.

Dans le chaos actuel, il est difficile de donner une direction à l'éducation. Les frontières stables des temps passés sont effacées. Mais notre privilège est que jamais la vie n'a été aussi pénétrée de l'Esprit divin que dans les époques de transition et de réorganisation.

L'homme ne peut pas créer, il peut seulement modifier ce qui est ; et il peut aussi s'éveiller à la force de l'Esprit créateur et la laisser agir en lui.

Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts

Par le Dr O. DECROLY (1)

La réalisation pratique du principe auquel adhèrent en ce moment un grand nombre d'éducateurs, à savoir : « tenir compte des intérêts de l'enfant, favoriser la libération des forces *intérieures*, se heurte à diverses difficultés. Parmi celles-ci, citons :

1°) la difficulté qu'il y a de déterminer le *vrai* sens des signes apparents, pour déceler l'intérêt ;

2°) l'influence du milieu, du cadre où se trouvent les enfants, sur l'éveil et la révélation d'intérêts latents ;

3°) l'impossibilité où l'on se trouve généralement de soumettre l'enfant à des conditions qui mettraient en relief le rôle de certaines tendances importantes dans la *vie naturelle* absolue ;

4°) la *variété des intérêts* suivant les individualités, les âges, les moments ;

5°) quels sont les intérêts les plus importants à favoriser, quels sont ceux qu'il vaut mieux tempérer, relouler ou dériver.

*

(1) Ce travail a été lu par M^{lle} HAMADE. C'est d'elle que sont les exemples imprimés en petits caractères.

En ce qui concerne les trois premiers points, nous ne les signalons qu'en passant, le titre de notre communication ayant surtout trait aux deux derniers.

1°) *Comment les intérêts se manifestent-ils ?* — Pour ce qui regarde l'ignorance de la vraie signification du signe des intérêts, nous remarquerons qu'il n'est pas toujours possible de connaître le fonds intime, le *primum moveris* d'un acte ; l'enfant l'ignore le plus souvent lui-même ;

2°) Le second point concerne *l'influence du milieu* : devons-nous nous y attarder ? Qui pourrait douter de son importance ?

Le cadre à la fois le plus riche et le plus vrai, le plus varié et aussi le plus réglé, est celui que nous offre la nature telle qu'elle est, ou telle que l'homme l'approprie pour répondre à ses besoins et à ses goûts.

Ce cadre est précisément celui où l'humanité a acquis ses premières notions et dans lequel elle a dû, bon gré mal gré, s'intégrer, auquel elle a dû se conformer pour se maintenir et prospérer, celui où elle a dû trouver ses moyens d'existence, les matériaux pour construire ses abris, ses armes de défense et d'attaque, confectionner des vêtements, des outils et des machines, des voies de communication et des moyens de transport et jusqu'aux objets nécessaires pour s'orner et embellir son habitation, ses ustensiles, ses meubles, jusqu'à ceux qui lui servent à communiquer et sa pensée et les produits de son imagination.

Ce cadre aussi est le plus adéquat pour répondre aux tendances latentes, pour exercer les facultés selon le sens de leur essor normal, pour stimuler la pensée et l'action. C'est donc ce cadre qui est indispensable pour que naissent et s'épanouissent le mieux les intérêts et aussi pour qu'ils y trouvent l'aliment convenable à leurs manifestations. Seulement ce cadre n'existe qu'exceptionnellement, comme nous allons le voir, et ceci nous amène au troisième point.

3°) *Difficulté de créer un milieu favorable.* — Le milieu scolaire, quel qu'il soit, ne peut correspondre absolument au milieu naturel vrai. Ce serait d'ailleurs irréalisable dans notre civilisation actuelle. Le plus souvent, chez l'enfant qui vient à l'école, vivant dans sa famille ou en pension, les instincts primaires sont satisfaits et au delà. Sauf dans les milieux les plus misérables, les petits sont nourris, reposés, abrités, protégés contre les intempéries, la faim et les dangers. Tous les leviers fondamentaux de l'activité du système nerveux sont assoupis.

Pour les plus grands, on peut réaliser artificiellement, parfois, mais exceptionnellement, les conditions d'un milieu parfait, dans les excursions, lorsque les circonstances font que l'heure des repas ou celle du sommeil est dépassée, que la soif ne peut être étanchée séance tenante, que les enfants sont exposés à un mauvais temps imprévu.

VARIÉTÉ DES INTÉRÊTS

Constitution et tempérament.

4° Envisageons maintenant le quatrième point.

A. — Nous rencontrons d'abord comme cause

différenciatrice des intérêts, l'état physique envisagé sous les deux aspects :

- a) statique ou structural ;
- b) dynamique ou fonctionnel.

Le premier répond à ce qu'on appelle ordinairement la *constitution* ; quant au second, il répond au terme souvent employé de *tempérament* ; il est un facteur de première importance pour déterminer d'une manière durable l'allure des réactions et attitudes de l'individu.

Tendances affectives, égoïstes et altruistes.

B. — Un second facteur qui entre en ligne de compte, c'est l'état des *tendances*, de l'*affectivité*. Évidemment ce facteur est complexe et ne peut se réduire à des formes simples, puisqu'il est lui-même le résultat de plusieurs éléments ; on peut cependant distinguer en gros, également ici, deux manifestations extrêmes : d'une part la tendance égoïste (égocentriste) dépendant d'une prédominance des instincts en relation avec la conservation individuelle (besoins physiques, amour-propre et instincts de propriété personnelle), avec une insuffisance des instincts présidant à la conservation de l'espèce (sympathie, instincts sexuel, maternel, parental, groupal), d'autre part la tendance altruiste (exocentriste) dans laquelle les instincts du second groupe l'emportent sur ceux du premier.

Aux tendances, il faut rattacher les *habitudes* qui, elles, dépendent à la fois des tendances elles-mêmes, mais aussi du développement intellectuel et de l'action éducative de l'ambiance naturelle ou matérielle et vivante ou humaine, facteurs dont les influences se combinent et réagissent l'une sur l'autre.

Les deux facteurs physique et affectif, dont il vient d'être question, ont évidemment une action réciproque.

Le facteur affectivité, dominé par le facteur tempérament, est une des composantes des forces mises en branle par les instincts et, d'autre part, les instincts ont une action de retour sur le tempérament. En effet, suivant que l'énergie physique disponible est plus ou moins abondante, nous aurons des manifestations instinctives plus ou moins marquées ; suivant que les instincts seront plutôt égoïstes et inférieurs ou altruistes et supérieurs, l'état physique de l'enfant sera plus ou moins bien protégé ; son organisme réclamera plus ou moins impérieusement ce dont il a besoin, il aura un sommeil plus profond et plus réparateur, une plus grande tendance au mouvement et par là même jouira d'une santé meilleure, d'un équilibre physique plus parfait, il imitera et jouera plus activement. Inversement la force des instincts aide à l'équilibre physique en ce sens que, si les dispositions affectives sont bien appliquées à l'âge de l'enfant, elles favoriseront le développement harmonieux de l'organisme, aideront donc à ce que la constitution et le tempérament atteignent leur plein épanouissement optimal.

On peut prévoir ce que la *combinaison* d'un tempérament actif marqué avec une dominante égoïste accentuée donnera comme attitude et conduite, donc aussi comme intérêts. L'enfant sera évidemment remuant, gourdant, se sympathie peu des autres, sauf pour exploiter leur sympathie ; s'il est attirant et choyé, il deviendra facilement un petit despote,

mais il aimera à jouer, à expérimenter de toute manière, à tenter des essais divers dans l'ordre sensori-moteur ; il aimera à regarder, manipuler les matières premières, les animaux, les objets mécaniques, les enfants de son âge, tout ce qui remue et bouge, en vue de se les approprier pour des expériences ultérieures.

Le type opposé serait l'enfant *apathique* et *altruiste*, type rare sinon théorique, car il est assez peu probable qu'un enfant apathique puisse être altruiste dans la vraie acception du terme.

Entre ces deux types extrêmes, on voit très bien toute une gamme de types intermédiaires avec une dose variable des deux tempéraments et des deux formes d'affectivité.

Le type actif altruiste serait évidemment le type idéal, puisque ses tendances sympathiques seraient servies par des réserves d'énergie suffisantes et pourraient par conséquent se manifester avec force. Mais ce type ne pourra se montrer le plus souvent qu'à l'âge où les instincts spécifiques naissants, ainsi que l'instinct groupal, viendront contrebalancer l'action des instincts individuels, surtout si le milieu et l'éducation ont favorisé l'acquisition d'habitudes qui ont rendu le moi à la fois moins exigeant et plus capable de se suffire, moins dépendant des autres, si le sentiment de dignité a déjà acquis une certaine valeur.

Il ne faut donc pas s'attendre à le rencontrer avant l'âge de 8 à 10 ans, âge auquel le troisième facteur dont nous allons nous occuper plus bas, à savoir l'intelligence, a pris une importance suffisante pour intervenir d'une manière de plus en plus prépondérante dans la détermination de la conduite.

*

Exemple (1) : Je voudrais présenter ici les six enfants d'une même famille, quatre garçons et deux filles, élevés dans notre petite école. L'aîné à 19 ans, le plus jeune 7 ans. L'histoire de ces enfants peut illustrer admirablement ce type actif altruiste.

Ils sont tous très portés, vivent dans un excellent milieu, guidés par une maman intellectuelle et bonne. Tous sont doués de beaucoup d'esprit d'observation, de jugement et de logique. Tous sont atteints du côté de l'expression et ont eu une difficulté très grande à apprendre à lire et à écrire. Actuellement encore, les deux aînés, qui sont à l'école officielle, sont considérés comme des élèves plutôt médians à cause de cette difficulté insurmontable pour toutes les branches d'expression verbale et abstraite.

Mais à côté de cela quel esprit de solidarité ! Ils savent toujours se plier aux exigences du moment, s'efforcer pour le bien du groupe. Tous sont doués de beaucoup de calme, sont serviables et complaisants. Jamais ils ne se laissent influencer par leurs compagnons ; tous sont consciencieux, assidus et aidés des autres élèves.

Chose intéressante à signaler : Dans l'introduction du self-government à l'école, ce fut Marianne (14 ans), l'aînée des filles, qui fut choisie comme présidente de l'école et cela par l'école toute entière. C'était l'unique fille de cette classe. Les autres frères et sœurs sont tous capitaines de leur groupe. Aussi l'expérience du self-government fut-elle des plus satisfaisantes grâce à l'influence de ce groupe d'enfants.

Il faut également signaler leur esprit d'organisation. L'activité sociale de l'école leur fut confiée entièrement. N'est-ce pas une belle illustration de ce type actif altruiste représenté par une famille tout entière ?

*

Une autre combinaison du tempérament et de l'affectivité donne le type *apathique égoïste* qui est

(1) Les exemples intercalés dans le texte du D^r DEGRÉLY sont de M^{lle} HAMARD. (Ibid.).

représenté fréquemment par l'enfant débile, incapable d'agir par faiblesse physique chronique, ayant constamment besoin des autres et vivant en parasite accompli, sans qu'aucune manifestation de sympathie, ni de souci de la peine donnée aux autres se montrent.

Favorisé par des prescriptions médicales, ignorant des exigences éducatives, l'égoïsme de ces enfants devient parfois féroce et bien plus pénible pour l'entourage que celui des égoïstes actifs.

Alors qu'ils sont parfois en apparence doux et souples, surtout avec les personnes qui ont du prestige sur eux, on les voit à l'égard de plus faibles qu'eux ou des personnes qui les aiment maladroïtement, être méchants, cruels, despotes et utiliser le peu de force dont ils disposent à tourmenter, taquiner, agacer celles ou ceux qui les soignent et les gâtent. Ils jouent également peu et imitent peu, sauf des occupations qui ne demandent pas grande dépense de force et aussi longtemps que leur intelligence reste au stade concret.

*

Exemple : Zélie, garçons de nationalité perse. Âge, 11 ans 5 mois ; âge mental d'après Binet, 8 ans 10 mois ; d'après Tannou, 9 ans 8 mois. Retard mental de deux à trois ans, taille et poids d'un enfant de neuf ans. Dans sa petite enfance les dents sont apparues très tard. Il a toujours exigé des soins spéciaux pour la propreté. Mouille encore régulièrement son lit. Mange très peu et très difficile dans le choix des aliments.

État intellectuel : de plus en plus engourdi, ne s'occupe que lorsqu'on l'y oblige, est capable de rester sans, sans travail, pendant un temps assez long, observant les autres, rêvant. Demande rarement du travail, peu d'activité à l'école. Manifeste parfois un intérêt pour l'observation et l'association durant le travail de classe, mais l'effort n'est que momentané, il ne fournit aucune recherche personnelle, aucun travail libre.

Zélie a de la mémoire et parfois même du jugement. Mais il n'est pas encore parvenu à travailler seul. Il travaille sans soin, sans réflexion, sans intérêt, sans désir de mieux faire. A la maison aucune activité intellectuelle. Il ne réalise rien sans surveillance.

État social : Bonne entente avec ses camarades. Il n'a de l'activité que pour certains jeux : billes, football, bicyclette. C'est là le seul intérêt qu'on lui connaisse. Il est très taquin et agace constamment son frère. Quand il veut obtenir quelque chose, il pleure et pousse de grands cris.

Quand se levant tôt, il n'a pas le temps de déjeuner et arrive constamment en retard, tout il flâne en s'habillant. Il peut rester des heures à la même place sans rien faire. Très souvent, en rue, il fait de longues stations devant une voiture. Si on l'invole faire une course il reste en route, s'attendant à jouer aux billes avec des enfants qu'il ne connaît même pas.

*

Influence de l'intelligence.

C. — Comment ce troisième facteur intervient-il ? Son influence est admise par ceux qui parlent de curiosité intellectuelle, c'est-à-dire de curiosité pour des questions qui ne sont pas en rapport direct avec les besoins immédiats et les instincts fondamentaux ; cela suppose en tout cas qu'il y a un intérêt possible pour des activités d'ordre plus spécialement intellectuel. Mais ce qui importe plus ici, c'est de montrer l'action en sens inverse de l'intelligence sur les intérêts en rapport avec les tendances et les instincts.

L'intelligence ne joue pas seulement un rôle en agissant comme frein ; elle peut aussi exercer un effet positif stimulant et on ne peut refuser à la pensée d'être parfois, quand elle devient croyance, opinion, conviction, un levier capable de se substituer aux leviers naturels représentés par les tendances

natives et par conséquent de contrebalancer l'action de celles-ci.

Elle peut aussi orienter, aiguiller la direction originelle et spontanée des tendances par les influences qu'elle exerce sur leur orientation en dirigeant l'énergie ainsi épargnée vers des activités moins instinctives.

Voilà ce que l'intelligence pourra ajouter ou modifier chez les deux types extrêmes que nous avons identifiés plus haut :

L'actif et le passif, égoïstes, intelligents resteront ce qu'ils étaient petits, surtout si l'éducateur ne leur donne pas d'habitudes favorables. Tout le travail éducatif sera extérieur et devra aboutir à des automatismes. Ici la loi de G. Le Bon garde toute sa signification.

L'actif égoïste intelligent, au contraire, pourra ou bien cacher ce qu'il aura compris être un défaut, ou même dériver son égoïsme, de manière à le satisfaire sans y laisser paraître, en donnant parfois même le change.

Exemple : Youra, 9 ans, né pendant la guerre en Russie, pas très bien portait. La mère est atteinte de tuberculose pulmonaire, Youra a eu plusieurs fois de l'inflammation des poumons.

État intellectuel : très intelligent ; les tests le signalent comme très supérieur à son âge. Ses intérêts prédominants sont la guerre l'histoire, question du pouvoir le mouvement (moyens de transport) changement de lieux (la géographie). On remarque chez lui le désir démesuré d'être le premier, le chef, de commander.

Un jour, faisant quelque chose d'avenir, il liche ces mots : « Ça n'est pas maintenant sa chance, c'est quand je serai empereur ou roi ». Youra ne supporte pas de perdre au jeu, de se soumettre aux règles qui lui paraissent humiliantes, d'être devancé. Il essaye de repousser, forcer, tricher ; si on le réunit pas à liche le jeu.

À la rentrée des classes, il a été vivement étonné par l'arrivée de deux garçons qui semblaient forts et intelligents. Prévoyant un conflit, l'institution aborda avec prudence cette question. « Pas importe s'ils désirent comme des peintres ou écrivain comme les meilleurs écrivains ! Pourquoi qu'ils se soient pas plus forts que moi et qu'ils se soumettent à ma volonté ! Du reste, s'ils consentent de se résoudre je rassemblerai mon année pour les combattre et les vaincre ». (Dans son imagination Youra est commandant en chef de ses petits camarades, officiers et soldats).

Youra revient de l'école souvent épuisé de fatigue, excité, énervé, tant il se donne de peine pour garder son prestige et inventer quelque chose d'intéressant. Il est d'une foudroyante, d'un mépris pour les serviteurs et les pauvres qui déconcertent. Il cherche toujours l'occasion de commander, d'exiger des services, de se montrer le maître. Il devient vraiment insupportable particulièrement à l'égard de sa mère, qui investit souvent ce qu'il peut faire de plus désagréable à chacun, il est irritable et fait le contraire de ce qu'on lui dit, ou s'obstine à refaire plusieurs fois ce qu'on lui dit de cesser. Si on essaye d'ignorer ce qu'il fait, il continue d'un air provocant, tâchant d'attirer l'attention. Il devient arrogant, cruel. La crise passée, il avoue qu'il veut absolument triompher, imposer sa volonté, déclencher un jour il ira jusqu'au bout, se se soumettrait à rien. « Il faudrait pour cela que papa soit bien loin, absent pour longtemps, que maman soit au lit ; je sais que, voulant la mander, vous ne me feriez rien ». Youra se manifeste avec un sentiment vis-à-vis de sa mère malade. Celle-ci est malade depuis cinq jours ; elle a la fièvre et délire ; sa toux déchire le cœur de qui l'entend. Après les suites d'accouchement, elle a absolument besoin de repos. Youra est prévenu, il ne paraît nullement chagriné ou inquiet, se s'informe pas de sa santé. Au retour de l'école il fait du bruit devant la porte de sa mère, puis entre dans la chambre et la face d'un regard froid et méchant comme s'il demandait : Eh ! bien, que s'en suivra-t-il ?

Youra, malgré sa belle intelligence, se permet pas à distinguer l'honnêteté, le noble, de malhonnête, du lâche. « Est-ce que les voleurs arrivent quelquefois à changer l'aspect des objets volés, afin de ne pas être attrapés ? ». Question naïve certes, mais d'un plan de conduite. Il ne sait pas non plus ce que c'est que la pitié, l'amour, l'attachement. On lui lisait récemment un beau livre russe : « souvenirs d'enfance » du fils de Léon Tolstoï. L'auteur parle de son amour pour sa vieille bonne, de l'adoration pour sa mère qui emplissait son cœur

jusqu'à l'oppresser, de sa sensibilité dans les petits troubles de famille, Youra regardait avec de grands yeux : « Qu'est-ce ? ». Vraiment il n'y comprend rien. « Je n'ai jamais éprouvé rien de pareil. Je ne suis nullement touché, si quelqu'un se dispute ».

La force lui inspire l'admiration. Jean-Bernille et Pierre-le-grand sont de vrais rois ; ils consacrent ce qu'il est le pouvoir, si ce n'est leur obéit pas, il y a la peine de mort ou l'exil. Les autres rois, les faibles, ne valent rien. Il disait à l'âge de 8 ans : « Est-ce qu'on ne pourrait pas inventer quelque chose, quelque abus qui puisse détruire à la fois toute l'autorité existante ? ».

« N'est-ce jamais possible que l'armée examine les soldats ou hommes qui sont pères, fils, maris, frères, que chaque coup de canon apporte souffrance et déolation ? ».

« Ah ! mais que faire ? C'est la guerre ! Il faut bien vaincre. — Mais pourquoi ? ».

« Pour avoir le pouvoir, être riche, imposer sa volonté. ».

Depuis quelque temps il a un nouvel intérêt, il compose des histoires. Il est fier qu'à l'école son camarade le surnomme « grand écrivain ». Il est vrai qu'il a une grande facilité pour exprimer ses idées. Il en a parfois tant, « qu'il me semble, dit-il, que ma tête va déborder ». Il est si sûr de lui-même en classe une dure épreuve ; il était certain d'être élu capitaine comme « le plus fort et le plus volontaire ». Son échec fut une solitaire leçon ; car ce fut l'élève le plus calme et le plus douce de la classe qui eut la confiance de ses camarades.

Quant au passif égoïste intelligent, il pourra user de son intelligence pour exploiter la pitié, la bonté ; ce sera le paresseux, assez adroit pour faire accepter sa paresse et son parasitisme.

L'actif altruiste intelligent lui, peut être, toutes autres conditions étant remplies, y compris le hasard, la chance dont il ne faut pas trop médire, le type de l'être parfait, capable d'actes solidaires, capable de travail persévérant, continu en vue d'un but élevé.

Il ne faut cependant pas vouloir que ce type apparaisse dans toute sa netteté, même à l'âge de 10 à 12 ans et il importe alors que d'autres facteurs encore n'aient pas entravé son développement. Le type qui suit pourra devenir ce type d'actif altruiste intelligent.

Exemple : Michel, né à Winnipeg (Canada) le 30 novembre 1918, a donc 6 ans 2. Première dent à 7 mois 4, marche à un an. Très grand et très fort. État intellectuel actif ; toutes les sensations sont normales. Bonne mémoire, imagination moyenne, pas de création d'objet ou de conte. Jugement et raisonnement avancés, beaucoup de logique et d'initiative, actif, persévérant seulement dans ce qui l'intéresse, est vraiment fatigué, seul pendant les périodes de croissance intense.

Beaucoup d'aptitude d'observation. Ses intérêts prépondérants sont surtout tout ce qui concerne ceux qu'il aime ; s'intéresse aussi énormément aux animaux.

Caractères actuels : Pas du tout heureux ; a eu de fortes colères étant plus jeune. N'est triste que lorsqu'on lui fait de la peine. Jalousies intenses et exubérantes. Aucune jalousie, sensibilité profonde, tendresse exquise avec ses parents, très affectueux avec les serviteurs et les camarades. Veut faire à sa tête avec ses frères et sœurs. Beaucoup de cœur, sincère, fidèle, indépendant, capable de tenace. C'est un enfant équilibré, exceptionnellement tendre, dont on peut tout obtenir lorsqu'il se sent aimé et compris.

Tête de Binet ; 8 ans. Michel répétitive, malgré son jeune âge, le portrait de ce type altruiste-intelligent.

Pendant toute l'année scolaire, sans faiblir un instant, il est venu régulièrement à l'école un quart d'heure avant les autres pour arranger la classe, voir si tout était en ordre. Il a apporté, sans jamais l'oublier, la nourriture nécessaire aux animaux élevés à l'école. Il a consacré chaque jour une partie de la récréation à nourrir les bêtes et à les nettoyer. Tout cela fut fait spontanément sans s'en vanter, sans rechercher de compliment. A ce grand intérêt, il joignait un grand amour pour ses bêtes, s'inquiétait si un lapin avait les oreilles ou ses yeux chaudes. « Je crois, disait-il, qu'il a un peu de fièvre ». Et à côté de ce développement vis-à-vis de ses bêtes, il en mettait aussi vis-à-vis de ses camarades malades et fatigués ; les petites fièvres surtout étaient l'objet de toute son attention et de ses affections. Moi-même je n'étais pas oubliée, il me témoignait mille attentions.

Belle petite nature qui fut une aide précieuse dans la bonne marche de la classe, et qui, si elle se maintient, pourra caractériser ce type d'homme-intelligent.

Voilà donc envisagés rapidement les trois éléments, à notre avis prépondérants, qui sont déterminants dans l'allure des intérêts chez l'enfant. Ces trois éléments tiennent au sujet lui-même et sont tous trois influencés largement par l'hérédité.

Mais il ne faut pas oublier que pourtant il importe avant tout, pour qu'ils se manifestent, qu'ils rencontrent des conditions de milieu favorables.

Aptitudes sensori-motrices.

Mais en dehors de cette influence extrinsèque, il importe encore de signaler des facteurs intrinsèques, secondaires, il est vrai, qui cependant, dans certaines circonstances, peuvent jouer un rôle de premier plan. Telles sont les aptitudes *sensory-motrices* qui entrent en jeu pour favoriser ou gêner les manifestations des intérêts de l'enfant. Tel est encore le langage. Examinons-les brièvement :

Les aptitudes sensori-motrices, suivant qu'elles sont développées ou non, facilitent ou entravent la manifestation et la réalisation des intérêts et par là aident à leur développement ou gênent celui-ci (W. James). Par exemple : un enfant, qui a un grand intérêt à manier les objets et à en construire, casse les outils ou les pièces qu'il emploie, à cause de sa maladresse. Si son intérêt n'est pas très violent, si ses réserves d'énergie sont limitées, si les adultes contribuent à le décourager en se moquant de lui, en le moigénant, on peut être certain que l'intérêt disparaîtra pour faire place parfois à une aversion, un dégoût, qui durera toute la vie pour quelques-uns, à l'égard de tout ce qui est activité manuelle.

Rôle du langage.

Pour ce qui est du langage, il peut, lui aussi, être un obstacle ou un facteur adjuvant à l'extériorisation de certains intérêts ; bien plus, il est lui-même une source autonome d'intérêt. Certains enfants ont un véritable désir inné de la parole et peuvent aussi avoir très tôt une tendance à réfléchir sur leur langage, à en faire l'objet de leur intérêt dominant. Ceux qui acquièrent tôt et facilement le maniement de plusieurs langues ont généralement leur intérêt tourné de ce côté. C'est parmi eux, si la vie n'y met obstacle, que se recruteront les écrivains, les journalistes, les polémistes, les professeurs. Mais il peut se faire aussi que, malgré la grammaire et les études classiques, ils ne soient et ne restent que des bavards.

D'autre part, les difficultés du langage parlé ou écrit peuvent pousser l'enfant à rechercher une supériorité dans d'autres directions que la direction scolaire habituelle, et alors on peut le voir s'orienter vers les sports, les jeux, le dessin, les travaux manuels ; si on a organisé des charges de classe ou autres occupations non prévues au programme, son activité peut également se déployer dans ce sens ; enfin s'il ne trouve pas d'occasions, il fera des niches, sera indiscipliné, sera dégoûté de l'école et prendra le maître en grippe, se rendra intolérable dans la classe et se fera éliminer.

Beaucoup d'arriérés scolaires sont des enfants chez lesquels ce n'est ni l'activité, ni l'affectivité, ni

l'intelligence, ni le côté sensori-moteur, ni même le langage qui sont insuffisants, mais qui n'ont pas assez de facilité à s'assimiler les notions par la mémoire verbale et ne réussissent à suivre que s'ils ont un amour-propre très vif ou sont très soutenus chez eux.

CONCLUSION

La conclusion normale de ces considérations serait précisément le développement du 5^e point ; mais nous ne pouvons cette fois nous y attarder et nous nous contenterons pour le moment de résumer ce qu'elles renferment d'essentiel.

Les intérêts et leur libération, tels que nous les avons définis, dépendent d'un grand nombre de facteurs, parmi lesquels il en est qui tiennent à l'enfant, d'autres au milieu dans lequel il a vécu, d'autres encore au milieu dans lequel nous le plongeons, puis qui varient suivant la constitution et le tempérament, les tendances prédominantes et les habitudes, le degré de développement de l'intelligence, enfin qui subissent aussi l'influence des mécanismes sensoriels et moteurs et du langage ; et nous répéterons encore une fois, pour rendre prudents ceux qui étiquettent un peu précipitamment parfois un acte, une attitude d'enfant, que l'intérêt apparent n'est pas toujours l'intérêt latent et que bien souvent celui-ci est caché par les influences journalières subies, lesquelles ont pour effet de neutraliser les appétits les plus pressants. Pour définir un intérêt, il importe donc au minimum de connaître :

- a) l'état de sa constitution et de sa santé,
- b) si l'enfant est actif ou non (tempérament),
- c) si l'enfant est surtout égoïste ou altruiste (c'est-à-dire si la sympathie active l'emporte sur l'égoïsme),
- d) s'il est intelligent,
- e) si ses sens et ses mouvements sont bien développés et s'associent bien (surtout visuels et manuels),
- f) si son langage est bien développé,
- g) s'il a des habitudes favorables,
- h) si son milieu est bon au point de vue physique, intellectuel et moral.

Chacun de ces points peut être apprécié avec plus ou moins de précision et c'est suivant le degré de cette précision que le dépistage des intérêts sera plus ou moins aisé et sûr.

L'évolution des intérêts, telle que les auteurs l'ont établie, n'est qu'une approximation grossière. Elle peut toutefois servir de guide, permettre d'organiser à peu près le milieu convenable pour des normaux d'un âge déterminé, mais peut cependant induire en erreur dans des cas individuels plus nombreux qu'on ne pense. La seule issue alors est d'organiser le milieu de manière à ce qu'il convienne pour diverses étapes à la fois, ce qui revient à l'individualisation dans le groupe, préconisée par les novateurs de l'éducation.

Le libre épanouissement des tendances favorables de l'enfant ne peut être obtenu dans le milieu scolaire qu'en rapprochant celui-ci le plus possible du milieu naturel et des conditions de la vie simple, mais réelle.

D^F DECROLY.

L'Importance du subconscient dans l'éducation individuelle

Par le Dr G. G. JUNG, de Zurich.

On peut distinguer en gros trois genres d'éducation :

1° *L'Éducation par l'exemple.* — Ce genre d'éducation peut s'effectuer tout à fait inconsciemment et c'est pourquoi il est aussi la forme la plus ancienne et peut-être, en somme, la plus efficace. Cette méthode confirme le fait que l'enfant, psychologiquement parlant, est plus ou moins identique à ses parents ou, tout au moins, à son milieu. Cette particularité est une des qualités les plus saillantes de la psychologie primitive. Le penseur français Lévy-Bruhl l'a caractérisée du nom de « participation mystique ». Comme l'éducation inconsciente par l'exemple repose sur l'une des plus anciennes particularités psychiques, elle est encore efficace là où toutes les autres méthodes directes échouent : ainsi chez les aliénés. Beaucoup de ces malades doivent être retenus au travail pour qu'ils ne dégénèrent pas ; vouloir leur donner des conseils ou même des ordres serait le plus souvent tout à fait inutile. Par contre, lorsqu'on les envoie simplement avec un groupe de travailleurs, ils se laissent finalement entraîner par l'exemple et commencent à travailler avec eux. C'est sur ce principe fondamental que repose finalement toute éducation et l'agent ultime pourrait bien être toujours cette soi-disante contagion automatique qui en résulte. Ce facteur est si important que la meilleure méthode d'éducation peut échouer absolument si elle se heurte à un mauvais exemple.

2° *L'Éducation collective consciente.* — Par éducation collective, je n'entends pas en première ligne l'éducation de la collectivité (par exemple, celle des écoles), mais l'éducation d'après des règles, des principes et des méthodes. Ces trois choses sont nécessairement de nature collective ; on suppose que, pour un grand nombre d'individus tout au moins, elles possèdent une validité et une utilité pratiques. On suppose d'ailleurs aussi qu'elles sont des instruments efficaces dans la main de tous ceux qui ont appris à les appliquer. On peut s'attendre à ce que cette éducation ne produise pas plus ou autre chose que ce qui découle de sa définition, c'est-à-dire des individus formés d'après des règles, des principes et des méthodes générales. Pour autant que la personnalité individuelle de l'élève cède à la nature collective de l'influence éducatrice, il se forme un caractère qui ressemblera à celui de tout autre individu, conditionné de façon différente à l'origine, mais également souple. S'agit-il d'une majorité d'individus possédant cette souplesse, il résulte une uniformité correspondant à la méthode employée. Plus le nombre des individus qui se ressemblent ou qui sont formés de la même façon est élevé, plus intense aussi devient la contrainte de l'exemple pour ceux qui, jusque-là, à tort ou à raison, ont opposé à la méthode collective une résistance couronnée de

succès. Comme l'exemple de la foule exerce une influence coercitive grâce à la contagion psychique instinctive qui en émane, il peut arriver à la longue à contraindre, à effacer, voire même à étouffer les individualités qui ne possèdent qu'une quantité normale de force de caractère propre. Quand la qualité de cette éducation est bonne, elle peut naturellement avoir de bons résultats en ce qui concerne l'adaptation collective de l'élève. Mais une formation collective trop intense du caractère peut occasionner de graves dommages à l'individualité. Une éducation qui a pour effet de former des citoyens ou des membres utiles de la société vaut certes la peine d'être acquise. Mais quand un certain point d'uniformité est dépassé, c'est-à-dire quand certaines valeurs collectives sont formées aux dépens des caractéristiques individuelles, il constitue un type d'individus qui correspondent aux règles, aux principes et aux méthodes de leur éducation d'une façon trop parfaite : ils en viennent à s'adapter à toutes les situations et à tous les problèmes qui sont la suite logique de leur éducation, mais ils se monteront incertains dans tous les cas où une décision individuelle est nécessaire, par suite de l'absence de règles précises et universellement reconnues.

L'éducation collective est indispensable. On ne peut la remplacer par aucune autre. Nous vivons dans la collectivité humaine et avons besoin de normes collectives tout aussi bien que nous avons besoin d'une langue commune. Malgré notre désir ardent que les caractéristiques individuelles les plus précieuses ne soient pas étouffées par l'éducation collective, nous ne pourrions jamais renoncer à son principe en faveur du développement de celles-ci. Nous devons même tenir compte du fait que l'originalité individuelle n'est pas de mise dans toutes les circonstances ; elle n'est même pas toujours favorable à l'individu lui-même. Si nous examinons quels sont les individus qui opposent de la résistance à l'éducation collective, nous devons reconnaître que, fréquemment, ce sont avant tout des enfants présentant des anomalies psychiques de différentes sortes innées ou acquises. Je compte aussi dans le nombre les enfants gâtés et corrompus. Maint élève de cette espèce trouve en quelque sorte son salut dans la possibilité de s'appuyer sur une collectivité normale et de pouvoir, grâce à l'acquisition d'une certaine uniformité, se défendre avec efficacité contre ses particularités individuelles pernicieuses. Je ne partage aucunement l'idée que l'homme est toujours bon en principe et que sa méchanceté n'est que du bien mal compris. Je crois bien plutôt qu'il y en a un grand nombre présentant une combinaison si inférieure d'hérédités, qu'il vaut mieux, aussi bien pour la société que pour eux-mêmes, qu'ils renoncent à toute originalité individuelle. C'est pourquoi on peut affirmer en

toute conscience que l'éducation collective est indubitablement utile et que, pour un grand nombre d'individus, elle est aussi absolument suffisante. Elle ne doit cependant pas être élevée au rang de principe unique, car, parmi les enfants à éduquer, il y en a un grand nombre qui exigent la troisième forme d'éducation, c'est-à-dire l'éducation individuelle.

3° *La Méthode individuelle.* — Selon cette méthode, toutes les règles, les principes et les méthodes collectives doivent passer à l'arrière-plan en faveur du perfectionnement des particularités individuelles, contrairement à l'idée de l'éducation collective qui tend à les niveler et à les uniformiser. Tous les enfants ou élèves qui opposent avec succès une résistance à l'éducation collective, ont besoin de l'éducation individuelle. Parmi ces individualités se trouvent naturellement des éléments très divers. Tout d'abord ceux qui sont incapables de culture par suite de dégénérescence malative. Ils appartiennent pour la plupart à la catégorie des faibles d'esprit. Il y a également parmi eux des individus qui ne s'opposent en rien à l'éducation, mais témoignent de dons particuliers, spéciaux ou exclusifs. Une des particularités qu'on rencontre le plus fréquemment est l'incapacité de comprendre les mathématiques dès que celles-ci ne s'expriment plus par nombres concrets. Pour ce motif, les mathématiques supérieures ne devraient être que facultatives dans les écoles, puisque la formation du raisonnement logique n'a rien à faire avec les mathématiques. Les hautes mathématiques sont parfaitement dépourvues de sens pour ces sortes d'individus pour qui elles ne sont qu'un tourment. Les mathématiques correspondent à une disposition spéciale de l'esprit que tous les hommes sont loin de posséder et qui ne peut pas davantage être acquise. Elles ne peuvent donc être apprises que par cœur par ces gens-là, comme une suite de mots qui n'ont aucun sens. Cependant ils peuvent être parfaitement doués pour d'autres branches, soit qu'ils aient déjà la capacité du raisonnement logique ou qu'ils l'acquiert par l'étude directe de la logique.

Ce manque de capacité dans les mathématiques n'est naturellement pas, à strictement parler, une particularité individuelle. Elle démontre clairement comment un programme scolaire peut heurter les dispositions psychologiques spéciales d'un élève. De même, tels ou tels principes d'éducation efficaces dans l'immense majorité des cas peuvent être absolument inutiles et même nuisibles lorsque les dispositions psychologiques de l'élève réclament une influence individuelle exclusive. Il arrive assez souvent que non seulement certaines règles d'éducation en elles-mêmes, mais même l'influence éducatrice en général se heurtent à une résistance invincible. Ces enfants soi-disant « nerveux » sont fréquents. L'instituteur ou l'éducateur sera porté tout d'abord à attribuer la difficulté qu'il rencontre à une disposition malative de l'élève. Mais il résultera souvent d'une enquête plus serrée que l'enfant vient d'un milieu familial spécial dont les singularités expliquent amplement le fait que l'enfant n'est ni adapté ni adaptable. L'enfant a acquis chez lui un ensemble de particularités qui le rendent inutile pour la collectivité. Il est naturellement hors du pouvoir de l'instituteur de modifier ces circonstances familiales,

quoique souvent quelques bons conseils puissent faire merveille auprès des parents. En général le mal doit être traité chez l'élève lui-même. Dans un cas de ce genre, il suffit de trouver accès à sa psychologie spéciale pour la soustraire à la dite influence. Avant tout, comme on l'a déjà dit, il est nécessaire d'avoir une connaissance approfondie de la vie de famille de l'élève.

Nous savons déjà bien des choses, lorsque nous connaissons les causes d'un phénomène, mais cela ne suffit pas encore. Ce que nous devons connaître en tout premier lieu, c'est l'effet produit sur l'âme de l'enfant par les causes extérieures. Nous arriverons à cette connaissance par une recherche approfondie du développement psychologique de l'individu d'après ses propres données et d'après celles de son entourage. On peut faire beaucoup dans certains cas avec ces données-là. De tout temps d'habiles éducateurs ont agi de cette façon, c'est pourquoi je n'ai pas besoin de m'étendre davantage sur ce point.

Si nous nous représentons que l'enfant se développe peu à peu d'un état inconscient pour en arriver à un état conscient, nous comprendrons mieux le fait que la plupart des influences agissantes, dans chaque cas, sont celles qui, dans l'entourage inconscient, sont les plus élémentaires et les plus profondes. Les premières impressions de la vie sont les plus fortes et les plus grosses de conséquences, peut-être justement parce qu'elles ne sont jamais conscientes et que, de ce fait, elles sont soustraites à toute modification. On ne peut corriger un état que s'il est conscient. Ce qui reste inconscient reste immuable. Quand nous voulons arriver à un changement, nous devons élever ces faits inconscients jusqu'au conscient, afin de pouvoir les soumettre à un traitement. Cette opération n'est du reste pas nécessaire là où, grâce à des recherches exactes portant sur le milieu familial et sur l'esprit-même de l'individu, nous avons acquis le moyen d'exercer sur celui-ci une influence efficace.

Mais il y a, comme nous l'avons dit, des cas où cela ne suffit pas ; les recherches doivent creuser plus profond. Il s'agit là d'une sorte d'intervention chirurgicale qui, sans préparation technique suffisante, peut facilement entraîner des suites fâcheuses. Il faut une grande expérience médicale pour savoir où et quand cette intervention doit avoir lieu. Les laïques estiment malheureusement souvent trop peu les dangers provoqués par de pareilles interventions. Quand on fait surgir dans la conscience le contenu de l'inconscient, on provoque artificiellement un état qui ressemble à une maladie mentale. La plupart des maladies mentales (pour autant qu'elles ne sont pas directement de nature organique), reposent sur une décomposition de la conscience provoquée par l'irruption irrésistible des éléments du subconscient. On doit donc savoir où l'on peut risquer une pareille intervention ; si aucun danger ne menace de ce côté-là, ce n'est pas un motif de croire que nous n'ayons plus rien à redouter. Un des effets les plus courants résultant des interventions portant sur le subconscient est ce que Freud a désigné du mot de « transfert ». Strictement parlant, le transfert est une projection du subconscient du sujet sur la personne qui procède à l'analyse. Mais l'idée de transfert est employée dans un sens beaucoup plus vaste

et comprend tous les éléments infiniment divers qui provoquent un lien entre l'individu à analyser et celui qui fait l'analyse. Ce lien peut devenir entravé des plus gênantes lorsqu'on en use de façon défectueuse. Il a même conduit à des cas de suicide. La cause en est le fait que l'individu devient conscient de certaines choses contenues dans son subconscient et qui jettent une lumière toute nouvelle et destructrice sur les relations familiales. Certaines choses arrivent à être conscientes qui peuvent transformer en résistance et en haine l'amour et la confiance que l'on éprouve pour ses parents. Par suite de cette destruction des liens de famille l'individu se trouve dans une condition d'isolement insupportable et il s'attache désespérément à l'analyste, afin d'avoir au moins par lui un lien avec le monde. Si, dans cette situation critique, le médecin détruit encore cette condition par quelque erreur de tactique, cela peut conduire directement au suicide dans le cas d'un individu déjà un peu déséquilibré.

C'est pourquoi je suis d'avis qu'une intervention telle que l'analyse du subconscient nécessite au moins le contrôle et la coopération de psychiatres et de psychologues expérimentés.

De quelle manière des choses contenues dans le subconscient peuvent-elles être rendues conscientes ? Comme vous le comprendrez facilement, il n'est impossible dans le cadre d'une conférence de mentionner tous les moyens par lesquels on atteint ce but. La méthode pratique la meilleure et en même temps la plus difficile est celle de l'analyse et de l'explication des rêves. Les rêves sont indubitablement le produit d'une activité inconsciente de l'âme. Formés dans le sommeil, sans que nous nous en rendions compte et sans que nous y participions, ils se dressent devant notre regard intérieur et, moyennant un petit reste de conscience, il nous est possible de les transposer dans la conscience éveillée. Leur configuration la plus souvent étrange, irrationnelle et incompréhensible excite bien quelque peu notre méfiance à l'égard d'une source d'information aussi précieuse. Dans nos tentatives de comprendre les rêves, nous sommes également très éloignés de toute méthode scientifique de calculs et de mesures. Nous sommes plutôt dans la situation d'un archéologue qui doit déchiffrer une écriture inconnue. Et cependant ce sont les rêves, lorsqu'il existe des complexes inconscients, qui sont le mieux à même de nous renseigner. Freud a le grand mérite d'avoir signalé cette possibilité. Dans les siècles passés, on s'est également occupé du secret des rêves et, en vérité, on ne l'a pas toujours fait de façon superstitieuse.

« L'interprétation du rêve » du vieil Artemidor de Daldis n'est certainement pas dans son genre un ouvrage scientifique méprisable et Flavius Josephus rapporte au sujet des Esséniens quelques interprétations de songes qui répondraient aux exigences d'une technique moderne. Sans Freud, toutefois, la science ne se serait très probablement pas adressée aux rêves en tant que source d'information, quoique les médecins de l'antiquité leur aient accordé une grande considération. A notre époque même, les opinions relatives aux rêves sont encore très partagées. Il y a de nombreux médecins-psychologues qui renoncent à l'analyse des rêves, en partie parce que la méthode leur paraît trop incertaine, trop arbitraire ou

trop difficile, ou parce qu'ils ne croient pas avoir besoin du subconscient. Je suis toutefois d'un avis opposé et je me suis convaincu par de multiples expériences que, dans tous les cas difficiles, les rêves du patient pouvaient rendre des services inappréciables au médecin-psychologue, tant comme source d'information que comme instrument thérapeutique.

A vrai dire, en ce qui concerne la méthode très discutée de l'analyse des rêves, nous ne procédons pas différemment qu'un déchiffreur de hiéroglyphes. Nous rassemblons d'abord tous les documents accessibles que le rêveur lui-même peut fournir des images de son rêve. Nous excluons en premier lieu toutes les remarques qui résultent de n'importe quelle conception théorique, car ce sont pour la plupart des tentatives d'interprétation arbitraire. Nous nous renseignons sur les événements du jour précédent tout aussi bien que sur l'état d'âme, les projets et les intentions générales du rêveur durant les jours ou les semaines qui ont précédé le rêve. Il faut posséder pour cela une connaissance plus ou moins intime des circonstances de la vie et du caractère du rêveur. Ce travail nécessite une grande attention et beaucoup de sollicitude, quand on veut avoir quelque prise sur un rêve. Je ne crois pas à l'interprétation d'un rêve en tour de passe-passe, car elle serait toujours établie sur un préjugé théorique. On doit au contraire se garder d'apporter toute opinion théorique préconçue ; on devrait même toujours agir comme si le rêve n'avait aucun sens, dans le but de se préserver de tout préjugé. Les résultats d'une analyse de rêve peuvent être même tout à fait imprévus. Peut-être des choses infiniment pénibles apparaîtront-elles à la surface, dont on saurait certainement à tout prix éviter la discussion si l'on y avait été préparé. Peut-être y aura-t-il des résultats qui sembleront tout d'abord obscurs et incompréhensibles, parce que notre conception consciente n'est pas encore à la hauteur de tous les secrets de l'âme. Dans des cas pareils, il vaudra mieux se contenter d'attendre, plutôt que de chercher à obtenir de force une explication. Dans ce travail, il faut pouvoir supporter beaucoup de points d'interrogation.

Pendant que nous nous occupons à rassembler les matériaux recueillis, certaines parties du rêve s'éclairent peu à peu ; nous commençons à distinguer un texte dans le chaos apparent des séries d'images dépourvues de sens, tout d'abord seulement sous la forme de phrases détachées, puis comme un tout plus complexe et mieux enchaîné. (1)

*

D'après ce qui précède, on se rend compte que les rêves peuvent faciliter de façon remarquable l'accès à la mentalité la plus intime. Pour autant que les rêves peuvent être éclaircis, c'est bien généralement le cas. Mais la grande difficulté réside précisément dans l'explication des rêves. Elle exige non seulement beaucoup d'expérience et de tact, mais aussi beaucoup de science. L'interprétation des rêves sur la base d'une théorie ou de suppositions générales n'est pas seulement une pratique dont on ne peut attendre aucun résultat favorable, mais elle est condamnable et nuisible. En usant d'une légère

(1) Ici l'auteur cite deux cas de rêves avec leur interprétation.

contrainte et en appliquant aux rêves toute sorte d'hypothèses et de théories, on peut naturellement arriver à leur attribuer n'importe quel sens. On s'y est pris de la même façon arbitraire lorsqu'on a commencé à déchiffrer les hiéroglyphes. Avant d'essayer de comprendre un rêve, on devrait toujours se dire: « Ce rêve peut tout signifier ». Il peut n'être pas contraire à l'état conscient, mais l'appuyer (fonction compensatrice). Il y a également des rêves qui échappent à toute explication. Souvent même il est à peine possible de faire la moindre hypothèse concernant leur explication. En tout cas il n'existe pas jusqu'ici de passe-partout, de méthode infaillible et de théorie absolument satisfaisante pour l'interprétation des rêves. Je ne puis pas confirmer l'hypothèse de Freud qui admet que les rêves renferment l'accomplissement voilé de désirs sexuels et moraux inadmissibles. C'est pourquoi je tiens son application et les opérations techniques fondées sur elle comme des préventions subjectives. Je suis même convaincu qu'il est à peu près impossible, en raison de ce qu'il y a d'infiniment irrationnel et d'individuel dans les rêves, de découvrir une théorie acceptable. Il n'est du reste pas dit que tout soit capable de devenir l'objet d'une science. La pensée scientifique n'est que la faculté intellectuelle humaine à notre disposition pour nous permettre de comprendre ce qu'est le monde. Peut-être ferait-on mieux

de considérer les rêves comme étant une sorte d'œuvre d'art au lieu d'un matériel à observations scientifiques. La première de ces conceptions me paraît même conduire à de meilleurs résultats, parce qu'elle s'approche davantage de la nature du rêve que ne le fait la dernière. Finalement l'important est qu'il nous soit possible d'apporter aux lacunes de la conscience une compensation au moyen des éléments du subconscient et d'arriver ainsi à surmonter ce qu'il y a en elle d'incomplet et de défectueux.

Aussi longtemps que d'autres méthodes éducatives sont efficaces et utiles, nous n'avons pas besoin de la coopération du subconscient. Ce serait en tous cas une sérieuse maladresse que de vouloir remplacer des méthodes connues et dignes de confiance par l'analyse du subconscient. Cette dernière méthode doit être exclusivement réservée à des cas qui ne seraient accessibles à aucune autre méthode et, même alors, elle ne devrait être exercée que par des spécialistes ou par des laïques sous le contrôle et après consultation de médecins spécialistes.

Les résultats généraux des recherches psychiatriques ne sont pas seulement d'un vif intérêt pour l'éducateur; ils sont aussi parfois d'un grand secours, car, dans certains cas, ils peuvent lui fournir des aperçus qui lui seraient inaccessibles sans ces connaissances-là.

Dr C.-G. JUNG.

Psychologie de la conscience créatrice

Par M. Emile MARCAULT, de Montpellier.

Le succès des méthodes de la Pédagogie nouvelle a démontré avec évidence que l'Éducation s'adresse plus efficacement aux énergies créatrices (intuition, spontanéité, intérêt), qu'aux automatismes de la conscience (mémoire, raisonnement, logique). Toutefois cette évidence pratique n'a pas rencontré l'appui d'une égale concordance théorique. La tâche de la science contemporaine est donc de constituer une psychologie de la conscience créatrice, c'est-à-dire de son évolution. En fait la psychologie génétique travaille dans cette voie; la présente communication est une contribution à cette recherche.

La difficulté d'une telle entreprise est d'isoler le phénomène créateur. Il en est ainsi en physiologie: on voit croître des organes, on ne voit jamais l'afflux de vie qui les fait croître. Aussi la psychologie génétique, suivant la méthode physiologique, se borne-t-elle le plus souvent à suivre le développement des fonctions. Mais la psychologie est un champ d'étude privilégié; tandis que la synthèse physiologique échappe au biologiste, la synthèse psychique, le moi, est accessible au psychologue. Il est vrai, en psychologie, que l'œil voit et se voit. De fait les psychologues intuitifs de tous les temps, et avec eux les mystiques (intuitifs de l'émotion), les artistes (intuitifs de la création formelle), de nos jours les W. James, les Bergson, les B. Croce, affirment et démontrent que si l'on réalise les conditions nécessaires

de concentration intellectuelle, affective, esthétique, etc., on prend conscience de la synthèse psychique qui s'objective en pensée, en émotion, en expression artistique, en activité pratique; seulement les psychologues de l'intuition passent trop tôt à sa métaphysique, les mystiques à sa religion (métaphysique affective) les artistes à son esthétique. Restons résolument dans sa psychologie.

De leurs analyses, retenons le schéma fondamental de la conscience, à savoir la dualité des deux moi (*homo duplex*): le moi objectif, comprenant tout ce qui peut être pour nous objet, tout ce sur quoi nous sommes capables de réfléchir, moi empirique, instrumental, avec lequel, suivant le cours centrifuge de la conscience, nous nous identifions illusoirement dans la vie ordinaire; et le moi subjectif, qu'on n'appelle vrai que parce qu'il est synthétique; avec leur plan idéal de séparation.

Sur ce schéma fondamental, observons le mécanisme élémentaire de la conscience. Nous vivons d'ordinaire dans notre moi objectif, identifiés avec la faculté (fonction psychique) pour le moment active — en état d'adaptation passive au milieu extérieur de « réflexe conscient ». Mais dès l'instant où un désaccord s'accuse, où nous avons à intervenir dans ce fonctionnement de nos automatismes, à résoudre un problème, à prendre une décision, à adapter en somme nos automatismes et leurs activités à nous-

mêmes (intérêt, besoin, tendances créatrices, etc.), alors la réflexion, c'est-à-dire le clivage des deux moi, s'opère, et quelle que soit la nature de cette réflexion : intellectuelle, volitive, affective, esthétique, l'acte fondamental de la conscience s'effectue en ses trois phases bien connues : réflexion proprement dite, ou concentration de la conscience objectivée en un objet unique ; solution du problème, ou fusion du sujet et de l'objet ; expression ou objectivation du nouvel apport du subjectif, que cette objectivation, synthèse originale et neuve, soit concept, désir, plan d'action, expression artistique, etc. Quand cet acte conscient, au lieu de s'exercer au profit d'une fonction particulière et d'une synthèse partielle, intéresse la totalité du moi objectif, quand nous nous dressons de toute la hauteur de notre stature spirituelle pour porter sur notre œuvre un jugement global, alors nous avons besoin d'un exceptionnel effort de concentration pour la synthétiser clairement en un objet unique, et du moi subjectif, objectiver une synthèse nouvelle. Mais il est clair dès lors que cette synthèse est un moi objectif nouveau, plus vaste, plus compréhensif, un organisme psychique plus complexe et capable d'automatismes plus riches ; et l'acte fondamental de la conscience révèle ici sa vraie fonction : il est un acte de croissance, un phénomène évolutif.

La rareté de cette dernière expérience n'en est aucunement un caractère essentiel : sa culture chez l'adulte et son éducation chez l'enfant peuvent la rendre plus fréquente qu'on ne le croit possible. Ce que M. Bergson appelle l'intuition et M. Gentile l'acte pur n'est qu'un cas exceptionnel et particulièrement important de l'acte conscient par excellence : l'acte de réflexion, inspiré et expiré de la conscience, par lequel la vie psychique se manifeste, c'est-à-dire croît. Si donc l'éducation est, comme il n'est pas douteux, l'aide apportée par la Science à la croissance, elle s'exercera sur l'objectivation du subjectif, elle visera à la libération systématique de la conscience créatrice.

L'intuition est donc pour nous un cas particulier de la réflexion, un pur mécanisme, sans égard à son contenu ; il s'exerce indifféremment sur les fonctions les plus diverses de la conscience et est commun aux types tempéramentaux les plus différenciés. Chez la majorité des hommes il vivifie seulement les activités inférieures ou moyennes des fonctions psychiques et leurs formes supérieures restent subjectives ; chez l'élite les formes supérieures sont également objectivées. Mais il est commun à tous ; il est l'acte fondamental de la conscience.

L'observation comparée de ce mécanisme chez divers individus accuse en effet son caractère évolutif. Le niveau supérieur auquel peut s'élever le diaphragme interconscient varie d'un individu à l'autre et est caractéristique d'un niveau d'évolution. Pour prendre un exemple, sans remonter au pré-logisme du primitif, nous voyons « l'homme ordinaire » incapable d'objectiver une idée abstraite un peu haute ; il la sent, parfois vivement, mais il ne peut réfléchir sur elle, c'est-à-dire la penser. Aussi l'exprimera-t-il esthétiquement au moyen d'images, d'exemples, d'illustrations (les proverbes, l'allégorie, appartient à cette phase d'évolution) ; l'abstraction demeure pour lui subjective. L'homme évolué au

contraire, le philosophe, le savant, professionnel ou non, objective l'idée abstraite, la fixe devant son regard mental, comme l'entomologiste fait d'un insecte sous sa lentille, et peut la formuler directement et l'analyser objectivement.

Mais nous sererons le phénomène évolutif de plus près encore si nous observons la position relative des deux moi à différentes époques de la vie du même individu. L'enfant ne peut objectiver l'abstraction. Nombre d'élèves des classes de philosophie en sont incapables et doivent se contenter de l'illustrer concrètement sans pouvoir la définir abstraitement. A l'âge adulte, plusieurs y réussissent aisément.

Avant de suivre pas à pas ce mécanisme conscient dans son progrès évolutif, il nous faut indiquer à quel caractère nous pouvons reconnaître sûrement le niveau où fonctionne le moi subjectif. Un seul mot caractérise nécessairement et suffisamment cette synthèse psychique : celui d'absolu ; un absolu psychologique certes, et non métaphysique ; le seul absolu de notre expérience, notre seule expérience de l'absolu. Il a de l'absolu les caractères bien connus :

a) simplicité, unité de quantité et de qualité.

Il est la conscience une qui se différencie en sa multiplicité fonctionnelle, synthèse psychique, hétérogénéité simple, comme l'appelle M. Bergson. Connaissance, émotion, volonté, sont fondues en lui en une seule et même prise de conscience ; l'intuitif de connaissance ne connaît pas seulement comme vraie la vérité découverte ; il la sent aimable et belle et la veut connue par tous ; le mystique ne sent pas seulement adorable le divin qui s'unit à lui ; il le connaît vrai et le veut aimé de tous ; l'artiste ne voit pas seulement belle la forme inspirée, il la sait vraie et la veut sentie belle par tous. On a parfois désigné cette fusion qualitative des noms de catégorie du sacré, de l'idéal, du sublime, de l'incoordonnable, etc.

b) unité du sujet et de l'objet.

C'est ce caractère d'absolu qui, objectivé dans l'indéfini de l'expérience, viendra constituer ces faux concepts, ces concepts sans objets, que sont les absolus métaphysiques religieux, esthétiques, pratiques, etc., pseudo-absolus qui évoluent en même temps que le véritable absolu qui en est l'artisan. Quoi qu'il en soit, c'est à ce caractère d'absolu qu'on reconnaît la conscience subjective ; c'est lui qui nous permettra de suivre l'évolution de la conscience créatrice tant chez l'individu que dans une collectivité raciale donnée.

Si donc, armés de cette méthode, nous observons l'objectivation du subjectif chez l'individu, nous la voyons se dérouler en plusieurs phases successives :

1) — Totalemment subjective au début de la vie, la conscience s'objectivera pendant des années au travers de la sensation ; la perception est un absolu pendant toute la première enfance ; la fusion du sujet et de l'objet de perception (image sensorielle) produit ce qu'on a appelé l'*animisme*. Il n'y a pas d'objet, de fait pur pour l'enfant. L'objectivation s'opère à mesure que le mot, de mieux en mieux associé à l'image, constitue pour la perception un noyau d'objectivation de plus en plus ferme. Par la culture de l'appréciation qualitative et quantitative, par la nomenclature et la classification, l'édu-

cation devrait laisser la conscience, à la fin de cette période, en possession d'un objectif de perception bien organisé et maîtrisé.

2) — De 6 à 12 ans (1) c'est au travers de l'action que le subjectif manifeste son absolu. Quand l'enfant est vraiment lui-même, — et notre fausse éducation fait que ce soit seulement dans le jeu, — cet absolu s'exprime en activité créatrice. Le monde extérieur est ce que l'absolu d'action veut qu'il soit : une chaise est tour à tour cheval, arbre, maison ; l'idéal, la religion de cet âge est le culte de la force, de l'héroïsme, du service, etc. Les autres fonctions psychiques (émotion, pensée, sens social) sont encore subjectives (âge sans pitié, pré-logique...) C'est donc au travers de l'action que l'éducation devra se faire, y compris celle des fonctions subjectives (Montessori, Ecole active). Peu à peu l'absolu d'action s'objective, l'action devient objet de réflexion, et s'organise en automatisme, en instrument de conscience.

3) — Le moi subjectif, avec son caractère d'absolu, se trouve dès lors au niveau de la sensibilité (12-17). La 1^{re} adolescence est l'âge de l'absolu d'émotion (enthousiasme, admiration, respect, mysticismes divers). L'intelligence, encore subjective, reste soumise à l'émotion. C'est donc au travers de cet absolu affectif que devrait s'effectuer l'éducation de toutes les facultés, y compris l'intelligence encore subjective (poésie, drame, culte de la grandeur, des grands serveurs de la civilisation). Malheureusement, par excessive intellectualisation de l'enseignement, cette période de l'évolution consciente est la plus négligée, et il en résulte dans la suite, des troubles moraux dont les répercussions sociales sont plus graves qu'on ne consent à le reconnaître !

4) — De 17 à x ans, l'absolu du moi subjectif se manifeste au niveau du pur concept, et l'objective progressivement. Le principe, la loi, la Raison pure sont l'objet principal de la vie psychique, et l'enseignement universitaire, désintéressé, scientifique, en assure l'éducation (trop aristocratique encore), grâce à la méthode expérimentale (en lettres comme en sciences). Avec les lois scientifiques, les principes philosophiques, la hiérarchie des concepts s'objective, et s'organise en un système doctrinal synthétique.

On considère généralement à tort que, parvenue à ce point, l'évolution consciente est achevée. L'homme est constitué, il ne lui reste plus qu'à vivre... Mais notre méthode permet une analyse plus sûre et plus complète de l'évolution. Si nous considérons que l'unité, l'absolu du moi subjectif s'objective sous forme de relations (unités partielles : perception, action, émotion, concept) nous constaterons qu'il ne s'est objectivé jusqu'ici qu'une classe de relations, à savoir celle avec l'organisme psycho-physiologique, du moi avec le moi. — Mais d'autres relations sont possibles, et incluses dans l'absolu subjectif, et c'est

elles que nous voyons apparaître et s'objectiver, après la phase mentale :

5) — la phase de corrélation entre le moi et les autres « moi » humains ou sens social (1), dont l'absolu domine la première période de la maturité : fondation d'une famille, « instincts » paternel et maternel, participation positive à la vie sociale. Ici encore, l'étendue de la synthèse psychique dont nous sommes capables détermine l'étendue du groupe social auquel, spirituellement, nous appartenons.

6) — la relation du moi subjectif avec l'univers ou sens cosmique, phase incomplètement différenciée encore, et qui occupe plus ou moins vaguement la 2^e période de la maturité ; c'est l'âge où chacun, synthétisant son expérience autant qu'il le peut, porte un jugement sur le monde et sur la vie, et se constitue sa « philosophie ».

On peut théoriquement supposer une 7^e phase possible ; moins différenciée encore que les autres, à notre époque de l'évolution psychique, et dont les races futures verraient seules la pure floraison, où s'objectiverait la relation du moi subjectif avec sa source, quelle qu'elle soit. Ce serait la vraie religion, encore subjective, dont nous ne connaissons jusqu'ici que des expressions symboliques au travers de l'émotion et de la pensée.

Quoi qu'il en soit de cette 7^e phase, si l'évolution consciente ne persistait pas après la phase mentale, la 2^e génération n'aurait rien à apprendre de la 3^e et la coexistence de trois générations humaines ne s'expliquerait pas. L'éducation ne devrait donc pas considérer sa tâche comme terminée tant qu'il reste une évolution de la conscience à guider ; la responsabilité éducative de l'Etat ne s'arrête pas à l'adolescent !

Le déroulement historique d'une entité collective continue telle que peut l'être notre civilisation chrétienne occidentale, nous permet de suivre une évolution curieusement identique à celle de l'individu. La 1^{re} phase, qui n'a point laissé de traces documentaires, prêterait à plus de discussions que d'analyses, et nous la passerons sous silence. Mais à partir du 10^e siècle, la succession des phases est des plus nettes.

Du 10^e au 13^e siècle, c'est sur l'absolu d'action, le système féodal, que s'organise la société. Sa religion et sa philosophie sont le code de la chevalerie ; le poème épique en est l'expression poétique spécifique. Le grand empereur et ses pairs, fleurs de la chevalerie, en sont les héros.

L'absolu d'émotion se manifeste du 13^e au 15^e siècle, dans la suprématie de l'Eglise, c'est-à-dire de la Foi ; la prédominance de l'idéal affectif, religieux et profane ; la glorification de son double objet, la Vierge et la Femme, la philosophie de l'Amour (*Ars amandi*, cours d'amour), la soumission de l'intelligence à la foi (la philosophie n'est que la systématisation logique de la révélation). La poésie lyrique (troubadours et trouvères) religieuse et profane, l'exprime littérairement.

Du 15^e au 18^e siècle l'absolu conscient s'objective au travers de la Raison (Renaissance et âge

(1) Ces limites sont des moyennes pour nos populations. Très abrégées chez l'élite (qui n'est pas nécessairement la classe riche), ces périodes se prolongent à mesure qu'on descend vers les moins évolués. Jusqu'au siècle dernier, on peut dire que la majorité des femmes ne parvenait jamais à dépasser la phase de l'adolescence, ou bien qu'il ne s'objectivait dans chaque période ultérieure qu'une infime partie du subjectif.

(1) Il sentit précieusement pour la psychologie, à bien des égards, de pouvoir différencier l'émotion proprement dite, du sens social ; ce sont deux domaines psychologiques bien distincts. On ne peut y insister ici.

classique). La science, possible seulement quand le concept abstrait (principe, loi) peut être objectivé à côté des phénomènes qu'il subsume, se fonde. L'Humanisme et la poésie sont un hymne à la Raison. La philosophie est celle de l'absolu de la connaissance (platonisme, idées innées). La société s'organise autour du principe de monarchie absolue (non-contradiction politique).

Avec le 18^e siècle et jusqu'à la fin du 19^e, apparaît l'absolu du sens social: l'homme se sent par nature un être social, il en proclame les droits; la notion de citoyen et de peuple vient intégrer celles du sujet et de l'Etat. La poésie exalte le sens social en l'universalisant: la nature devient être social, amante, sœur, mère. La philosophie romantique (Kant) substitue à l'absolu de la connaissance (Raison pure) celui de l'impératif moral, c'est-à-dire du sens social.

Et de nos jours, à nouveau les anciens absolus se relativisent. Les psychologues affirment objectives les catégories, l'espace et le temps laissés *a priori* par Kant, et les savants regardant le monde au travers du nouvel absolu, le constatent effectivement relatif (Relativité Einsteinienne). Un nouvel absolu, celui du sens cosmique, s'objective, où l'homme, être spirituel, se sent partie d'une nature spirituelle, et a part, avec elle, à l'évolution de l'esprit (néo-idéalisme).

..

Ainsi, sur un cadre structural formé par les fonctions psychiques hiérarchisées, la conscience évolue par objectivation progressive du subjectif, par élévation continue du diaphragme séparant les deux moi. On peut dire que la conscience claire réside au niveau de ce diaphragme. Le subconscient et l'inconscient, qu'on pourrait appeler plus clairement le subconscient et le supra conscient, se placent de part et d'autre de ce diaphragme. Ce mouvement évolutif est commun à tous les types tempéramentaux; il est, comme toute croissance naturelle, justiciable de l'éducation.

Chaque époque a eu sa pédagogie correspondant à sa psychologie. Celle de l'Ère nouvelle sera l'éducation individuelle des types psychiques, conformément à l'évolution d'une conscience spirituelle créatrice. Elle s'adressera à l'absolu du moment, en élèvera la conscience, en guidera l'objectivation, en assurera la maîtrise. Mais, en vertu de la loi même de cette évolution, l'éducateur ne pourra espérer y parvenir que dans la mesure où il aura réalisé en lui-même, aussi pleinement qu'il en est capable, les expériences spirituelles qu'il aide à se manifester.

Emile MARCAULT.

Les types psychologiques dans l'enfance et dans l'espèce

Par M. Ad. FERRIÈRE

Le but de cette conférence est de montrer les confirmations récentes de la thèse des quatre types dominants: sensoriels, imitatifs, intuitifs et rationnels, que j'ai exposés dès 1905 dans mes cours et dans mes différents ouvrages, en particulier dans « l'École active », tome II, ch. V. Elle a pour but aussi de solliciter la communication des observations des membres de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle — observations directes venant s'ajouter aux miennes et vérifiant les étapes sensorielle, imitative, intuitive et rationnelle de l'enfance et de l'adolescence, ou observations indirectes, indications d'articles, de livres ou de chapitres de livre apportant des éclaircissements nouveaux. Enfin je voudrais répondre à quelques objections formulées récemment, afin d'éviter les malentendus dans les termes employés et dans la portée à leur donner.

Mais rappelons tout d'abord les données générales du problème:

L'utilité d'une classification des types dépend des composantes qui constituent chacun d'eux et des relations qu'elles ont entre elles. Exemple: l'individu du type imitatif est généralement doué d'une bonne mémoire. S'il est intellectuel, il peut devenir un érudit. Il tient à la tradition. Il est conformiste.

L'honneur collectif, l'approbation d'autrui sont ses soucis dominants. Il est ambitieux. Il est le défenseur et le soutien des institutions conservatrices de l'ordre social: armée, trône, autel, tout ce qui tient à l'uniforme et à l'uniformité. Constate-t-on deux ou trois de ces traits chez un individu, il y a de grandes chances que les autres traits se rencontrent aussi chez lui de façon constante. Il en va de même des autres types. Voilà l'utilité directe qu'il y a à les étudier et à les connaître.

Il y a sans doute d'autres classifications possibles. J'ai adopté celle qui concerne la vie de relation: rapports entre le moi et le non-moi. Les autres classifications, celle par exemple qui se fonde sur la prépondérance du sentiment, de l'intellect ou de la volonté, sont moins révélatrices de la nature d'une individualité sous ses différents aspects. Ces trois accentuations se retrouvent en effet dans les quatre types. Prenons pour exemple l'intellect: il y a des sensoriels à prépondérance intellectuelle: les analystes sensoriels qui ne jouissent que s'ils comprennent pourquoi; l'imitatif intellectuel est un érudit; l'intuitif intellectuel est un philosophe ou un psychologue; le rationnel intuitif un homme de Science positive.

A. — Dans l'évolution de l'espèce, l'ethnographie et l'histoire s'accordent pour constater l'existence d'une série de phases constituant l'histoire de la civilisation.

Une première phase pré-sociale pourrait bien dater des ancêtres simiens de l'homme, ou plutôt de ces précurseurs dont les anthropomorphes actuels seraient les descendants dégénérés. On en retrouverait un autre type dégénéré chez les chasseurs primitifs du Haut-Amazonie. Caractéristiques : vie sociale nulle, ou peu s'en faut, limitée à la satisfaction des besoins : procréation, alimentation. Sensorialité aussi développée que celle des animaux. C'est à la mère qui incombe le soin des enfants, abandonnés d'ailleurs très jeunes à eux-mêmes.

La seconde phase est celle de la famille patriarcale, puis de la tribu. Phase dite de l'« autorité consentie » qui fut — et est encore — celle des populations nomades, comme on en rencontre au Thibet, et qui, par la cité antique, telle que nous l'a décrite Fustel de Coulanges, remplit les premiers temps de l'histoire de la civilisation. Caractéristique : vie sociale fortement encadrée par des coutumes et lois, par l'obéissance absolue au chef, par l'obligation imposée de l'entraide au dedans du groupe et de la défense du groupe contre les attaques du dehors. L'imitation, le conformisme au sens large du terme, étaient la condition *sine qua non* de la vie du groupe.

Troisième phase historique : la révolution et la renaissance. Révolution de l'individualisme contre l'autoritarisme qui s'impose du dehors : christianisme primitif, mysticisme du moyen âge, conquête des franchises des cités, renaissance intellectuelle, réforme religieuse, révolution politique, avènement du libéralisme économique au sens de Milne-Edwards, au début d'étapes de cette émancipation. Mais l'organisme social ne peut subsister sans une concentration qui complète, en l'équilibrant, la différenciation excessive. Cette différenciation, avant d'être une division du travail, n'en est que la condition préalable. Dès lors, c'est l'« anarchie relative » où l'intuition individuelle lutte contre l'autorité sans être capable encore de construire une solidarité nouvelle.

Enfin, dernière phase, dite du « solidarisme » ou de la « liberté réfléchie » — phase qui appartient à l'avenir, mais que l'élite prépare depuis longtemps, et qui gagne chaque jour du terrain, — la raison l'emporte sur le particularisme individualiste excessif qui tend à remplacer l'organisation sociale par une poussière d'atomes humains sans lien entre eux. Précisons que par « raison », j'entends ici, non pas la simple faculté de raisonner (celle-ci peut conduire au rationalisme stérile), mais l'accord entre l'esprit de l'homme et les lois universelles de la vie ; et par « liberté », non pas la licence de faire ce que l'on veut, mais le « pouvoir de faire ce que l'on doit », selon la belle définition de Montesquieu ; en d'autres termes : maîtrise de soi, libération des puissances supérieures de l'esprit.

B. — Cette évolution historique se retrouve dans celle de l'enfance.

Le petit enfant jusqu'à 6 ans est manifestement un être sensoriel. Son égocentrisme le conduit à ramener toute chose à son moi. Le régime auquel il est soumis est le matriarcat et la mère incarne litté-

ralement la nourriture et les soins du tout petit. Celui-ci s'intéresse à ce qui émane de lui et aboutit à lui. S'il est un homme en germe, il est aussi et surtout un petit animal. Sa joie d'être et de créer est au service de son organisme ; ses facultés, même très complexes, ont pour but inconscient l'alimentation, l'habitation, le vêtement, la défense, qui apparaissent dans ses jeux spontanés comme ses préoccupations dominantes.

De 6 à 12 ans, on voit paraître le besoin d'autorité, de règle, de loi, d'obéissance. L'imitation, non plus extérieure et inintelligente du bébé, mais d'ordre psychologique, familial et social, se trouve au premier plan. Cette imitation se marque, dans l'étude, par l'acceptation des idées reçues ; elle se marque, chez les enfants à qui manque un père ou une autorité familiale qui le remplace, par le besoin de subir l'ascendant d'un jeune chef et de lui obéir de façon absolue.

De 12 à 18 ans, au contraire, c'est souvent la révolte contre toute autorité qui marque le début de la phase individualiste de l'adolescence ; c'est parfois l'art de jouer le rôle de chef et de saisir par l'intuition les mentalités collectives et grégaires, de discerner leurs tendances dominantes et leur orientation, de s'imposer enfin à elles pour leur éducation sociale (bonne ou mauvaise). C'est aussi le désarroi bien connu des sentiments ; car, s'il ne veut plus être conduit, l'adolescent ne sait pas encore se conduire lui-même selon la raison. Mais, libre dans le choix de ses amitiés et de son idéal, il y incorpore son être nouveau et se découvre peu à peu lui-même par le reflet que lui renvoie de lui-même ces amitiés et cet idéal.

Enfin, de 18 à 24 ans, la renaissance spirituelle, annoncée vers la fin de l'adolescence, se confirme, se cristallise, s'organise, se solidifie. Elle s'organise sur le plan de la raison, en commençant par cette faculté de discerner, de discuter et de raisonner qui est le propre de la plupart des étudiants ; elle s'organise sur le plan social par le goût des sociétés de jeunesse qui sont des amitiés étendues sur un champ plus vaste et préparent directement le futur citoyen à ses devoirs envers sa nation et l'humanité.

C. — Or, selon que telle ou telle faculté : sensorialité, imitation, intuition ou raison, vient à dominer un individu de façon permanente, elle lui donne sa marque caractéristique et il appartient, comme adulte, au type sensoriel, au type conventionnel, au type intuitif ou au type rationnel.

Le sensoriel est celui que préoccupe avant tout ce qui lui permet de se procurer le manger et le boire, le confort, l'argent comme moyen de se procurer le confort ou, simplement, le nécessaire pour subsister. Motif déterminant de ses actions : la sanction, plaisir ou douleur. S'il se conforme aux lois et coutumes, c'est que son intérêt le lui commande. Il est probable que les types sensoriels sont, dans l'ensemble de l'humanité, les plus nombreux, malgré l'apparente soumission qui les confond en temps ordinaire avec la société policée au milieu de laquelle ils vivent.

C'est que les sensoriels sont fortement encadrés par les individus du type conventionnel, habituels soutiens de la loi, du trône, de l'épée et de l'autel. L'uniforme, l'honneur qui s'attache à l'uniforme mi-

litaire ou sacerdotal, tel est leur culte. Ils sont l'ossature de l'organisme social, la puissance de conservation, de tradition et d'ordre qui assure sa stabilité.

C'est toutefois aux types intuitifs qu'incombe le rôle d'assurer la croissance et le progrès de l'organisme social. Intuitifs cherchant derrière le phénomène matériel les lois vraies partout et toujours, lois qui, utilisées au profit de l'homme, sont à la base des inventions. Intuitifs cherchant derrière les phénomènes psychologiques et sociaux les caractéristiques des âmes, les lois de la psychologie, le secret de l'évolution des sociétés. Inventeurs, pédagogues par vocation, chefs sociaux, âmes enthousiastes d'apôtres, ils valent ce que vaut leur intuition: les uns flattent les foules et se font les esclaves de la convention qu'ils servent; les autres servent l'idéal et préparent la science de demain et l'ordre social fondé sur le solidarisme et la justice.

Quant aux types rationnels — selon le sens élevé que j'ai donné au mot « raison » — ce sont les savants, ce sont les grands organisateurs sociaux, ce sont ceux qui mettent l'individu au service de l'universel, le temporel au service de l'éternel. Moins nombreux encore que les intuitifs, ils sont aujourd'hui écrasés par le désordre social où triomphe l'« anarchie relative ». La « République des Sages » de Platon les mettrait au contraire au gouvernail de ses destinées.

*

Brève esquisse, esquisse trop sommaire qui exige des compléments d'information, esquisse trop schématique qui manque de nuances, esquisse trop rigide qui, telle quelle, appellerait bien des réserves.

1. — Réserves, tout d'abord concernant le parallélisme entre l'individu et la race. Ce parallélisme n'est pas mathématique, mais comporte des lacunes et des compressions, voire des interversions qu'il conviendra d'expliquer. John Dewey, notre maître sur tant de points, s'oppose, dans son dernier livre *Democracy and education*, à la loi biogénétique et aux conclusions qu'on prétend en tirer. Ses critiques visent une conception déformée, parce que trop absolue, de cette loi. Il ne s'agit d'ailleurs point, comme il le pense, de tourner, dans l'éducation, l'esprit de l'enfant vers le passé, au risque de lui faire manquer l'adaptation nécessaire au monde présent et au progrès de l'avenir. Il s'agit, au contraire, de greffer ce qui doit être sur ce qui est. Or, ce qui est, ce sont les instincts ancestraux, ce sont les tendances dynamiques qui revivent chez l'enfant. Laisser ces tendances s'exprimer momentanément dans le cadre de vie ancestral, c'est faciliter leur éclosion, les réchauffer, les vivifier, leur conférer une énergie innée qui leur fera briser enfin ces cadres enfantins pour s'élever à toutes les conquêtes de l'avenir. L'école d'hier et d'aujourd'hui étouffe ces instincts; autant de branches de l'arbre qui ne portent désormais plus ni fleurs, ni fruits et dont la pourriture est pour l'arbre entier une menace permanente de maladie et de mort.

2. — Chaque être passe par les quatre phases sensorielle, imitative, intuitive et rationnelle. Mais, selon ce que sera son type d'adulte, la phase correspondante de son enfance et de son adolescence

sera prédominante; la faculté maîtresse s'y épanouira et, désormais, les facultés secondes seront au service de celle-là. D'ailleurs, dès avant cette phase dominante, le type qui sera le type adulte tend à se manifester et la faculté qui le caractérise prend une avance marquée. D'après une enquête portant sur des compositions spontanées d'enfants de nos pays de l'Europe centrale, et sur des compositions où le sujet donné présentait un conflit de devoirs — et obligeait donc à un jugement de valeur, — il semble ressortir que, dans nos écoles, il y ait 25 à 28 % de sensoriels, 55 à 60 % de conventionnels, 10 à 12 % d'intuitifs, environ 3 % de rationnels. Ces chiffres varieraient naturellement selon le milieu: campagne ou ville (dans les villes il y a moins de conventionnels, plus de sensoriels et plus d'intuitifs du type révolté); ils varieraient aussi selon la classe sociale, selon la latitude et la race.

3. — Dans les quatre catégories, il y a des éléments pathologiques, des individus normaux et des individualités sublimées. Les éléments pathologiques sont en proportion directe de la complexité des facultés dominantes. Les déséquilibrés sensoriels (sensoriels) semblent, relativement aux normaux de ce type, moins nombreux que les déséquilibrés conventionnels (maniaques), intuitifs (illuminés, dans le mauvais sens du terme) et rationnels (rationnalistes matérialistes). Il en est de même sur le plan social: les sensoriels excessifs (égocentristes égoïstes), les conventionnels extrêmes (réactionnaires), les intuitifs déraisonnables (prêcheurs de révoltes illégitimes et individualistes dépourvus de sens social) et les rationalistes qui n'ont pas le sens de l'universel, sont en nombre croissant par rapport aux normaux de leur type.

Quant aux personnalités sublimées: aux grands artistes sensoriels, aux grands politiciens et diplomates, conservateurs des éléments les meilleurs de l'ordre social, aux grands intuitifs: inventeurs, éducateurs ou chefs religieux qui comprennent encore le passé et qui comprennent déjà l'avenir, enfin aux génies rationnels, ils sont là pour répondre à l'objection que m'adressait en août 1923, à Montreux, le Dr C.-G. Jung. « Peut-on dire qu'un type soit en lui-même et par lui-même supérieur à un autre ? » Non. Un homme n'est supérieur que s'il réalise dans leur plénitude les qualités individuelles et sociales du type qui est le sien. Vouloir imiter le type d'autrui, c'est fausser l'axe de son individualité ou, sur le terrain social, c'est se déraciner et s'exposer à périr.

4. — Après l'instituteur belge Varendonek, un professeur français M. Dumouchel a procédé récemment à une étude sur les bandes d'enfants (1). Bien qu'il n'en ait pas tiré de conclusions pédagogiques, on y trouve la confirmation de ce que j'avais noté en 1921 dans mon livre « L'Autonomie des Ecoles » (2). Mes propres observations ont vérifié depuis lors le fait que les sanctions doivent varier d'un type à l'autre: les récompenses et les punitions (plaisir et douleur) réussissent seules avec les sensoriels; aux conventionnels convient l'appel à l'honneur, le tableau d'honneur, les décorations (voyez: « Grandeur et Servitude militaire », d'Alfred de

(1) P. Dumouchel: « La vie sociale de l'enfant et de l'adolescent ». *Revue pédagogique*, sept. 1924.

(2) Nouché, Deschaux et Nislet.

Vigny) ; chez l'intuitif, il faut faire appel au cœur : plaisir de faire plaisir à ceux qu'il aime, crainte de leur causer du chagrin ; enfin il suffit, auprès des rationnels, de parler le langage du bon sens et de la raison constructive, dans la mesure où leur raison même est capable de le comprendre.

5. — Quelques mots sont utiles concernant les rapports entre adultes et enfants. Tout d'abord il va sans dire que les adultes, parents, ou éducateurs de profession, appartiennent eux aussi à un type donné et doivent agir au mieux, mais selon leur type. Les meilleurs éducateurs sont du type intuitif ; c'est pourquoi il faudrait, dès l'école, sélectionner les meilleurs intuitifs et les orienter vers l'éducation. La plupart des instituteurs et institutrices de vocation sont des intuitifs. J.-J. Rousseau, Pestalozzi, tous les pionniers de l'Éducation nouvelle ont été, à des degrés divers, des génies intuitifs. De même les écrivains pédagogiques. D'où un piège : la plupart d'entre eux, cédant à cette tendance inconsciente de croire que les autres hommes, les enfants surtout ; étaient du même type qu'eux, ont parlé comme si tous les éducateurs pouvaient faire acte d'intuition pédagogique et comme si tous les enfants étaient doués de cette initiative créatrice qui est surtout le propre des enfants intuitifs. Nous-mêmes, en nous demandant comment libérer l'énergie créatrice de l'enfant, tenons-nous un compte suffisant des sensoriels, des imitatifs et des rationnels ?

Notre idéal de l'Éducation nouvelle est valable, trop souvent, pour les seuls éducateurs intuitifs agissant auprès d'enfants du type intuitif et en bonne santé. Alors les choses vont facilement. Mais il y a, dans nos écoles, des imitatifs pour qui une règle imposée et un enseignement selon le mode habituel sont nécessaires. Il y a aussi, en trop grand nombre, des enfants qu'une tare rend impropres aux méthodes où la liberté joue un rôle important. Les uns sont victimes de déformations acquises et curables.

D'autres, enfants d'alcooliques ou de syphilitiques, même après quelques générations, présentent des tares diverses : le poison atteint ici ou là la cellule nerveuse, de façon irréversible. Ce seront, hélas, toute leur vie des déséquilibrés ou de ces hommes que Grasset appelait mi-fous, mi-raisonnables, mais

dont plusieurs, s'ils ont assez de vitalité pour dominer leur tare, peuvent devenir des hommes de grande valeur intellectuelle et morale. Ces enfants, il faut les traiter médicalement, ou du moins en se conformant aux exigences pédagogiques de leur cas. Ce sont donc, ici encore, des enfants pour qui nos méthodes d'éducation nouvelle, appliquées sans discernement, seraient néfastes.

6. — De nombreuses études récentes, celle de M. Lévy-Bruhl : « Le Primitif », celle de M. Jean Piaget : « Le jugement et le raisonnement chez l'enfant » et son nouvel ouvrage en préparation, celle de M. Louis de Launay : « Le Christianisme » et bien d'autres, confirment qu'à chaque type répond une forme particulière de religion. Le sensoriel est essentiellement animiste, quel qu'il soit un primitif, un petit enfant ou un adulte actuel de ce type-là. Le conventionnel a besoin d'être tenu comme le catholicisme tient le fidèle ; à cette seule condition il devient un serviteur de l'ordre collectif et du Royaume de Dieu. A l'intuitif, la religion se présente d'abord sous la forme d'une protestation ; c'est le protestantisme. Toutefois, s'il est vrai qu'il y a des protestants orthodoxes, des protestants libéraux et des protestants solidaires, on peut dire que la réforme, jusqu'ici, est un lieu de passage où se coudoient les trois derniers types, et qu'elle n'est donc point achevée. Son achèvement consisterait, me semble-t-il, en une Religion de l'Esprit, religion réunissant et transposant dans le domaine de l'âme la liberté réfléchie et le solidarisme, sous l'égide du « Logos », c'est-à-dire de la Raison divine.

Or tout nous fait penser que nous sommes à la veille de grands événements : l'un sera peut-être une guerre universelle où sombreront beaucoup d'espoirs et beaucoup de valeurs de notre civilisation — guerre que l'élite spiritualiste actuelle fait tout pour éviter, mais qu'un miracle seul pourrait écarter ; — l'autre semble devoir être l'avènement d'un nouvel ordre éducatif, moral, social et religieux. C'est à préparer cet ordre nouveau que nous travaillons ici ; dussions-nous succomber dans la lutte, nous lutterons. Nous lutterons pour l'Ère nouvelle.

AD. FERRIERE.

PROGRESSIVE EDUCATION

Revue trimestrielle sur les tendances nouvelles en éducation.

Chaque numéro du journal a pour sujet principal une question spéciale d'éducation.

1924 : Avril, *Instruction individuelle*. — Juillet, *Le Projet*. — Octobre, *L'Éducation Nouvelle en Europe*.

1925 : Janvier, *L'Éducation avant l'école*. — Avril, *Éducation et entente internationale*. — Juillet, *Études scolaires*. — Octobre, *Étude du Nouvel Enfant*.

Outre les articles principaux, il y a des rubriques spéciales comprenant : Nouvelles d'écoles, Nouvelles et commentaires, Communications de l'étranger, Revue de Livres, Résumés d'articles de journaux.

Publiée par THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 10 Jackson Place, Washington, D. C.

Prix de l'abonnement, y compris le titre de membre de l'Association : dollars 2, par an.

Numéro-spécimen à 50 cents, sera envoyé sur demande.

École de l'Île de France

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

Plaine campagnole — Parc de 140 hectares — 18 kilomètres de Paris — Études secondaires complètes et préparation au baccalauréat — Cours spéciaux pour Étrangers — Enfants de 7 à 18 ans — Vie de famille par maisons de 25 à 30 au maximum — Formation du caractère orientée vers l'autonomie — Sports.

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS

Intérial pour garçons et fillettes de toutes les classes. Prix réduits dans certains cas spéciaux. L'école tend à réaliser une vie saine fondée sur la connaissance des lois épiques. Les activités d'intérieur et de plein air, auxquelles participent maîtres et élèves, ont pour but de fortifier la santé et le caractère. Le programme comporte les études usuelles jusqu'à l'entrée à l'Université et y ajoute la gymnastique rythmique, les arts et métiers, la connaissance de la région, etc.

III. LES PRATICIENS

L'Éducation et la Vie

Par Mrs Marietta JOHNSON

Fondatrice de l'École Fairhope, Alabama (États-Unis).

Nous sommes tous occupés à bâtir un monde meilleur. Il existe beaucoup de plans de rénovation. Beaucoup de beaux efforts sont faits. A mon avis, une des sources les plus importantes de progrès et de développement sera la formation d'une nouvelle génération plus forte et meilleure. Il s'agit donc de préciser les conditions qui sont nécessaires pour que les enfants grandissent de façon favorable.

J'ai une foi absolue dans la bonté essentielle de l'homme. Je crois que l'espèce humaine est douée d'une réserve nerveuse capable de la conduire au développement intellectuel et spirituel le plus parfait que l'intelligence de l'homme puisse concevoir. Je crois que si l'on pouvait remplir les conditions qui sont nécessaires pour la croissance normale de l'enfant, nous nous trouverions orientés vers la solution des maux dont souffre le monde.

Cependant il y a un danger à tenter de trouver de procédés spécifiques applicables à l'enfant, dans le but d'atteindre certains résultats précis de sa vie adulte. Nous concevons l'enfance comme une préparation à la vie adulte. Je crois que l'enfance n'est que l'enfance. Je crois que chaque étape de l'enfance est un degré unique dans le développement de l'individualité et qu'elle a ses besoins et ses buts particuliers que l'adulte doit respecter.

Toute méthode est déterminée par deux facteurs : l'un est le but, l'autre est la nature du matériel. Ceci est vrai pour tout ce qu'entreprend l'homme depuis la garniture d'un chapeau, la façon d'une robe, la préparation d'un mets, jusqu'à la conduite d'une armée ou le gouvernement d'un empire.

La première question à se poser en éducation est : « Que désirez-vous ? Quel est votre but ? » — Beaucoup de notre façon de penser, en ce qui concerne le but est occasionné, je pense, par l'élément temps. Nous pensons constamment à l'enfant par rapport à l'avenir. Nous sommes incapables de concentrer notre attention sur ses besoins présents. Nous pensons que si nous pouvons le conduire dans une certaine voie, si nous pouvons lui donner certaines informations dès maintenant, il sera préparé pour un avenir nettement défini.

Chassons de notre esprit l'idée que le futur est tout, et concentrons notre attention sur les besoins actuels de l'enfant qui grandit. Afin de comprendre ces besoins, nous devons étudier constamment sa nature. L'enfant est un fruit vert, sans maturité, fluide, informe, incohérent. Sa vie émotionnelle est incohérente et sans contrôle. La chose la plus importante pour lui est de se faire du bon sang — au sens littéral du mot — de fortifier ses muscles et de réaliser une coordination nerveuse, base d'une vie morale qui en jaillira spontanément. L'enfant est un

dans son organisme, non pas divisé en un corps, une âme et un esprit ; ce n'est que pour faciliter la compréhension que nous nous servons de ces termes. Ce qui est bon pour le corps est bon pour l'âme et pour l'esprit et ce qui est bon pour l'âme est bon pour le corps et pour l'esprit. Nous ne pouvons pas les séparer. Nous ne devons pas concentrer notre attention sur le développement de l'une des phases de son existence aux dépens des autres. Tous les efforts doivent viser à conserver cette unité.

L'éducation est la vie, la vie présente, non une préparation en vue de l'avenir. C'est pourquoi tout programme éducatif doit donner de la vie, être vivant. Dès lors pour tendre à ce but, nous devons nous demander : « Qu'est-ce qui est vivant pour le corps, vivant pour l'âme, vivant pour l'esprit ? » Dans la mesure où une école procure un entourage vivant à l'enfant, elle est éducative.

Avant tout, il ne faut pas faire violence au développement du système nerveux. Si, dans l'état de non-formation de l'enfant, il est dangereux pour lui de faire un travail assidu, tel que celui que réclame l'étude de la lecture et de l'écriture à l'âge le plus tendre, il faut remettre ce travail à une période plus tardive. Puisque le petit enfant ne doit pas être soumis à une spécialisation prématurée, il faut renvoyer le travail de tête à une époque où il en sera mieux capable. Si nous examinons le programme de nos écoles primaires, nous découvrons qu'une grande partie du travail exigé suppose une spécialisation prématurée. Comment pouvons-nous espérer obtenir une croissance normale, quand les conditions mêmes de la coordination nerveuse sont méconnues dès le début de la vie scolaire ?

Il n'y aura aucun désaccord parmi nous au sujet des besoins de l'esprit. Sûrement nous admettons tous que la seule condition de la véritable activité mentale et du meilleur développement intellectuel est l'intérêt. Dès lors, la question essentielle que se posera l'éducateur sera : « Quels sont les intérêts de l'enfance ? » Tous les enfants s'intéressent aux objets qui tombent sous les sens. Ils aiment toucher des objets, se servir d'objets, manipuler des objets, créer des objets. Leur pensée sera formée par l'action. Que toutes les écoles primaires soient donc transformées en ateliers. Qu'on enlève les pupitres. Aucun maître ne devra avoir plus de vingt enfants sous sa direction. On procurera aux élèves des activités créatrices. Il leur sera permis de se servir de toute sorte de matériaux et d'outils, aussi librement que possible.

Le raisonnement conscient prématuré retarde le pouvoir de raisonner ; c'est pourquoi la raison de l'enfant sera éveillée par l'intérêt personnel et non

pas extrait des expériences de l'enfant et transformé en concepts à la façon de l'adulte. Nous nous attachons beaucoup trop à enseigner. Les neuf dixièmes de ce que nous enseignons au-dessous de dix ans pourraient très utilement être renvoyés à plus tard, et l'enfant l'acquerrait de façon occasionnelle.

Ce qui importe, pour le développement de l'enfant, c'est une vie libre et riche, pleine d'activités créatrices, pleine de joie, pleine d'intérêt.

Naturellement, personne ne peut admettre un plan d'éducation basé sur le principe: « Fais ce qui te plaît ! » L'enfant est trop malléable, trop informe, trop ignorant pour savoir ce qui est bon pour lui. Il doit faire ce qu'on lui dit. Il faut atteindre à ce résultat, même si l'on doit, pour cela, user de violence. Mais l'adulte doit se surveiller dans ce qu'il dit et doit s'interdire toute directive n'ayant pas pour base ce qui est le mieux pour l'enfant, au moment présent. Au lieu de cela, on ordonne en général simplement ce qui convient le mieux à l'adulte!

Le besoin primordial et fondamental de l'esprit est la sincérité. La sincérité est assurée quand l'enfant fait les choses qu'il fait en y mettant toute sa puissance, parce qu'il en désire la fin plus qu'aucune autre chose. Cette sorte de sincérité est la base de toutes les conceptions morales. L'instruction morale des dernières années, après une enfance et une adolescence sans sincérité, est d'une valeur douteuse. Or la sincérité est assurée par l'activité créatrice.

Il y a des buts et des desseins dans la croissance elle-même. Quand ces buts et ces intentions sont atteints, la personnalité entière de l'enfant se trouve engagée dans l'action et la seule récompense dont elle ait besoin est la satisfaction intérieure et la conscience du pouvoir qui accompagnent l'action ainsi comprise. Celle-ci assure l'unité de l'être, si nécessaire au développement normal.

Toute conscience de soi prématurée crée de l'insincérité. Les jugements de l'adulte, les évaluations, les notes scolaires, le classement du travail des enfants développent la conscience de soi et encouragent les mobiles doubles et faux.

Le travail créatif si nécessaire — nécessaire pour assurer la coordination du système nerveux, pour conserver l'intégrité de la vie intellectuelle et aussi pour servir de base à toutes les conceptions mora-

les, — conduit aussi à la plus vraie de toutes les disciplines.

Souffrance, endurance, persévérance et concentration pour des buts désirables et nécessaires, telles sont les expériences qui développent le caractère et la puissance de la volonté. Il y a assez de choses à chaque degré de développement de l'enfant et d'un intérêt assez vital à ses yeux, pour qu'elles lui assurent la concentration et la persévérance dans ses desseins et lui confèrent dès lors la discipline désirée. C'est son droit, et les méthodes scolaires doivent lui en procurer les occasions.

Cette discipline est impersonnelle et inconsciente. Elle conserve l'esprit ouvert. L'enfant est obligé de faire abstraction de ses desseins capricieux et de ses désirs momentanés en présence des exigences de l'action qu'il a entreprise. En d'autres termes, il grandit dans la conscience que la loi est une chose nécessaire et avec le désir et l'intention de coopérer avec elle, puisqu'en agissant ainsi, il atteint le but qu'il s'est proposé. Ceci est le seul moyen d'assurer la force du caractère moral et de l'esprit créatif, entraînant l'oubli de soi et le don de soi à la Société.

Je le répète: les intérêts de l'enfance doivent être respectés. Les buts et propos de l'enfance doivent être autorisés et satisfaisants. La substitution des desseins de l'adulte à ceux de l'enfant, à ses désirs et à son initiative fait obstacle, chez celui-ci, à la satisfaction intérieure et à la conscience de son pouvoir, et elle l'oblige à chercher au dehors la suggestion et la récompense. Elle développe la conscience de soi, l'égoïsme et les complexes d'infériorité, fausse la sincérité de la vie intellectuelle, empêche la coordination normale du système nerveux et pose les fondements d'un état mental qui conduit à toutes les abominations de la vie politique et sociale.

L'éducatrice par excellence, c'est la vie, une vie meilleure et plus large. Le programme scolaire, pour être éducatif, doit être vivant; il doit vivifier le corps, vivifier l'intelligence, vivifier l'esprit. Il est éducatif dans la mesure où il assure des activités et des exercices tendant à produire un corps sain, accompli et beau, un esprit sympathique et intelligent, une âme douce et sincère. Dans la mesure où il ne le fait pas, il n'est pas éducatif, si instructif qu'il puisse être.

Marieta JOHNSON.

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'hiver: 21 octobre 1925 - 21 mars 1926

Semestre d'été: avril - juillet 1926

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

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétaire.

ÉDITIONS ADYAR

4, Square Rapp,
PARIS (VII^e Arr^e)

Demandez

notre

Catalogue

La sauvegarde des forces créatrices par le moyen de l'art éducatif

Par M. Albrecht L. MERZ,

Architecte, Directeur de la Maison de l'Œuvre et de l'École de l'Œuvre, à Stuttgart.

1) L'enfant bien portant et non déformé constitue une unité organique dont les forces vitales et les capacités créatrices ne sauraient être déterminées de façon plus précise qu'en ces termes : elles deviennent, dans tous leurs effets, des transformatrices de lois cosmiques, et les processus moteurs qu'elles suscitent, aussi bien que les formes matérielles qu'elles créent, sont également de nature organique.

2) Ce qui caractérise l'éducation actuelle dans tous les domaines, c'est que l'on fait tout pour détruire cette unité organique dans la conduite de la vie et dans son expression créatrice, pour la remplacer par le mécanisme d'une discipline pétrifiée dans des schémas conceptuels et immobilisée sous forme de dogmes, de doctrines de partis et de tendances à la mode.

3) Le fait que d'éminents représentants de la pédagogie ont attiré toujours à nouveau l'attention sur la valeur de l'école active n'a pas réussi à enrayer ce processus de destruction ; car, entre les mains de maîtres d'école ossifiés dont le bureaucratisme scolaire ne consentait pas à se débarrasser, le sens fondamental de l'école active a été changé en son contraire et nous avons maintenant, la plupart du temps, au lieu du développement créateur des énergies originelles de l'enfant, une forme nouvelle d'illustration des concepts intellectuels par la main ouvrière. Le mal a donc empiré : on nous offre une illustration au lieu d'une formation, des méthodes actives au lieu de l'École active. D'autre part, des conseillers scolaires vieilliss et des inspecteurs surannés ont veillé avec un soin jaloux ; si un jeune s'hardissait à laisser champ libre aux forces créatrices de l'enfant pour leur permettre de s'épanouir, il était noirci auprès des autorités ; et celles-ci, de leur côté, ne savaient rien faire de mieux, pour sauver l'honneur de l'ancien système auquel il ne doit pas être porté atteinte, que de l'arracher à son métier ; car métier signifie, au même titre que « traitement » chirurgical : passage de la théorie à la pratique ; or, pour l'amour du système, ceci ne devait pas arriver !

4) Rien d'étonnant, dès lors, si nous devons aujourd'hui déclarer la banqueroute du corps et de l'esprit. Preuve : de tous côtés des tentatives sont faites par des hommes clairvoyants pour sauver ce qui peut encore être sauvé ! On ne s'étonnera pas, après ce qui vient d'être dit, que les autorités arrivent, ici comme ailleurs, toujours trop tard, lorsqu'il y a des mesures à prendre.

5) Rien d'étonnant, en outre, si l'Université cherche en vain à rattacher les fils rompus par un faux intellectualisme, car l'école a vraiment tout fait pour arracher l'enfant de l'Alma mater naturelle, c'est-à-dire à ce qui concerne l'universalité, et pour l'in-

cruster dans le désert abstrait d'un cérébralisme anémique qui émette tous les concepts, si bien qu'elle hait par conséquent cette anomalie comme étant la règle et que, complètement isolée, elle se trouve dès lors totalement inoffensive en présence du rythme universel vivant.

6) Rien d'étonnant, également, si, rendus à ce point étrangers aux forces actives fondamentales, les peuples croient être opposés mentalement les uns aux autres, au lieu de moucher toujours à nouveau des variations sur le thème fondamental de l'« homme », comme le dit Paul de Lagarde, rappelant le mot de Goethe : « Forme moulée qui se développe vivante ».

7) Rien d'étonnant, enfin, si le métier est aujourd'hui dépourvu à un tel degré de toute impulsion vraiment créatrice. Et, précisément ici, en premier lieu, il vaudrait la peine de mettre tout en œuvre pour sortir du mécanisme qui domine notre temps et qui commence peu à peu à tout niveler, si bien qu'il ne reste bientôt plus, dans aucun domaine, de ces maîtres-artisans capables de développer de façon originale telle ou telle impulsion fondamentale ; actuellement chacun s'attache, pour imiter quelque schéma à la mode, à singer tel dessin de détail, visant surtout à n'encourir aucune responsabilité. L'architecte est spécialement bien placé pour savoir qu'aujourd'hui il ne peut se fier presque à aucun artisan, qu'il est obligé de tout dessiner, qu'il ne suffit plus, comme au temps des grandes constructions, de donner le rythme ou le plan d'ensemble et de laisser aux différents collaborateurs le soin d'achever chacun sa partie spéciale. Que l'on ait obtenu aut-étois, par ce mode de travail, une grande unité dans la construction, réside précisément dans le fait que ces époques-là étaient encore en rapport avec les forces cosmiques fondamentales agissantes et qu'elles portaient d'une base unique, d'éléments fondamentaux communs, que chacun savait développer de façon autonome.

8) Précisément durant ces dernières décades, ce lien avec les forces fondamentales de l'Univers a été déchiré violemment par les cisailles de l'intellect et il se a nécessaire dans tous les domaines, particulièrement dans celui du travail créateur, donc dans l'activité de chaque métier, de rétablir cet enchaînement.

9) Ceci ne peut se produire que par le changement d'orientation de notre éducation toute entière, à partir du jardin d'enfants ; il faut surtout que les parents s'en rendent compte, car les maîtres d'école sont toujours les derniers à voir ces choses. (1) Il

(1) En France et en Suisse romande, c'est le corps enseignant primaire qui a attaché le grelot ! (R.M.).

importe au premier chef d'éveiller et de fortifier leurs forces créatrices, afin de poser les bases du travail individuel productif qui se fera plus tard. Le mot de « productif », au sens où on l'entend ici, signifie avant tout la faculté de faire au bon moment et à la bonne place ce qu'il convient de faire. Réaliser cela, c'est témoigner d'une aptitude de tout premier ordre qu'un homme dressé à l'école est absolument incapable de manifester ; toute notre vie actuelle en est la preuve, que nous l'envisageons sous l'angle de la politique, de l'activité sociale, des métiers ou de la pédagogie.

10) Nous avons moins besoin de concepts nouveaux et de mots à l'emporte-pièce pour désigner les différents systèmes scolaires, que de méthodes tranquilles et simples qui conduisent au but, c'est-à-dire au libre épanouissement des forces latentes de l'enfant ; celles-ci se développent, organiquement dans le sens productif par nécessité naturelle, à condition de n'être pas détournées de leur fin par la maison paternelle, l'école, l'atelier et la fabrique, venant s'opposer au développement naturel et susciter cette déformation dont notre corps social souffre dans tous ses membres.

11) Grâce à notre système scolaire, nous avons sans doute beaucoup d'« hommes cultivés », mais pas d'hommes aptes à cultiver eux-mêmes quoi que ce soit. Et ceux que l'école abandonne, après études faites, sont d'ailleurs en général déformés dans une mesure telle qu'il n'est pas étonnant que même les meilleurs maîtres des écoles d'adultes ne sachent plus que conseiller pour éviter à cette épidémie générale de déformation.

12) L'école vivante, l'école active, l'école professionnelle demeurent des concepts vides de sens si la force créatrice vivante ne les anime pas.

13) L'« Ecole de l'œuvre », rattachée à la « Maison de l'œuvre » de Stuttgart (qui n'a d'ailleurs rien

de commun avec d'autres écoles de l'œuvre ayant adopté ce nom de façon purement extérieure) conçoit le travail d'une façon beaucoup plus sérieuse, et non pas uniquement sous l'angle industriel et professionnel. Elle cherche ainsi, depuis cinq ans qu'elle travaille, à établir les fondements d'un « art éducatif », dans le sens indiqué tout à l'heure : elle entretient dans ce but, à côté des autres installations habituelles, un jardin d'enfants et une école élémentaire expérimentale reconnue par l'Etat ; il est avéré, en effet, qu'il n'y a plus rien à attendre des adultes tels qu'ils sortent des écoles populaires ou supérieures, car il leur manque les bases élémentaires. Ces premiers degrés seront complétés peu à peu jusqu'à la maturité. Il s'y rattachera une académie des sciences et des arts fonctionnant librement et déjà en voie de préparation.

14) La connaissance des principes actifs fondamentaux de l'évolution cosmique et de la transformation de ces éléments selon un principe formateur propre à chaque individualité et respectant la trinité de l'outil, de la matière et de la force productive, telle est la graine d'où procède l'épanouissement du travail dans toutes les branches d'enseignement de notre « Ecole de l'œuvre ». Cette conception devrait devenir bien commun de toutes les écoles, à condition, bien entendu, que les écoles normales précédent préalablement à une transformation radicale.

15) La conséquence nécessaire de cette conception de l'éducation est la faculté de pénétrer le monde des phénomènes d'une façon intuitive et impulsive, à la façon où l'entendait Goethe, au lieu de le considérer selon le mode intellectuel associatif qui domine actuellement dans tous les domaines et qui a pour effet de nous plonger toujours davantage dans le chaos où nous nous trouvons aujourd'hui.

Albrecht L. MERZ.

Expériences pédagogiques

par M. BAKULE

Directeur de l'Ecole Foyer de Prague.

D'accord avec le Comité exécutif du Congrès international d'éducation nouvelle, M^{me} Dr Rotten m'a invité à vous parler de la vie de notre Ecole-Foyer, qu'elle a visité ce printemps, et à vous faire connaître quelques résultats de mes expériences en matière d'éducation.

Je voudrais tout d'abord vous parler brièvement des principales étapes de ma carrière pédagogique et, pour animer ce schéma, je vous présenterai trois images concrètes de mon activité auprès des enfants.

En 1897, j'ai été nommé instituteur. Mon désir le plus ardent était de devenir un maître entièrement différent de ceux qui m'avaient préparé à cette profession.

C'est pourquoi j'ai dirigé mes efforts avant tout vers la libération de l'enfant. Cette condition préalable était nécessaire pour me permettre d'exercer

avec succès ma mission éducative. En 1903, j'ai adopté cette devise : « Voie libre pour l'éducation et liberté de l'enfant ! »

Je commencerai par lire un rapport destiné à montrer aux instituteurs comment j'ai appliqué cette devise.

J'enseigne, cette année, des citoyens du monde âgés de six ans. Il n'y a en eux que des instincts, pas de raison. De simples paroles n'ont sur eux presque aucun effet. Il serait vain de vouloir convaincre Milone qu'il n'est pas raisonnable de descendre une pente à toute vitesse, avant qu'il se soit lui-même cassé le nez en courant sur la pente abrupte d'une montagne. Joseph ne reconnaîtra la supériorité physique de François que lorsque celui-ci l'aura battu à plusieurs reprises.

C'est d'après ces données que doit s'organiser mon activité éducative : épier toutes les occasions de placer les enfants dans une situation leur permettant de s'enrichir d'une expérience qui représente pour eux une chose vécue.

*

Nous calculons. Je montre aux enfants sur le boulier ce que représente 3×2 . Quelques élèves accourent et tendent les mains pour compter eux-mêmes. Ceux qui n'ont pas encore compris l'importance de l'arithmétique ne manifestent même pas le désir de jouer avec les boules ; ils nous observent de leur place avec plus ou moins d'intérêt.

Pépi Stransky est occupé d'une chose plus pressante. La semelle de sa chaussure est béante et il s'efforce de fermer cette ouverture en frappant avec son plumier, afin d'avoir les pieds au sec en sortant de l'école. « Pépi, viens ici et montre-moi comment on fait cela. » Distrait de son occupation par mon appel et par un coup de poing de son camarade, il lève la tête.

« Viens me montrer cela. »

Pépi a l'impression d'être pris sur le fait. Pourquoi ne lui dis-je pas ce que je veux qu'il me montre ? Il n'a aucun désir d'aller au boulier. Comme il ne sait rien, les enfants se moquent de lui. Il baisse la tête et continue à s'occuper de sa chaussure.

Me voilà acculé. Je connais Pépi. Je lui dis donc doucement : « Pépi, laisse ton soulier, je t'aiderai ensuite à le raccommoder. Viens maintenant me montrer combien font 3×2 . » Mais c'est déjà trop tard. Pépi ne vient pas. Je sais que je ne serai pas obéi, mais je me dis que l'incident peut devenir intéressant et j'ordonne d'un ton sévère : « Stransky, viens au boulier ! »

Stransky met son doigt dans le trou de sa chaussure.

« Va, Stransky, » lui disent les enfants en l'encourageant. Mais il ne bouge pas. Je feins une grande irritation : « Stransky, si tu ne viens pas tout seul, j'irai te chercher. » Ma menace n'a eu d'effet que sur la chaussure dont quelques chevilles de plus ont cédé lorsque Stransky mis sa main dans le trou. A ce moment, je me souviens du conseil que nous a donné un pédagogue officiel, à savoir qu'une menace doit toujours être exécutée, et déjà je m'avance vers Stransky. « Viens-tu ? » dis-je, tout près de lui. Il ne me regarde pas. Je sais l'enfant des deux mains pour le redresser. Je l'ai relevé tout vigoureusement, et Pépi, léger comme une plume, se débat en l'air. Je l'emporte par-dessus les têtes des enfants vers le boulier. Mais à peine a-t-il posé le pied par terre qu'il trépigne de rage, crie et lève le poing pour frapper. « Oh ! il veut frapper le maître ! » s'écrient les enfants.

Sans un mot, je me tourne vers le boulier, en pensant : je n'ai que ce que je mérite. Pourquoi avoir violemment ce garçon ? Le ver de terre se tord aussi quand on l'écrase.

Nous rangeons de nouveau les petites boules du boulier. Pépi nous tourne le dos. Naturellement, il ne daigne pas regarder l'objet vers lequel je l'ai entraîné si violemment.

« Viens étudier avec nous, Pépi », dis-je un instant après, doucement. Pépi tape du pied. « Tu

ne sauras rien, tout le monde se moquera de toi ; tu resteras ignorant, — viens donc ! »

Le garçon tape du pied toujours plus fort.

« Pépi, tu n'es pas sage. Je te traite en camarade et tu me traites en ennemi. C'est bien. Soyons donc des ennemis. Je ne veux plus te voir et tu ne garderas pas non plus ta place au milieu de mes amis. Tu resteras seul au fond de la salle et, puis-que tu ne veux pas étudier avec nous tous, tu resteras après l'école et tu étudieras seul. » Mais Pépi resta conséquent avec lui-même.

Il fallut le renvoyer de force au dernier banc ; il devint furieux, prêt à frapper, et rien ne put le décider à prendre part à la leçon. Lorsque, la leçon terminée, les enfants se levèrent pour la prière, Pépi fondit en larmes. Pendant la prière, il s'habilla pour partir. Il posa son sac sur le banc et mit sa casquette dessus ; puis, il sortit ses gants de sa poche et, les ayant suspendus à son cou par l'attache qui les retenait, y passa ses mains. Pendant ce temps, il ne cesse de pleurer et ne prie pas avec les autres. Et lorsque les enfants sortent de leurs bancs, il se joint à eux.

« Tu restes après l'école, Stransky, » lui dis-je en lui barrant le chemin. Le garçon pleure de plus belle et s'arqueboute de tout son corps contre moi pour m'écarter de son chemin.

Je me penche vers lui et, l'attirant tout près de moi, je lui parle doucement : « Pépi, tu n'es pas raisonnable. Tu luites avec moi, sachant bien que tu ne peux pas me renverser, car je suis beaucoup, beaucoup plus fort que toi. Je te ferai voir que ce n'est pas intelligent de se disputer lorsqu'on est sûr de perdre. Tu iras donc à la maison quand cela me plaira et non pas quand tu le voudras. Tu resteras après l'école, Stransky », lui dis-je avec fermeté, mais calmement, afin de ne pas l'irriter. Au bout d'un instant, je lui dis de nouveau très doucement : « Mais, Pépi, je sais que tu peux être raisonnable quand tu le veux. Donc, écoute ; si tu vas de toi-même à ta place, je ne te garderai qu'un petit instant, mais si tu me bats et que tu cherches à t'échapper, je te porterai là-bas au fond de la salle, je t'y tiendrai et je t'y garderai longtemps. N'oublie pas que je suis le plus fort et que je te vaincrai si tu te querelles avec moi. »

Je sais que l'enfant, au milieu de ses larmes et de son excitation, n'entend pas toutes mes paroles ; il perd le fil de mon discours et ne comprend pas bien ce que je lui dis. C'est pourquoi je répète mes explications avec quelques variantes.

Pépi se calme, se retire lentement de mes bras, s'assied à son banc, sanglote et se mouche avec ses gants...

« Tu vois, c'est maintenant seulement que tu commences à comprendre comment il faut agir. » Je lui caresse les cheveux. « Rappele-toi, répète-je, qu'il n'est pas sage de se quereller quand on est certain d'être battu. »

« Et tu as été méchant avec moi. Tu voulais me battre. Et pourtant je ne te bats jamais. Réfléchis à ce que tu as fait aujourd'hui et juge toi-même ce qui était bien et ce qui était mal. Eh bien, qu'en penses-tu ? »

Je le prends par le menton et je lève sa tête.

Un léger sourire passe sur le visage barbouillé de l'enfant.

« Ah! si tu pouvais voir comme tu es sale! Regarde un peu tes mains. Tu les prends pour mouchoirs de poche! Je ne pourrais pas même te caresser si je le voulais, de crainte de me salir.

« Maintenant, rentre à la maison. »

J'entendis vaguement dire, du pas de la porte, au milieu du bruit que faisait Pépi avec ses gros souliers: « Au revoir, Monsieur le Régent. »

Le lendemain, en entrant dans la classe, j'aperçus le visage souriant de Stransky qui me saluait d'un banc reculé.

Mon sale petit ami a, ce jour-là, les cheveux humides et soigneusement peignés, et il est reluisant de propreté, autant que cela lui est possible.

A peine avais-je avancé le boulier que Pépi se penchait en avant et manifestait le désir d'entrer en relations d'amitié avec cet objet qui avait été hier la cause de notre conflit. Je fais un signe d'assentiment et Pépi court vers le boulier. Il calcule 3x2 (il l'a étudié avec son camarade Brejcha, avant mon arrivée), pousse des cris de joie, saute comme un cabri et retourne en courant à son banc.

Je n'eus pas, ce jour-là, d'élève plus studieux que Pépi Stransky.

Est-il nécessaire de tirer une leçon pédagogique de l'incident que je viens de relater? Je voudrais cependant ajouter ceci: un de mes collègues me disait un jour qu'il avait à l'école un garçon appartenant à une famille dont tous les membres avaient déjà passé à la barre de la justice criminelle. L'enfant s'engageait déjà sur cette voie. Même en agissant avec douceur, on n'obtenait rien de lui. « Comment traiteriez-vous un tel individu? » me demanda-t-il.

Je ne saurais vous dire en ce moment comment j'agirais dans chaque cas particulier; cela dépend des circonstances et de la nature du délit. Mais j'agirais dans tous les cas avec amour, de façon à ce que l'enfant sente que je l'aime et que cela me peine de voir que, par une mauvaise habitude ou par son manque de raison, il s'attire des difficultés dans le présent et se prépare très probablement aussi un avenir malheureux.

J'agirais conséquemment et constamment de telle sorte que l'enfant se persuade que mon seul but est de lui apprendre comment on doit agir ou ne pas agir pour faire son chemin dans la vie et vivre heureux dans la société.

Puis, je racontai à mon collègue l'histoire de Pépi Stransky et j'ajoutai: « Si je n'avais tenté qu'une fois d'user de douceur, je n'aurais sans doute pas réussi à corriger mon petit élève. Ce n'est pas un acte exceptionnel de bonté qui a converti Pépi; ce qui a amené ce garçon à la raison et aussi, comme je l'ai appris plus tard, au repentir, ce n'était pas seulement le fait que je l'embrassais de tout mon cœur, c'était aussi la pensée, éveillée en lui par mes paroles sincères, que j'avais toujours été aimable et bon pour lui. »

Et ici j'ajoute:

Si ce mode d'éducation devait conduire à une

soumission aveugle, je le réprouverais. Ce que je désire obtenir par ce moyen, c'est que l'enfant se place devant le problème en observateur non prévenu et en juge, en conservant son plein droit de douter et de résister.

Les faits que je viens de rapporter se sont passés au début de ce siècle. Les instituteurs à qui je les ai exposés, à cette époque, n'ont pas entièrement approuvé ma façon d'agir. Celle-ci a pourtant trouvé un écho dans l'esprit et dans le cœur de nombre de jeunes maîtres. Ils se sont fait connaître et se sont mis à travailler dans le sens de mes idées.

Il était à craindre que le relâchement d'une discipline sévère fût déviter les instincts des enfants, mais j'ai trouvé, pour prévenir ce danger, deux moyens efficaces: l'amour et l'art.

L'amour enchaîne et domine la troupe de mes petits sauvages et la maintient unie; l'art ennoblit les esprits et les cœurs.

Mon amour n'est pas seulement l'indulgence d'un supérieur affable et bienveillant; non, c'est une camaraderie faite de sincérité et de dévouement.

Je ne tiens pas à être une haute autorité, et cela n'est pas nécessaire. Il suffit à mon amour-propre que mes élèves ne me prennent pas pour un imbécile et qu'ils voient en moi simplement un compagnon que l'âge, l'expérience et les études mettent à même d'en savoir plus long qu'eux, mais qui partage volontiers avec eux ce surplus.

Ayant consacré à mes seuls élèves toutes mes pensées et tous mes actes, à l'école aussi bien qu'hors de l'école, j'ai bientôt persuadé les enfants et leur entourage que j'étais un ami sincère des enfants, et il n'en fallait pas davantage pour accomplir des « miracles » dans l'enseignement et dans l'éducation.

Après la classe, les enfants ne rentraient pas chez eux quand le temps était mauvais, ou lorsque le jeu ou le travail auquel ils étaient occupés leur plaisait.

Parfois, je les emmenais à la campagne ou ils m'accompagnaient à la maison.

Partout, je n'existais que pour eux. Je satisfaisais leur curiosité, qu'ils manifestaient par toutes espèces de questions, et je faisais en sorte que cette source ne tarit jamais. Par mes suggestions, je suscitais toujours quelque nouvel intérêt.

Ma classe était comme une source d'où la vie jaillissait sans cesse avec force.

J'étais moi-même si plein de joie et de bonheur que je finissais par entraîner même les enfants qui se tenaient encore éloignés de nous.

Après l'amour agissant, l'art était le moyen le plus efficace dont je me servais pour gagner et ennoblir le cœur et les sens de mes élèves.

Mais, ici aussi, j'ai suivi des sentiers non tracés. D'abord, je n'admettais pas d'art spécial à l'usage des enfants. Je leurs rends accessibles l'art et la beauté, qu'ils aient été ou non conçus à leur intention.

Je mettais à la disposition des enfants ma collection de livres; garçons et filles de 12 et 13 ans lisaient avec moi les meilleures œuvres de la littérature universelle.

Oui, ils lisaient avec moi, car mettre à la portée

des enfants une collection de livres ne signifiait pas simplement, pour moi, leur en permettre l'accès ; c'était venir au milieu des enfants, vibrant encore de joie sous l'impression des beautés littéraires, leur faire partager cette joie et cette impression et éveiller en eux le désir de les connaître et de les éprouver.

Les enfants lisaient ensuite avec moi, ou seuls, et accouraient pour me faire part de leur joie, ou pour me poser des questions sur ce qui leur était inintelligible.

Leurs réflexions et leurs demandes me permet-

taient de reconnaître de quelle façon et dans quelle mesure les enfants avaient compris l'œuvre d'art, et je m'efforçais consciencieusement de développer leur compréhension et leur jugement, de stimuler leur intelligence et d'approfondir leur sensibilité.

Je me souciais beaucoup plus de tout cela que de la récitation des leçons apprises dans les manuels et je réduisis celle-ci au minimum. Je ne tolérais les récitation en classe que pour rendre supportables mes relations avec les autorités scolaires.

(à suivre)

BAKULE.

IV. — LES DIFFÉRENTS ASPECTS DU PROBLÈME

L'Hygiène mentale par l'Éducation

par Mme D^e Eléonor CROSBY KEMP,

psychologue de clinique et première vice-présidence de la Ligue pour l'hygiène mentale infantile à New-York

Par hygiène mentale, j'entends la santé de l'esprit et du corps puisque tous deux sont intimement liés. Par éducation, il faut entendre non seulement l'instruction dans les branches scolaires, mais aussi l'évolution de l'enfant sous l'influence de la discipline et du milieu conduisant au développement le plus complet possible de son esprit et de son corps.

On appelle fréquemment aliénés, par erreur, ceux qui sont malades mentalement ; ce terme est inexact ; les soi-disant aliénés sont souvent d'intelligence vive, mais leur esprit ne fonctionne pas correctement ou harmonieusement. Il y a une lacune dans leur personnalité. Quand cette lacune, qui nous est commune à tous, s'agrandit de telle sorte que la personne ne peut agir normalement dans la société ou devient un danger pour elle-même ou pour autrui, elle est alors légalement considérée comme folle et enfermée dans un asile d'aliénés. Les psychologues hygiénistes, spécialement ceux qui, comme moi, s'intéressent aux enfants et aux adolescents, sont certains que beaucoup de soi-disant cas de folie pourraient être évités grâce à un milieu ou à une éducation convenables.

Je suis un de ceux qui s'intéressent profondément à ce congrès international qui est éducatif dans le sens le plus complet du mot, puisqu'il s'occupe avant tout des méthodes et des principes d'éducation les plus justes. En inculquant ceux-ci dans l'esprit des parents, des instituteurs et des médecins, on peut faire beaucoup en faveur d'une meilleure éducation de la jeunesse ; on peut surtout enseigner aux parents comment ils peuvent agir de façon préventive sur l'esprit de leurs enfants. En effet, la plupart des psychiatres, spécialistes dans le traitement de désordres fonctionnels nerveux et mentaux, reconnaissent que sans la coopération intelli-

gente des parents ou des instituteurs, leur action ne peut que rarement porter des fruits durables.

Le but de la Ligue de New-York pour l'hygiène mentale des enfants est d'amener l'opinion publique à favoriser la façon d'agir préventive, en travaillant à la coopération intelligente des médecins, psychologues, instituteurs et parents ; elle croit qu'une coopération de ce genre aurait pour effet de former des personnalités éduquées qui ajouteraient à une instruction saine, l'effet d'une vie et d'une intelligence débarrassées de craintes, d'obsessions et de préjugés.

Une étude des premières années de l'enfance dès la naissance jusqu'à l'âge scolaire, a convaincu un groupe de savants psychologues que la coopération en faveur de l'hygiène mentale doit commencer dans la famille, dès la naissance et qu'elle doit être continuée pendant les années d'école si l'on veut en assurer le bénéfice maximum pour les générations futures.

L'étude des premières années de l'enfance faite par l'éminent psychologue D^r John B. Watson de l'Hôpital et de l'Université de John Hopkins, est des plus significatives pour les psychiatres qui voudraient prévenir plutôt que guérir les cas de névrose et de psychose.

Le D^r Watson, aidé d'étudiants gradués en psychologie et en médecine, a étudié pendant cinq ans environ mille bébés à la maternité de l'hôpital John Hopkins à Baltimore aux États-Unis. Dans ce millier d'enfants, les seules peurs qui ont été reconnues comme innées concernaient l'instinct de protection de soi transmis par leurs ascendants de génération en génération. C'étaient la crainte de tomber, la peur du tonnerre ou celle d'un bruit violent. On trouva également que l'emportement est instinctif ou réflexe chez l'enfant qui est réprimandé. Un léger bourre-

let soutenant la tête d'un nouveau-né provoque immédiatement une expression de rage sur son visage et il agite les mains pour libérer sa tête. La peur des animaux et celle de l'obscurité, de même que ces émotions violentes et si funestes qui se rencontrent fréquemment dans les cas psychopathologiques, faisaient défaut chez tous ces enfants. Seules les craintes et les réactions concernant la protection de la vie sont innées. Toutes les autres sont acquises ; ce sont des « réflexes conditionnés », comme les appelle le Dr Watson, car ils ont pour condition un milieu et une éducation défectueuse.

Le Dr Watson a trouvé également que l'amour de la mère ou de la garde est inné et non acquis. Tout enfant répond à l'affection et aux soins de celles qui pourvoient à ses besoins physiques et intellectuels. Le besoin le plus immédiat qui se fait sentir dans la vie de tous les enfants, c'est l'amour ; l'amour maternel est de beaucoup le meilleur. La femme qui ne nourrit et n'aime pas ses enfants y perd tout autant que l'enfant lui-même.

Lesquels d'entre nous psychiatres n'ont pas à méditer sur le milieu familial, sur le manque d'affection dans la famille, sur les jalousies, les inimitiés, les contraintes, les malentendus, la négligence des parents ? Ceux-ci ne sont-ils pas pour une grande part la cause de tant de crises de découragement ? Davantage de réelle affection sauverait bien des jeunes vies de la mauvaise voie. Le terme d'hygiène mentale est bien froid pour exprimer le résultat de l'affection normale ; c'est pourtant de l'absence de cette affection-là que naissent la plupart des maladies mentales.

M. le Dr C.-W. SALEEBY, d'Angleterre, auteur d'un ouvrage *Sunlight and Health*, fondateur et président de l'association anglaise dite *Sunlight League* et éditeur d'une revue médicale, a apporté au congrès le résultat de ses expériences en matière d'héliothérapie et d'écoles au soleil. Prévenir vaut mieux que guérir. Le soleil est le plus grand et le plus puissant de tous les médicaments. C'est aussi le moins coûteux. Mais il faut savoir aller à lui, se confier

à lui et se servir judicieusement de sa puissance immense.

Les limitations arbitraires sont ressenties par le petit enfant normal. La nature nous donne ici une grande leçon. Dès sa première enfance, il nous arrive de l'enluyer avec un surcharge de vêtements ou des vêtements trop serrés ; il doit souvent lutter pour dégager ses mains, ses pieds et tous ses muscles ! Car tous réclament le libre exercice. En habillant les enfants de tout âge, on devrait se rappeler ce fait et dans une éducation convenable on veillera à ce que tous, garçons et filles, soient vêtus de telle façon qu'ils soient assurés de leur liberté contre toute compression.

L'art, la peinture, le modelage, le dessin, l'art dramatique font partie de l'éducation idéale. Tous fournissent l'occasion de s'exprimer et grâce à eux le maître peut aider ses élèves et les diriger avec le tact de l'artiste qui ne froisse pas, mais que tous, garçons et filles, accueillent avec joie et dont ils font leur profit. Or, lorsqu'on analyse les névroses et les psychoses les plus opiniâtres, on découvre que c'est dans les premières années de l'enfance qu'elles ont leur source. C'est donc dès ce moment-là que le grand artiste est nécessaire. L'amour, l'amour discret qu'inspirent la liberté et l'absence de contraintes, guidera parents et instituteurs à rechercher également le vrai, le beau et le bon pour en imprégner le milieu où vivent leurs enfants. Dès lors les craintes — et tous les réflexes conditionnés qui sont si nuisibles — n'auront aucune chance de prospérer. L'hygiène mentale doit être notre but, l'hygiène mentale par l'Éducation bien comprise.

Eleanor CROSBY KEMP.

La musique créatrice d'énergie

par M. Heinrich JACOBY

M. JACOBY ne cherche pas à donner à la musique une place prépondérante ; ses exemples peuvent aussi bien s'appliquer à d'autres disciplines telles que le dessin, les langues ou les mathématiques. La libération de l'énergie créatrice dont la musique est un moyen ne s'adresse pas uniquement à l'enfance ; c'est l'adulte en premier qui doit en prendre conscience, sinon comment aiderait-il l'enfant à s'émanciper ? Mais, tout d'abord, de quoi doit-il se libérer ? Qu'est-ce donc qui est enchaîné et endigué les forces créatrices ? Beaucoup de choses, mais avant tout la suggestion du milieu. Il est généralement admis qu'un petit nombre de personnes bien

douées sont seules capables de s'exprimer par le moyen d'œuvres spontanées, que la majorité n'a point de talent et n'en aura jamais. Comment donc délivrer l'élan créateur des entraves de la suggestion et de la tradition ?

Si l'on pose la question : « Qu'est-ce que la musique ? », on obtient habituellement autant de réponses qu'il y a de personnes présentes. Sont appelés « musiques » le chant et les instruments. C'est là de la musique appliquée. Mais considérons la question d'un point de vue scientifique, et, pour cela, procédons par élimination. Qu'est-ce qui n'est pas de la musique ? Une note isolée ne sera jamais

de la musique ; c'est une perception acoustique, un son qui diffère simplement en qualité des autres sons. La musique est une succession de notes, non pas une succession quelconque mais une succession présentant des relations définies ; en fait, la musique consiste davantage en ces relations qu'en les notes elles-mêmes. Bien que la musique soit pour la majorité des gens une impression, nous devons la considérer surtout comme un moyen d'expression, accessible à tous. Une notion également répandue est que seule une petite élite de compositeurs peut s'exprimer musicalement ; le reste de l'humanité serait condamnée à n'en recevoir qu'une impression. Actuellement on considère comme musiciens des gens qui sont seulement de bons imitateurs. Et cela n'est même pas général, car on taxe de non-musiciens un beaucoup plus grand nombre de personnes que celles que l'on dit musiciennes.

Autrefois, dit M. Jacoby, je pensais que ces non-musiciens peuvent être rendus musiciens ; mais maintenant j'en suis venu à croire que l'absence de musicalité est une chose qui n'existe pas. Celui qu'on appelle non-musicien est celui qui ne peut pas reproduire de la musique ; cela infirme-t-il qu'il puisse s'exprimer lui-même ? Qu'il importe que, en chantant, il lui arrive de mettre des bénoles où il n'en faut pas ou de ne pas se souvenir des tons ? D'autre part, on considère comme parfait musicien celui qui reconnaît et reproduit à volonté chaque note et connaît le nom de toutes les notes. Mais nous venons de voir qu'une note isolée n'est pas de la musique ; par conséquent « une oreille musicale » n'a rien à faire avec de la musique. Des personnes « non musicales » peuvent souvent discerner les sons les plus légers ; si un verre tombe de la table dans la pièce voisine, elles sauront dire s'il est cassé ou non ; elles reconnaissent un ami par le timbre de sa voix, ce qui demande une finesse beaucoup plus grande que de distinguer de simples notes les unes des autres. Alors, pourquoi ne peuvent-elles pas s'exprimer musicalement ?

Lorsqu'un bébé commence à articuler ses premiers sons, que de fois la mère en admiration ne s'en empare-t-elle pas pour les interpréter comme « papa » ou « maman », et les répéter à l'enfant d'une façon exagérée en le corrigeant s'il ne l'imite pas exactement ? Ou encore, si l'enfant commence à marcher, on le soutiendra, on le « forcera », tel une plante est forcée pour atteindre un développement artificiel. On veut montrer à chacun, au père et

aux visiteurs, combien bébé est précoce. Et plus les parents ont de loisirs, plus l'enfant en souffre. Par ce moyen, il n'acquiert pas seulement la crainte de tomber, qui souvent le poursuit plusieurs années, mais son développement naturel est contrecarré par un apprentissage artificiel de la marche. Dans le même sens, un enfant qui fredonne pour lui-même, verra sa composition assimilée à un air connu et se verra corrigé s'il s'en écarte ; en lui faisant prendre conscience trop tôt de ses titonnements, on tue par là-même son développement musical.

Comment se fait-il alors que l'enfant apprenne tout de même à marcher et à parler ? Parce que la marche et la parole sont des nécessités vitales et, bien que contrecarrées, son évolution ne peut pas être empêchée. L'enfant, au surplus, est stimulé par la présence de son entourage qui marche et parle, tandis qu'il n'entend personne s'exprimer musicalement ; et ainsi sa conviction de n'être pas musicien se change en inhibition qui va jusqu'à l'empêcher de produire ou d'apprécier la musique.

D'où provient donc notre croyance que la musique n'est pas accessible à tous, mais seulement aux compositeurs et aux musiciens ? Nous n'écoutons pas la musique comme il le faudrait. Nous désirons savoir ce qu'elle signifie, nous l'interprétons même en mots, nous voulons connaître la clef, savoir si c'est une symphonie ou un nocturne, qui en est le compositeur et toute sorte d'autres choses qui n'ont rien à faire avec la musique. Apprenons plutôt à être réceptifs, habituons notre esprit à écouter et laissons de côté l'attitude analytique. Soyons convaincus que nous sommes tous sensibles à l'influence énergétique de la musique, observons-en sur nous-même les effets véritables au lieu de ne prendre garde qu'aux sons ; cherchons l'esprit non la matière. De même qu'un édifice ne montre que le cadre extérieur des locaux habités qu'il renferme, la forme musicale est, elle aussi, le cadre ou l'intermédiaire à travers lequel œuvre la puissance musicale. En adoptant cette attitude, ceux qui croient n'être pas musicien se familiariseront avec l'essence même de la musique.

Et ces considérations s'appliquent à tous les domaines, à la couleur et à la ligne, à la forme et au mot, aussi bien si ce n'est mieux qu'à la musique. Il nous faut réaliser que la faculté de s'exprimer et celle de percevoir dans tous les domaines de l'expérience, sont le partage de tous les hommes.

Le Dessin et le Théâtre à l'École

par M^{me} Charlotte MANNHEIMEIR de Gothenbourg (Suède).

Si le dessin et le théâtre avaient été discutés il y a cinquante ans, on aurait sans doute raisonné très différemment qu'on ne le fait aujourd'hui.

Par exemple, si, à cette époque, quelqu'un s'était avisé de faire dessiner aux enfants les décors et les costumes d'une pièce de théâtre durant les heures d'école, je suppose que les autorités auraient été ébahies et peut-être même indignées.

On enseignait alors aux élèves à dessiner d'après des modèles ou, tout au plus, d'après le cube. Dans la pratique, les couleurs étaient exclues, quoique les craies aient pu être admises dans les classes inférieures, mais la qualité en était alors si mauvaise qu'elles faisaient plus de mal que de bien. L'erreur faite vers 1880 a consisté, ainsi qu'on le reconnaît aujourd'hui, à ce qu'un seul côté de la nature de

l'enfant — le côté imitatif — ait été respecté, tandis que l'autre — le créateur — était entièrement négligé. L'imagination d'un enfant transforme chaque jour la vie en un monde plein de formes et de couleurs merveilleuses et l'enfant désire ardemment exprimer ce qu'il voit et ce qu'il sent. Un morceau de verre coloré transforme le jardin en un endroit mystérieux rempli d'arbres et de fleurs étranges ; les bruits rendus par les animaux signifient pour les enfants des choses auxquelles nous ne sommes pas initiés ; un cerf-volant, dans l'imagination d'un garçon, forme un lien entre la terre et le ciel et une poupée est pour la fillette un pressentiment de sa future maternité. Et si vous donnez à l'enfant un morceau de papier, un crayon, un pinceau et des couleurs, il peindra tout ceci pour vous sans la moindre hésitation : « Ne voyez-vous pas ? ceci est le bébé, cela le ciel, ceci c'est notre jardin. » Et ainsi de suite. Certaines personnes disent : « Vous ne devez pas encourager un enfant à peindre de pareils nonsens et il ne vous faut pas admirer ces ébauches primitives, car l'enfant pourrait rêver devenir quelque jour un artiste sans en avoir le talent. » Et quand les enfants prennent part à une pièce et s'y absorbent, elle diront : « Ne les encouragez pas trop, ils voudront devenir acteurs ou actrices quand ils seront grands ; ils peuvent fort bien ne pas convenir du tout à ce genre de vie-là ». Je ne pense pas qu'il y ait là aucun danger réel ou ils manquent leur vocation ; c'est seulement le besoin inné de créer qui trouve une issue. S'il arrive qu'un talent naturel soit mis à jour de cette façon, sa direction première durant l'enfance aura été bonne et conduira à son développement. D'autre part garçons et filles oublient en général très vite un enrouement temporaire qui les a fait rêver en plein jour et se tournent vers d'autres sujets absorbant à leur tour leur intelligence en plein développement.

Dans notre école secondaire co-éducative de Gœ-

teborg nous faisons peindre aux petits enfants des feuilles et des fleurs d'après nature ; les élèves plus grands peignent d'après des modèles dans les musées, ce qui encourage leur faculté imitative ; et nous autorisons tous ceux qui le veulent à faire des dessins de fantaisie, ce qui donne libre cours à leur faculté créatrice et permet à leur imagination de se manifester.

Plusieurs sujets du programme sont rattachés au dessin, tels la géographie, l'histoire, la littérature et l'histoire naturelle. Les maîtres de ces branches restent en contact étroit avec le maître de dessin qui fait exécuter à ses élèves dans la salle de dessin ce qui est nécessaire dans les autres classes. Parfois une comédie est lue à haute voix en classe, ce qui conduit à la représenter. Les enfants adorent se mouvoir et aiment exprimer par leur corps ce qu'ils lisent. Naturellement ils dessinent leurs propres décors et costumes. L'exécution doit s'adapter à la conception de l'enfant, c'est pourquoi il arrive parfois qu'une classe écrive la pièce elle-même, ce qui semble être le vrai moyen, quoique les acteurs et les auditeurs apprennent davantage d'une œuvre classique. Il est étonnant de voir combien rapidement les enfants peignent les décors d'une pièce d'après leurs petites esquisses. Ils s'avancent sur le papier qui est fixé au plancher et évoquent force forêts, palais et temples grecs en moins de rien. Ils créent les accessoires en bois ou en carton dans la salle de « støj » ou menuiserie, ou peignent à la salle de dessin des patrons pour les costumes en matériel courant.

Je crois avoir montré par ces expériences que l'action et le dessin à l'école marchent très bien de pair.

Tous deux tendent à développer les modes naturels d'expression de l'enfant : imitation et création.

Charlotte MANNHEIMER.

Le Dessin libre, base de l'Éducation artistique

par M. Richard ROTHE,

professeur de dessin à l'École normale de Vienne

La conférence de M. Richard ROTHE était accompagnée d'une remarquable série de travaux exécutés par ses élèves.

Le conférencier a attiré l'attention sur le fait que les premiers essais de dessin du petit enfant ne sont que simples griffonnages, la découverte essentielle consistant dans les traits laissés par le crayon. Plus tard l'enfant distingue des formes dans ses griffonnages et essaie d'y mettre quelque ordre.

Dès le début, les dessins libres permettent de discerner deux types : impressionnistes et expressionnistes. L'impressionniste note la forme d'une silhouette humaine d'un seul jet, disant : « C'est ainsi que je le vois » ; alors que le type expressionniste dessine partie après partie, la tête, le tronc, les bras, etc. Ne nous imaginons pas toutefois, que

seul l'impressionniste soit doué pour l'art. Il serait plus exact de désigner ces types comme « visuels » et « constructifs ».

Le maître doit partir de l'intérêt de l'enfant pour lui aider à réaliser sa conception, mais non intervenir dans la forme employée. Il peut, par exemple, demander à l'élève de dessiner un objet en le rapprochant graduellement de lui afin de lui permettre d'en observer mieux les détails. Ou bien il peut aider l'élève à reproduire le mouvement et la forme des objets en lui indiquant leur usage.

Gardons-nous de corriger les dessins d'un enfant. Pour lui, ils sont corrects. La seule remarque permise est que son dessin n'est pas tout à fait complet ou n'est guère intelligible pour autrui.

L'école adaptée aux besoins du développement de l'enfant

Par M^{me} Philippi van REESEMA de la Haye.

Le fameux peintre flamand du XVI^e siècle, Brueghel, a représenté sur un tableau, actuellement à Vienne, une centaine de jeux d'enfants. Ce sont encore des écrivains flamands, de Cocq en Teylerlinck et Chesquière, qui ont recueilli et publié des livres, contenant des centaines de jeux, en réponse à une question mise au concours par l'Académie des sciences flamandes. Et encore n'y sont-ils pas du tout au complet.

Les jeux des animaux sont presque uniformes pour chaque espèce. Bien que les anthropoïdes aient plusieurs jeux ressemblant aux jeux de l'homme primitif et qu'ils fassent par cela même exception dans le règne animal, Wolfgang Köhler a montré clairement, à la suite de ses observations faites à Ténériffe, leur manque de représentation. On est de plus en plus frappé par la différence des jeux multiformes de l'enfant et de ceux uniformes des petits des animaux. Il existe plusieurs théories sur la grande valeur du jeu. L'hypothèse la plus générale est que le jeu sert d'exercice préparatoire à la vie ; mais elle peut embrasser plusieurs autres théories. On pourrait dire que la grande diversité des jeux d'enfants est en rapport avec les exigences multiples de la vie de l'adulte.

La psychologie animale nous a indiqué la valeur des instincts. L'instinct rend l'animal capable de certains actes dans des circonstances données. Mis devant des problèmes différents, ces instincts sont en défaut. Ce sont encore les études de psychologie animale qui ont éclairé la valeur du dressage. Les remarquables expériences de W. Köhler sur les anthropoïdes ont fait constater la différence entre le dressage et l'intelligence. L'intelligence peut se manifester de plusieurs manières. Il n'y a pas une intelligence, il y en a plusieurs et la définition « *einsichtiges Verhalten in neuen Situationen* » (agir avec discernement dans des situations nouvelles) est applicable aux différentes manifestations de l'intelligence.

Binet, déjà, a montré que l'intelligence de l'enfant est d'abord sensorielle ; elle se sert surtout d'images sensibles, d'expériences concrètes et ce n'est que plus tard qu'apparaît l'intelligence verbale. La valeur des expériences et des tests de Binet a été démontrée ; l'enseignement spécial des arriérés en est l'heureuse conséquence. « L'arriéré, dit Binet, nous apparaît comme un être arrêté à la phase sensorielle de son développement intellectuel. L'arriéré est un enfant chez lequel domine l'intelligence des sens, des perceptions concrètes et l'aptitude au mouvement. » C'est là que plusieurs arriérés montrent encore de la compréhension ; ils en restent à l'âge mental du petit enfant.

Itar, Séguin, Bourneville ont créé un matériel spécial, formel, pour développer l'intelligence sensorielle des arriérés. M^{me} Dr Montessori l'a repris

pour les petits normaux. Les psychologues sont tous d'accord pour dire que le petit enfant passe par un stade d'intelligence sensorielle. L'enfant touche, palpe, prend connaissance du monde par ses sens. Toutefois les opinions sur la question de savoir comment aider l'enfant dans ce stade, divergent. Lighthart, Decroly, Bühler, Clapaède, Dewey, Stern ne veulent pas d'un matériel systématique tel que M^{me} Montessori et ses précurseurs le préconisent, mais prêtèrent les matériaux empruntés à la vie réelle.

Or il est curieux de constater que le petit enfant ne prend pas seulement connaissance du monde par ses sens : il fait plus. Il commence à faire des expériences pratiques. « *Spielend experimentieren* » dit Groos. On peut se demander : est-ce que chaque enfant passe à un moment donné du stade de l'intelligence sensorielle à celui de l'intelligence pratique ?

Je dois laisser de côté, dans ce bref exposé, la question fort importante des types intellectuels.

C'est encore Binet qui écrit en 1911 : « Tous ou presque tous les enfants, avant toute éducation, montrent du goût à chanter, dessiner, raconter, inventer, manier des objets, les déplacer, les modifier, les employer dans des constructions. »

Ce n'est plus de l'intelligence sensorielle pure, c'est déjà de l'intelligence pratique.

Köhler écrit que les anthropoïdes ont montré, dans des circonstances pénibles (manque de nourriture), plusieurs formes de cette intelligence, qui est de la plus haute valeur. (Utiliser ou inventer des outils). « *Diese Art von Physik des naiven Menschen hat rein biologisch eine grössere Bedeutung als die wissenschaftliche Physica.* (Cette forme de physique du primitif a, au point de vue biologique, une valeur plus grande que la science physique). »

Cette forme de « physique naïve » comme l'appelle Lippmann paraît être une des formes primordiales de l'intelligence. C'est un des principaux moyens par lequel l'homme sait vaincre la nature.

F. Giese mentionne plusieurs formes de l'intelligence pratique. Intelligence manuelle, technique, organisatrice ; présence d'esprit, connaissance des hommes et d'autres formes encore.

Et Stern, qui pousse les études dans la direction de Köhler, définit l'intelligence : « *Allgemeine Fähigkeit eines Individuums sein Denken bewusst auf neue Forderungen einzustellen oder allgemeine geistige Anpassungs-fähigkeit an neuen Aufgaben und Bedingungen des Lebens* » (capacité générale de l'individu de s'adapter aux exigences nouvelles de la vie). Voilà bien tout un terrain à explorer qui est en grande partie laissé au hasard par l'éducateur et par l'instituteur.

Les grands pédagogues et l'École active ont plus ou moins tenu compte de ces faits. Binet dit encore : « C'est à un double point de vue que la méthode

active affirme sa supériorité et on peut dire qu'elle reproduit la loi fondamentale de l'évolution. Par elle, l'esprit de l'enfant est amené à passer par les mêmes chemins qu'a suivi l'esprit de l'humanité. » Et Ferrière : « Il est donc nécessaire de faire vivre l'enfant d'abord au sein du concret, de réveiller lentement sa raison par un contact de tous les instants avec les choses, de le faire réagir sans cesse sur des objets visibles et palpables. »

Plus tard l'intelligence évoluera, mais chaque stade doit être respecté. « Quand il y aura des écoles pour les grenouilles, dit Stanley Hall, je suis sûr que les maîtres couperont la queue des têtards pour les faire croître plus vite ». Et Claparède ajoutait dans une de ses conférences à La Haye : « Je suis sûr qu'une des punitions préférées dans les écoles de têtards serait : écrivez cent fois : « Je n'ai pas de pattes. » — Il se pourrait bien que nous fassions de même avec nos enfants en négligeant les divers stades de leur développement.

Bacon a dit : « Il faut redevenir des petits enfants pour entrer dans le royaume des sciences ». Et c'est aussi M^{me} Montessori qui remarque chez les petits, placés dans un milieu adéquat à leurs besoins, cette attention assidue, comparable à celle de l'homme de science. « La tâche de l'école, dit Dewey, est de conserver cette étincelle sacrée de l'étonnement et d'activer la flamme qui brûle déjà. Sa tâche est de cultiver l'esprit de curiosité, d'empêcher qu'il soit étouffé par l'abus, figé par la routine, dévié par

l'enseignement dogmatique ». L'école doit autant que possible aider au développement, s'adapter aux besoins des enfants. Ceci n'est pas un idéal vague, c'est une nécessité biologique dont la vérité sera démontrée de plus en plus. Or, l'enfant qui peut satisfaire ses besoins de développement physique et psychique sera dans les meilleures conditions pour apprendre ce que son milieu exige de lui.

L'intelligence éduquée s'adaptera mieux aux conditions de la vie, et comprendra pourquoi il est nécessaire d'apprendre. On objecte souvent que l'école moderne n'enseigne pas assez de choses aux enfants. Je suis convaincue que l'enfant normal et bien éduqué demandera toujours davantage à apprendre.

Un des problèmes fondamentaux de la réorganisation scolaire est la transformation de l'instruction que reçoit le personnel enseignant. C'est par là qu'il faut commencer. M^{me} Montessori a décrit de main de maître le changement nécessaire dans son chapitre : « La préparation de la maîtresse ».

Après huit ans d'expériences, nous pouvons constater que l'intérêt que l'on porte au développement de l'enfant grandit avec la connaissance toujours croissante des lois qui régissent la vie.

Cherchons à découvrir la base scientifique des vérités éducatives que l'amour et l'intuition ont devinées depuis longtemps déjà.

M^{me} PHILIPPI VAN REESEMA.

Transformations dans les Ecoles Infantiles

Par Miss J. H. MACKINDER,

Directrice d'École infantile à Chelsea, Londres

En Angleterre, des centaines d'écoles élémentaires cherchent un moyen de donner plus de liberté aux plus jeunes enfants tout en conservant une sage direction dans la formation de l'habitude du contrôle de soi-même.

Les plus grandes difficultés se rencontrent quand on décide de remplacer l'ancienne forme de stricte discipline militaire par la nouvelle forme de rapports amicaux et de liberté conduisant à la discipline de soi-même.

Voici un très bref exposé du début de cette transformation dans une grande école élémentaire de Londres. Il peut servir d'exemple parce qu'il est emprunté à une école typique de la moyenne tant pour la situation que pour le genre de bâtiment, le personnel, les enfants et l'aménagement général.

L'école dont il s'agit comprend les classes infantiles d'une école élémentaire placée sous la direction du *London County Council*, dans un quartier surpeuplé et dans lequel il n'y a pas d'espaces libres pour les jeux des enfants ; mais il existe des écoles rencontrant des difficultés bien plus grandes et où des changements analogues ont été faits.

Environ 8 % des enfants de cette école populaire appartiennent à des familles n'habitant qu'une seule

chambre. Dans quelques cas les enfants dorment aux deux bouts d'un seul lit. Tout le lavage, la cuisine, et ce qu'on désigne d'une façon générale sous le terme de vie de famille doit être fait dans l'espace inoccupé par les deux lits et la table. Il n'y a habituellement qu'une seule prise d'eau dans la maison et elle se trouve généralement au sous-sol. Beaucoup de ces enfants n'ont jamais dormi seuls dans un lit. Environ 50 % des familles représentées vivent dans deux pièces. Toutes les familles occupent une maison ont habituellement une seule prise d'eau et un seul W.-C. Les plus aisés parmi ces enfants vivent dans des appartements où chaque famille a deux, trois ou quatre pièces, une buanderie avec une baignoire, le gaz, un W.-C. privé et une porte d'entrée en façade.

Ces bâtiments à appartements donnent sur une cour asphaltée, seul endroit où les enfants peuvent jouer. Dans ces cours, le bruit, renvoyé de mur en mur, est effrayant. C'est peut-être, partiellement, la cause de l'état de nervosité de beaucoup de mères et d'enfants occupant ces appartements.

En 1918 il y avait 520 enfants dans cette école infantile sous la charge de 11 maîtresses dont l'âge variait de 30 à 60 ans. On ne permettait pas à ces

enfants de parler ni de quitter leurs sièges sans permission.

Vers la fin de cette même année une nouvelle directrice remplaça celle qui se retirait, après 40 années de services dans cette école, et il fut décidé que plus de liberté serait accordée aux enfants. Quand une grande école a été conduite suivant un système de stricte discipline, il n'est pas facile aux maîtres et aux enfants de la relâcher et une transition soudaine aurait été la cause de graves maux. Par exemple, à cette époque environ, une étudiante en pédagogie pratique avait la charge d'une classe d'enfants de 6 à 7 ans. Désirant qu'ils fussent plus libres, elle relâchait le règlement auquel ils avaient été accoutumés. Les enfants ne comprennent pas et devinrent si désordonnés que la maîtresse de la classe dut être rappelée pour maintenir l'ordre pendant que l'étudiante enseignait.

Aujourd'hui dans cette école, une classe similaire laissée à elle-même continue son travail aussi tranquillement que si la maîtresse était là.

Dans chaque classe, pendant le temps accordé à la lecture, à l'écriture, à l'arithmétique et à la composition, les enfants quittent leurs places, changent leur travail, comparent leurs notes avec celles de leurs voisins, demandent de l'aide de leurs maîtresses ou les prient de corriger leurs exercices aussi librement qu'ils veulent. Dans toutes ces matières le travail est individuel et c'est par ce travail individuel que le degré de liberté atteint maintenant a été possible.

En 1918 le personnel permanent tout entier de l'école ignorait le travail individuel ou lui était hostile. En 1919, une maîtresse s'est plainte qu'il fût très difficile d'enseigner l'arithmétique dans sa classe parce que les élèves en étaient à des degrés très différents.

La directrice de l'école suggéra d'utiliser le moyen suivant. Elle pourvut la classe de cartes arithmétiques de différents degrés de difficulté, correspondant aux différents degrés de savoir de chaque enfant.

La maîtresse de classe se servit le jour suivant des cartes et fut surprise quand vint l'heure de la récréation de voir quelques-uns des enfants demander de nouvelles cartes au lieu de jouer. Elle le raconta aux autres maîtresses qui, regardant dans la salle de classe, lors de la récréation, trouvèrent tous les élèves absorbés dans leur travail d'arithmétique.

Au bout de quelques mois tous les autres enfants travaillaient individuellement en arithmétique à l'exception d'une classe où, même deux ans après, la maîtresse ne pouvait encore croire que des enfants passent travailler ou apprendre si on leur permettait de choisir leur propre travail.

Très vite le reste du personnel s'aperçut que, lorsque les enfants pouvaient travailler suivant leur propre méthode, choisir leurs opérations et circuler à travers la classe pour échanger leurs cartes, ils fournissaient une somme de travail tellement plus considérable que la difficulté de la maîtresse consistait maintenant à répondre à toutes les demandes des élèves la priant de leur aider ou de corriger leurs travaux.

Ce fut réellement cette difficulté qui conduisit les maîtresses à faire un pas de plus et à admettre

la lecture dans la partie libre du travail. Les maîtresses avaient en effet l'habitude de savoir exactement quel travail l'enfant avait fait à la leçon d'arithmétique et combien de problèmes avaient été faits justes. Maintenant les enfants faisaient tant de besogne que les maîtresses craignaient de laisser passer des erreurs. Alors elles décidèrent que lorsque les enfants auraient fait un certain nombre d'exercices d'arithmétique il fallait que ce travail fût corrigé par la maîtresse avant qu'ils pussent passer à un travail suivant, mais les enfants pourraient se servir des livres de lecture en attendant la correction.

Par ce moyen la lecture devint individuelle. Les enfants allaient vers la maîtresse ou vers d'autres élèves pour leur demander le sens des mots difficiles et on découvrit bientôt que les enfants désiraient réellement apprendre à lire et aimaient travailler seuls. Dès lors le travail libre fut limité à l'arithmétique avec autorisation de lire librement accordée aux enfants qui attendaient. Mais les élèves insistèrent tant pour pouvoir lire ainsi même en dehors des heures d'arithmétique que l'emploi du temps fut changé et qu'on admit deux heures de « travail individuel » de 9 à 10 heures 45 du matin et ce fut une chose arrangée et comprise que tous les enfants s'organiseraient pour lire, compter et écrire pendant ce temps-là.

Les maîtresses n'étaient pas tout à fait satisfaites. Elles n'étaient pas réellement convaincues qu'aux examens les résultats du travail individuel seraient aussi bons qu'avant et l'une d'elles continua de se servir entièrement des méthodes traditionnelles, parce qu'elle pensait que les résultats du travail individuel seraient mauvais. Voir les enfants remuer à travers la salle de classe et converser à l'occasion l'un avec l'autre semblait un désordre parfait après la paix apparente d'une classe dans laquelle tous les enfants font la même chose au même moment. Il était difficile aux maîtresses de croire que les enfants feraient des progrès sans y être poussés par elles. Elles sentaient qu'elles ne savaient pas exactement ce qui était fait par chaque enfant à chaque moment.

Le programme et le matériel dont on se servait pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique n'étaient pas divisés en degrés et comme chaque enfant passait désormais librement d'un degré à l'autre il ne suivait plus la marche du programme. Toutefois des comparaisons montraient que les enfants progressaient et des épreuves faites à différents intervalles prouvaient que la classe entière produisait de meilleurs résultats que quand elle travaillait suivant l'ordre du jour.

Toutefois des doutes circulaient sur l'efficacité de cette méthode « libre ». Les inspecteurs de l'enseignement public du quartier vinrent examiner l'école et six d'entre eux passèrent une journée à observer le travail. Leur rapport constata que la méthode nouvelle avait produit dans les matières fondamentales du programme ainsi que dans la santé et la tenue générale des enfants des résultats meilleurs que ceux qu'on avait obtenus avec l'ancienne méthode.

La place me manque pour exposer plus longuement les difficultés rencontrées dans la transition de l'ancienne méthode à la nouvelle et pour donner

une description des méthodes actuellement employées. Elles sont décrites longuement pour initier les maîtres des grandes écoles qui désirent entreprendre ce travail dans un livre intitulé « Travail individuel dans les Ecoles enfantines ». (1) Ce livre fut écrit à la demande de personnes qui désiraient faire faire du « travail individuel » mais qui en étaient empêchées par les difficultés réelles et apparentes du passage d'une méthode à l'autre.

Les classes surchargées, l'absence de matériel con-

venable, le doute au sujet des « résultats » et les critiques probables sont des difficultés communes à tant de nos écoles publiques! Il faut espérer que ce compte rendu du début du travail dans une école de grande ville encouragera d'autres écoles à s'y risquer à leur tour. Car, en suivant cette voie nous avons trouvé un plus grand bonheur pour nos enfants, pour leurs parents et pour nous-mêmes et nous nous comprenons mieux les uns les autres.

Miss J.-H. MACKINDER.

Une école expérimentale

Par Miss Catherine L. KEELOR

de la Lincoln School (New-York).

Miss KEELOR commence par raconter en quoi a consisté le travail effectué avec des enfants de 8 ans à l'École de Lincoln, du *Teacher's Collège* de New-York, en 1924 et 1925. Puis elle résume comme suit sa pensée.

La chose la plus importante à considérer est: tenir en éveil la curiosité intellectuelle des enfants; les habituer à puiser des réponses aux sources sûres, à aimer l'expérimentation et la largeur d'esprit, à être bienveillants et pleins de considérations les uns pour les autres, à respecter et à admirer les choses bonnes du passé; leur apprendre à être sympathiques et tolérants pour les peuples des autres pays, et à mettre une fin à leurs querelles par la raison, enfin à grandir aussi normalement que possible, grâce à une vie quotidienne intéressante et bien remplie.

Nous pensons qu'il est de notre devoir, en tant qu'école expérimentale, d'essayer les autres années un mode de travail nouveau et non de décider qu'un de ces modes est supérieur aux autres avant d'en avoir mis un grand nombre à l'épreuve.

Pendant la première semaine d'école, on fit des trains et des camions, aussi bien que des bateaux, ce qui montre que le travail en réponse à l'intérêt des enfants aurait pu suivre des voies entièrement différentes. Par exemple, une étude générale des transports aurait pu être tout aussi précieuse, et même peut-être davantage. Tout dépend de la façon dont le professeur encourage et aide les enfants pour stimuler et guider la marche générale du travail.

Il y a eu cinq grandes lignes d'intérêt évident dans cette classe: l'enchaînement des faits historiques, les pays lointains et les cartes (les élèves voulaient connaître le monde entier à la fois), les jouets « qui vont tout seuls », l'origine des inventions et les procédés des manufactures modernes comparés aux moyens primitifs.

Les deux buts principaux de l'École Lincoln sont:

1. Donner à l'enfant le type d'instruction qui sera le plus conforme à ses besoins dans la vie, croyant

comme nous le faisons que le meilleur genre de vie dans le présent est la meilleure préparation pour la vie dans l'avenir.

2. Faire du bien à l'instruction publique en répandant les résultats de nos expérimentations sous forme de publications (dont le nombre s'élève maintenant à environ 80) et en ouvrant nos portes aux visiteurs.

Les classes ressemblent à celles des écoles communales et le nombre des élèves est dans chacune de 20 à 30. L'aménagement des classes ne dépasse pas les moyens dont disposent les écoles publiques.

Les programmes ne sont jamais immuables — ils sont cumulatifs. Des expérimentations nouvelles, et de nouvelles activités sont sans cesse mises en action. Les classes font des expériences et sont en contact avec le monde du dehors. Les élèves font beaucoup d'excursions dans d'autres parties de la ville. Les différents sujets d'études à l'école suivent d'aussi près que possible les intérêts naturels et le besoin d'activité spontanée des élèves des différents âges. Ceux qui semblent avoir les aptitudes les meilleures pour obtenir un développement plus grand sont encouragés et stimulés.

Les critères suivants nous servent à faire un choix parmi les champs d'expérience nouveaux que nous désirons exploiter:

I. Ce sera quelque chose en rapport avec les besoins conscients de l'élève.

II. Ce sera une réponse à quelques-unes de ses questions.

III. Il sera amené à en poser de nouvelles et à voir de nouvelles relations.

IV. Ce sera quelque chose qu'il mettra en œuvre dans son activité spontanée.

V. Il le rendra plus apte à s'adapter à son entourage.

VI. Il comprendra ainsi la part des autres dans sa vie extérieure.

VII. Ou bien il peut être du domaine de la fantaisie et le conduire dans le royaume de l'imagination.

Katherine L. KEELOR.

(1) Chez Phillip et Tracey, High Street, Fulham-Londres. Prix: 3. 6.

Le développement de la personnalité morale de l'enfant à l'école des Roches

Par M. Georges BERTIER

Directeur.

Le but principal de l'École nouvelle est l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, guidé par l'expérience et les conseils de ses aînés.

I

A) Sa personnalité physique s'épanouit grâce à une éducation physique progressive et complète. Que l'on me permette d'avouer ma honte à la vue d'une page de notre prospectus qui montre nos élèves à la gymnastique. Dans une grande salle close, les uns ont les bras en croix, les autres les bras levés vers le ciel, les autres, tendus devant eux. C'est de la gymnastique suédoise : ce n'est pas très éloigné du *military drill*. L'éducation nouvelle a le devoir d'aller plus loin, de donner, là comme ailleurs, libre épanouissement à la personnalité de l'enfant. D'ordinaire, aux Roches, nous donnons la première place à la gymnastique naturelle, spontanée et joyeuse, qui fait revivre à l'enfant tous les mouvements des peuples simples : courir, grimper, sauter, lancer, porter, etc..., qui donne une grande importance à la natation, et trouve son terme, comme le scoutisme, dans de libres jeux d'été autant que possible à l'imagination de l'enfant et où tous les mouvements primitifs se combinent en des associations sans cesse renouvelées. Cette éducation physique permet à l'enfant de choisir dans les sports d'équipes ceux qui lui plaisent le mieux (hiver : foot-ball, hockey, basket-ball ; été : cricket, tennis, base-ball, sports athlétiques). Les sports d'équipes ont d'ailleurs une grande importance au point de vue de la formation de la personnalité morale (développement de l'assurance et de la confiance en soi, de l'énergie et de l'audace, de la discipline et de l'action concertée, de la véracité). Que l'on veuille bien noter aussi l'importance de la santé dans le développement normal d'une personnalité, l'importance du muscle et de la conscience d'une force musculaire permanente dans l'affirmation de la volonté. Un Comité des jeux, composé en majorité d'élèves, organise toute la vie sportive, les jeux quotidiens, les compétitions dans l'École et hors de l'École.

De nombreux clubs se forment spontanément pour les sports, surtout pour le tennis.

B) Les qualités à la fois corporelles et morales d'adresse et d'imagination créatrice, et avec elles, la continuité dans l'effort, la recherche de la perfection se développent dans les travaux manuels. Tout homme qui n'est pas adroit de ses mains est un homme incomplet. J'apporte avec moi un certain nombre de travaux librement choisis et exécutés par mes élèves et qui montrent les essais plus ou moins heureux qu'ils ont tentés pour atteindre les qualités dont je viens de parler.

Le sens social est développé par les travaux manuels :

a) par ce fait que les élèves travaillent pour d'autres, en vue d'être agréables à des personnes de leur famille ou de l'École. Il m'est arrivé un jour, à l'atelier de menuiserie, de trouver une trentaine d'élèves travaillant tous pour un frère, une sœur, un parent, un ami, un maître (jouets, bateau, lit de poupée, bibliothèque tournante, bureau, etc...)

b) par le fait que de nombreux travaux sont des travaux d'équipes (exemple : grille en fer forgé, poste de T. S. F., automobile dont l'un fait le moteur, et l'autre le travail de bois, pavillon de foot-ball, maisonnettes construites pour des ouvriers, etc...)

c) par la constitution de différents ateliers (menuiserie, forge, modelage, reliure, jardinage, vannerie, etc...) en corporations organisées : un premier maître par corporation, des maîtres, des apprentis qui acceptent ou refusent les nouvelles demandes et fixent la durée de la période d'essai.

d) par le fait que nous prenons toutes les occasions de donner aux élèves l'amour et le respect du travail manuel et de l'ouvrier. L'éducation manuelle a un grand rôle à jouer dans le rapprochement des classes et dans la paix sociale.

II

Les études ont une importance considérable pour le développement de la personnalité et particulièrement en France où la pensée claire dirige la vie morale (nous sommes tous un peu cartésiens) : c'est là que l'enfant et le jeune homme puisent leurs principes de conduite.

Nous voulons seulement noter ici que les professeurs s'ingénient à laisser s'exprimer le plus souvent possible la personnalité de l'enfant : dans des devoirs d'imagination, des illustrations annexées aux devoirs (une collaboration s'organise souvent entre le professeur principal d'une classe et le professeur de dessin) ; des travaux d'observation (surtout en sciences naturelles) ; des causeries ou conférences sur un sujet de prédilection ; des représentations théâtrales en liaison avec l'enseignement de la classe (exemple : un *Horace* composé librement d'après la pièce de Corneille et exprimant les sentiments des enfants en face du théâtre classique ; un choix des plus belles scènes de Shakespeare, etc...) ; des lectures librement choisies en liaison avec tel ou tel enseignement (les bibliothèques de classes et de maisons sont confiées aux élèves qui les enrichissent continuellement et y puisent tous les livres qui leur plaisent) ; la création et la vie de clubs (club d'an-

glais, clubs de sciences naturelles, de photographies, de T. S. F., etc...)

Le travail par équipe s'applique souvent aussi aux travaux intellectuels (devoirs français, versions latines, travaux scientifiques). La plupart du temps, par suite du plan même de la vie des Roches, le travail intellectuel s'organise par équipes de maisons. Il apprend aux élèves à collaborer, mais il a l'inconvénient de pousser à l'épanouissement des plus doués ou des plus audacieux, en laissant inemployés des valeurs réelles mais modestes, et de faciliter la paresse des indolents.

III

C'est surtout dans la vie de maison que s'épanouit la personnalité morale de l'enfant.

La liberté que l'École lui laisse est *prudente*, puisqu'il n'est jamais très loin de ses aînés qui lui servent de guides et de conseillers (capitaine et professeurs) et *progressive*, croissant avec l'âge, l'ancienneté dans l'École, la confiance dont il est digne, mais elle est *réelle* (l'enfant va librement à tous les exercices ; dispose chaque jour d'un large temps libre (2 heures) ; va et vient dans un parc et des champs de 58 hectares, où il n'y a ni mur, ni barrière, mais seulement des limites morales fixées par la tradition ; choisit dans les bibliothèques les livres qui lui plaisent ; fait les collections ou travaux libres qu'il veut ; s'inscrit librement à tel ou tel club). Tout cela était nouveau en France il y a 25 ans et reste encore, hélas ! trop peu imité par les autres écoles (et les familles françaises).

Le Rochoux a un sentiment très vif de sa liberté et il en éprouve une grande fierté : son visage exprime sa joie intérieure et son grand pouvoir d'initiative pendant et après l'École résulte de cette conscience de sa direction personnelle.

La personnalité de l'enfant ne se développe pas dans un sens égoïste, constamment le Chef de Maison veille à lui donner le sens et l'amour de l'action concertée. Toutes les charges et fonctions de la maison sont réparties entre les élèves : sonneries, extinctions des lumières, lecture des menus à chaque repas ; ordre de l'étude, du vestiaire, des lavabos et douches, direction des bibliothèques, du garage de bicyclettes, distribution des timbres et de l'argent de poche, affichage du communiqué quotidien et des divers avis, représentation de la maison aux divers clubs d'École : club des jeux, comité des travaux pratiques, rédaction du journal mensuel des élèves : *l'Echo des Roches*.

Chaque maison a son club d'action, chargé de promouvoir tous les progrès matériels ou moraux dont la maison est capable : il organise les salles de jeux et les jeux d'intérieur, les salles de lecture et l'abonnement aux revues, et s'ingénie à ne passer aucun trimestre sans créer ou améliorer un organe de la vie des élèves.

Enfin, le jeune Rochoux s'initie à l'autorité par la charge de capitaine comprise, aux Roches, d'une manière assez différente de l'École anglaise. Dans l'École anglaise, le capitaine ordonne et se fait servir par les fags ; chez nous, le capitaine se fait vraiment le serviteur de tous les garçons dont il est le chef. Il s'inquiète de la santé, du travail, de la

moralité de chacun. Sa grandeur vient de la perfection de son service.

Voici quelle est la hiérarchie des capitaines : chef de dortoir, sous-capitaine, capitaine de maison, capitaine d'École, capitaine général.

Permettez-moi de souligner la très grande importance de ces charges pour l'épanouissement de la personnalité du garçon dans le sens social. Il apprend à chercher et à aimer les responsabilités ; à pratiquer les vertus du chef : justice, équité, bonté, dévouement, à comprendre le sens profond de l'autorité : celui-là est le plus digne d'être chef qui est le plus prêt à sacrifier son repos, son bien être, sa vie au bien des autres.

L'admirable devise du Pionnier (Rover) est bien celle du capitaine rocheux : *toujours prêt à servir*.

IV

À côté de la vie de maison et depuis 1911, le sens social des enfants s'est affirmé et leur sens de l'autorité préparé par le scoutisme. Ce n'est pas le moment de parler en détail de l'activité des Éclaireurs ; que l'on veuille bien seulement remarquer qu'elle constitue le meilleur adjuvant à l'éducation sociale donnée par le chef de maison et la meilleure préparation à la tâche de capitaine.

Un bon chef de patrouille d'éclaireurs devient tout naturellement un excellent capitaine. Il faut ajouter aussi que la formation complète de l'éclaireur déborde la vie sociale de l'École et qu'elle constitue la meilleure préparation à la vie civique et à l'esprit d'entente et d'aide entre les nations.

Le Scoutisme, comme l'institution des capitaines, met en œuvre l'instinct *paternel* du jeune homme, dont les éducateurs parlent si rarement alors que tous pensent à l'instinct maternel de la jeune fille (symbolisme du salut : le pouce y protège le petit doigt comme le fort et l'aîné protègent le plus faible et le plus jeune). Sainement développé, cet instinct spiritualise les rapports entre grands et petits ; la pratique du Scoutisme intégral, le rôle de chef de patrouille, les devoirs de capitaine, sont une excellente formation de chef de famille.

Cette formation du futur chef de famille est abordée plus directement encore par les conférences du directeur aux grands élèves : fraternellement et franchement il leur parle de la vie de jeune homme, de l'amour, de l'organisation d'une famille. Le développement normal du sentiment de l'amour est d'une grande importance pour la formation de la personnalité. La présence de dames et de jeunes filles dans une école est nécessaire pour que cette évolution soit saine et droite. Sans doute la coéducation n'est pas, à l'heure présente, aux Roches, tout ce que le directeur voudrait qu'elle fût mais elle suffit pour orienter dans son vrai sens, conforme à la nature, le sentiment de l'amour. On a trop peu insisté, me semble-t-il, sur ce point capital quand on a discuté ici, l'autre jour, la question de la coéducation.

Les dangers des écoles coéducationnelles sont certains, et on a eu raison de les rappeler, mais les dangers des écoles d'un seul sexe ne sont-ils pas pires ? Ne déforment-elles pas, pour la vie, l'ordre, la valeur et le sens des sentiments de nombreuses personnes humaines ? Si le sentiment de l'amour est si important pour la formation de la personne morale,

il doit être fraternellement dirigé et ne doit pas se développer à l'aveugle et dans tous les sens. La vie sentimentale d'un homme ou d'une femme se ressentira toujours de l'écllosion du premier amour : à nous, éducateurs, d'aider à le faire beau, noble, pur, enrichissant et développant.

Je ne puis terminer cet exposé sans souligner les tendances sociales de l'École, et l'importance que nous donnons au sens social dans la formation du chef. Il faut bien constater un fond d'égoïsme et d'individualisme dans l'âme des enfants, particulièrement peut-être dans ceux du milieu heureux et aisé qui est le nôtre. Tout l'effort de l'éducateur doit se porter sur ce point vif : obtenir de l'enfant qu'il pense constamment aux autres.

Nous faisons nôtre la magnifique devise de l'école qui fut la mère de la nôtre : Bedales. *The work of each for the weal of all* ; que chacun travaille au bonheur de tous ! A l'imitation de Bedales, une des maisons de l'École, la Guichardière, celle même du fondateur et de la fondatrice de l'École, M. et M^{me} Demolins, a pris pour mot d'ordre : *Par soi, pour tous*. Il est vraiment celui des Roches tout entières : notre but est de porter au plus haut degré de développement la personnalité de chacun pour qu'elle puisse se donner avec plus d'abondance et d'utilité. C'est vers lui que tend la bonne action quotidienne de l'Éclaircieur, c'est à lui qu'aboutissent toutes les pensées et tous les actes du capitaine qui comprend son devoir.

C'est parce que la formation des Roches est sociale qu'elle ne se borne pas à faire vivre l'enfant dans le présent comme l'ont demandé certains membres de ce congrès et non des moindres (je pense, en particulier, à la remarquable causerie de Mrs Johnson), mais qu'elle se croie obligée d'une part de recevoir le flambeau des générations qui nous ont précédés et toutes les richesses qu'elles nous apportent pour l'intelligence et le cœur, d'autre part de baigner l'enfant dans l'atmosphère de telle ou telle période du passé, plus particulièrement adaptée à son âge. Le présent d'un enfant, c'est le passé de la race : il est tour à tour pasteur, nomade, chasseur ou pêcheur, laboureur, artisan, etc... comme l'ont été ses ancêtres. L'histoire de la civilisation humaine est le pain qui convient à son imagination et

à son cœur et que nous devons lui donner en temps opportun.

C'est parce que la formation donnée par les Roches à ses élèves veut être avant tout sociale qu'elle est sans cesse tendue vers le futur, et résolument « prospective » (James).

Nous voulons que les enfants qui nous sont confiés soient plus parfaits que nous, qu'ils soient de meilleurs éléments de la famille, de la cité et du pays, qu'ils soient de meilleurs citoyens du monde. Aucun peuple ne doit plus être, aujourd'hui, considéré par son voisin comme « barbare » ; toutes les âmes d'élite sentent que l'enfant, dès son jeune âge, doit apprendre à aimer tous les autres hommes comme ses frères et recevoir cette « éducation cosmique » dont M. Marcault veut à si éloquentement parlé.

Tous les éducateurs ont une profonde reconnaissance pour des mouvements comme le Scoutisme ou la Nouvelle Éducation qui portent aux quatre coins de l'univers cette bienfaisante idée de la fraternité universelle, non pas comme un songe creux mais comme une parole de vie réalisée au moment même et créatrice de liens qui ne se dénoueront plus.

Hier, M. Marcault, dans cette visite inoubliable à l'Odenwaldschule, disait que la sympathie qui unit les membres du congrès et qui rayonnera dans les pays dont nous sommes venus n'était pas seulement faite d'amitié, mais d'amour fraternel. Voilà ce que nous devons redire sans cesse à nos enfants, jusqu'à ce qu'ils le comprennent, jusqu'à ce qu'ils l'aient, jusqu'à ce qu'ils le vivent : il n'y a pas d'« ennemis héréditaires » ; il n'y a, d'homme à homme, qu'un sentiment qui soit digne de l'homme : la bonté et le désir d'union.

Faisons tout ce qui dépend de nous pour que l'esprit de ce congrès inspire toute la jeunesse. Un fléau comme la dernière guerre peut être évité si les générations qui montent savent, de pays à pays, se connaître, s'estimer et s'aimer.

C'est, il me semble, une des tâches principales de la Nouvelle Éducation et j'exprime le vœu que nous ne nous quittons pas sans nous promettre les uns aux autres qu'à ce devoir de préparation à la paix aucun de nous ne faillira.

Georges BERTIER.

LE COURRIER DE LA PRESSE

“ LIT TOUT ”

“ RENSEIGNE SUR TOUT ”
CE QUI EST PUBLIÉ EN FRANCE ET À L'ÉTRANGER
ou en fournit les extraits sur tous sujets et Personnalités

FONDÉ EN 1889

Ch. DEMOGEOT, Directeur
21, Boulevard Montmartre, PARIS (2^e)

MAISON DES ENFANTS

DU

DOMAINE DE L'ÉTOILE

NICE (Pessicart) Alpes-Maritimes

Renseignements, Références sur demande

“ Documents Pédotechniques ”

Publiés par la Société belge de pédotechnie
Rue Rollebeek, 27, Bruxelles.

Abonnement : 15 fr. belges par an
pour cinq publications au minimum.

Lire dans le fascicule 2 de 1924

Une expérience d'École active en Angleterre

Par E.F. O'NEILL
avec introduction de M. Ad. Ferrière
Une lecture attachante au plus haut point !

École d'Horticulture pour jeunes filles

“ LA CORBIÈRE ”

Horticulture - Arboriculture - Aviculture - Coniciculture

Direction : Miles de LA RIVE et ROBERTY.

Estavayer-le-Lac (Suisse)

La Coéducation à Bedales

par M. Oswal B. POWELL

Sous-directeur de l'École de Bedales en Angleterre

J'ai travaillé, dit M. O. POWELL, dès la fondation de Bedales, à côté de son directeur M. J.-H. Badley, alors que nous n'avions que trois petits garçons pour élèves. Il y a trente-deux ans de cela. Actuellement l'école compte deux cent trente garçons et filles.

Bedales a commencé par rompre avec les traditions du moyen âge qui tiennent encore sous leur domination, sans grand changement depuis des siècles, nos écoles publiques. L'un des buts de Bedales fut de rompre aussi avec le snobisme des grandes écoles publiques, de chercher les réalités vivantes par delà les livres, l'encre et le papier, de proclamer, ou encore mieux de pratiquer un évangile de vie simple et saine où le travail sous toutes ses formes est respecté.

Nous étions convaincus que l'éducation des jeunes gens ne pouvait être saine et complète sans la collaboration de l'élément féminin. Ainsi quatre fillettes trouvèrent place à l'école jusqu'à ce que leur nombre toujours grandissant nous permit de justifier le nom de coéducation. L'importance de leur rôle aussi grandit rapidement ; en 1910, c'est une jeune fille qui est nommée rédactrice de la *Bedales Chronicle*, périodique entièrement rédigé par les élèves. En 1913, une jeune fille encore est promue « Chef », poste lourd de responsabilités.

Je crains de ne pas savoir exprimer clairement ce qu'ont représenté la camaraderie et la coopération jointes à la responsabilité qui se sont manifestées dès lors et qui, depuis, se sont affirmées de plus en plus.

Aussitôt que le nombre d'élèves le permit, un système de groupes comprenant chacun une quinzaine de filles et de garçons, fut organisé. Un maître ou une maîtresse en eut la charge. Chaque groupe se réunit quelques minutes le matin, avant d'entreprendre le travail, et réserve une partie de la soirée à une lecture ou à des jeux collectifs. La présence d'un nombre suffisant de jeunes filles a influencé de suite et très heureusement l'atmosphère de ces groupes.

Les élèves ont fondé plusieurs sociétés : scientifique, archéologique, musicale, dramatique, de travail social, etc... Dans chacune d'elles les jeunes

filles tiennent une place égale à celle des garçons.

Je voudrais souligner surtout la valeur éducative des chœurs et de l'orchestre mixtes. Le fait de chanter en chœur suscite une émotion collective. Il possède en soi une vertu subtile et symbolique plus que tout autre chose l'entente parfaite de la vie en commun.

Je voudrais encore prévenir deux objections généralement formulées contre la coéducation :

1. Le danger de surmenage pour les jeunes filles vers 15 ou 16 ans. Ce danger existe. Un comité créé dernièrement était chargé d'étudier dans chaque branche des études secondaires quels étaient les points de divergence et de similitude des deux sexes. Cette enquête a donné lieu à des observations positives et utiles. Dans les jeux et la gymnastique, nous évitons toute compétition directe. Quant au travail intellectuel, l'organisation de nos programmes permet à chacun d'avancer à son pas et, après 15 ans, de se spécialiser selon ses goûts naturels. Dans ces conditions, nous semble-t-il, le danger n'existe pas.

2. On objecte aussi que la vie en commun éveillerait prématurément la vie affective et les sens et troublerait de ce fait le développement intégral des jeunes garçons et des jeunes filles.

Les enfants doivent être amenés à réaliser de bonne heure que l'instinct sexuel, aussi bien que tout autre instinct, ne peut être libéré et dominé que par la maîtrise et la possession de soi. La liberté ne peut s'établir que chez des esprits affranchis des craintes inutiles et des vaines superstitions.

Est-il besoin d'ajouter qu'une connaissance plus approfondie ne va pas sans remuer l'être, mais que de cette lumière nouvelle jaillit un fil conducteur ? Le mariage n'assurera un bonheur durable que dans une vie riche d'activités où le travail, les arts et les divertissements sont réellement partagés par la femme comme par l'homme ; par une femme et par un homme conscients d'eux-mêmes. La vertu ne doit plus être une attitude négative et inhibitrice, mais l'expansion saine d'une vie saine.

Que tous ceux qui ont foi dans cette vie plus belle travaillent de toutes leurs forces ; même si leur expérience doit être timide et limitée, ils n'en préparent pas moins le sol et la semence.

M. Emmanuel DUVILLARD, Inspecteur des classes d'enfants anormaux de Genève, Professeur à l'Institut I.-J. Rousseau, délégué de la Ligue de la Croix-Rouge de la Jeunesse, a parlé de *L'éducation dans la Croix-Rouge de la Jeunesse*. Il a spécialement mis en lumière le fait que la ligue qu'il représente n'est en aucune façon une préparation à la guerre comme certains l'ont supposé — le mot de Croix-Rouge n'est-il pas foncièrement opposé à celui de guerre ? — mais uniquement une œuvre d'éducation internationale.

Les nombreuses sections fondées par la Ligue cherchent à occuper les enfants pendant les heures extra-scolaires en introduisant dans la mesure du possible les nouvelles méthodes éducatives qu'habituellement l'école n'est pas à même d'appliquer. D'autre part, le travail entrepris dans divers pays, sous le nom de « service social », a généralement contribué à propager les notions de coopération, tout en créant des habitudes de pensée et d'action internationales.

V. — VOIX DE DIFFÉRENTS PAYS

ÉTATS-UNIS

Le vénérable D^r C.-W. ELLIOT a adressé ses vœux chaleureux à notre congrès avec le message suivant : « C'est de l'éducation de nos enfants, basée sur des principes et des conceptions justes, que dépend la paix future du monde ».

Le D^r Harry OVERSTREET, professeur de philosophie au collège de New-York, a parlé de la Base philosophique de l'éducation nouvelle. Il a montré que l'esprit de John Dewey a été le point de départ de la philosophie de l'éducation nouvelle en Amérique. Dewey s'élève avec force contre le dualisme de la pensée moderne qui divise l'individu en corps et esprit. Ce dualisme suscite une quantité de problèmes qui n'ont aucun fondement dans la réalité. En scindant la vie en deux parts, on anéantit l'esprit qui l'anime. En éducation, ce dualisme se manifeste sur les points suivants :

1. Dualisme entre l'instruction comme préparation à la vie, et l'apprentissage de la vie elle-même.
2. Dualisme en ce que l'esprit est considéré comme l'instrument des connaissances, le corps n'étant qu'un accessoire nécessaire.
3. Dualisme entre l'intellect et l'affectivité, l'intellect étant réservé à sa salle d'école et l'émotion au champ de jeu.
4. Dualisme entre l'enfant envisagé comme centre de l'action éducative et l'enfant par rapport à son milieu social.
5. Dualisme entre les matières à étudier et l'utilisation de ces matières pour la vie.
6. Dualisme entre le monde scolaire et le monde réel.

Une des caractéristiques de l'ancienne éducation est qu'elle s'est attachée à cultiver l'intelligence sans tenir compte de l'intérêt.

Dans les écoles expérimentales de Dewey, les enfants ne se préparent pas à vivre : ils vivent. Au lieu de cultiver l'esprit seul, l'être humain est regardé comme une unité constituée par l'esprit et le corps. La pensée englobe aussi bien le corps que l'esprit, chacun étant partie intégrante du même processus organique total.

Le point de départ des écoles de Dewey réside dans la vie émotive, visant en premier l'intérêt de l'enfant et éveillant l'intelligence par cet intérêt-même. La vie de l'école doit être vécue dans et par le groupe, et c'est au milieu du groupe que s'exercent les influences individuelles nécessaires à chaque enfant. L'essentiel en éducation est l'esprit du travail collectif.

Les enfants doivent être mis en situation d'agir et d'apprendre et non attachés à l'étude de branches scolaires.

L'esprit d'initiative et de coopération sont développés par la *Project Method* qui, une fois l'étude choisie, laisse les enfants rechercher eux-mêmes dans

leur entourage tout ce qui concerne cette étude. Un enfant n'a pas besoin qu'on lui donne des choses à faire, il désire trouver ses activités par lui-même.

Voici quelques idées dominantes concernant l'éducation nouvelle en Amérique :

1. Le premier pas en éducation est d'éveiller la curiosité, car l'éducation commence où naît l'étonnement en présence des choses.
2. Les progrès de l'enfant doivent aller pas à pas. Qu'il ne se sente jamais écrasé par des tâches au-dessus de ses forces.
3. La rapidité du travail doit être tout individuelle, chaque élève progressant selon sa capacité.
4. L'enfant doit développer ses facultés d'auto-éducation et d'auto-instruction.
5. Le maître doit coopérer avec l'enfant de façon à comprendre pourquoi celui-ci se voue à tel ou tel travail.

Mrs GARLIN SPENCER, déléguée à la *Child Study Association* de New-York, a montré l'extension qu'a prise cette Association depuis vingt-cinq ans, alors qu'un petit groupe de mères l'a créée. Ce fut la première organisation, en dehors du corps enseignant, qui entreprit l'étude de la psychologie de l'enfance. Une donation Rockefeller lui permit d'étendre son activité jusque dans les districts ruraux qui comprennent maintenant un grand nombre de groupes de parents. L'Association proclame que la famille est le milieu éducatif par excellence pour les tout petits et se voue surtout à la préparation des parents que les petits regardent comme le centre de leur vie. Afin de les préparer à leur tâche, l'Université de Columbia a organisé un cours d'éducation pour les parents.

La *Parent Teachers' Association* est un important mouvement qui, à l'heure actuelle, s'étend sur plusieurs Etats. Elle a eu, elle aussi, pour point de départ de petits groupements de mères. Son but est de reliaer l'école à la famille.

Un facteur qui a largement contribué à l'éducation du public a été l'*American Social Hygiene Association*, de New-York. Cette œuvre s'occupe des conditions pathologiques de la société.

Le D^r W. CARSON RYAN, Professeur de pédagogie au Swarthmore College, a parlé de l'*Education publique et des Ecoles nouvelles*.

Il a fait remarquer que les écoles officielles des Etats-Unis n'ont point de système national. L'éducation d'un Etat diffère de celle de l'Etat voisin et dans chaque Etat on trouve différents systèmes d'éducation. L'éducation publique dépend des communautés locales qui la contrôlent et en assument les charges. Un comité d'éducation peut être formé, dans une grande ville, d'un vaste corps d'experts, ou, dans un village, d'un groupe de quelques ci-

toyens sans connaissances pédagogiques spéciales, mais prêts à remplir les tâches qui leur incombent. C'est pourquoi, tant qu'un Etat n'a pas le moyen d'éclairer l'opinion publique, on ne peut en attendre aucune œuvre éducative de valeur. Dans un grand pays en construction, tel que les Etats-Unis, il est évident que toutes les énergies sont tournées du côté d'une éducation pratique et bien organisée, plutôt que vers la recherche de meilleures méthodes. Sur ce dernier point, les écoles de Winnetka ont fait leurs preuves. Le directeur, C.-W. Washburne a maintenant conquis les partisans de l'éducation nouvelle par son œuvre connue et appréciée de tous.

Le Dr Ryan signale enfin l'œuvre des *Visiting Teachers*, premier essai qui apporte aux écoles l'aide des psychologues spécialistes. Cette œuvre s'adresse aux enfants reconnus comme difficiles à l'école ; les « maîtresses visiteuses » inspectent les familles, recherchent les causes du déséquilibre, afin d'y remédier par un traitement psychologique approprié et de rétablir ainsi l'harmonie dans ces jeunes existences désadaptées. En observant les résultats obtenus par les maîtresses visiteuses, les institutrices ont pu se convaincre de l'efficacité des méthodes individuelles à introduire dans leurs classes.

*

Le Dr S.-P. DUGGAN, Directeur de l'Institut International d'éducation de New-York, a exposé à son tour le point de vue international en éducation. Il attire l'attention sur le fait qu'un des traits de l'histoire de l'évolution américaine est un certain matérialisme. Dans la poussée d'une civilisation nouvelle, les énergies s'appliquent nécessairement aux problèmes matériels, laissant peu de loisirs aux préoccupations plus élevées. Le pays devait en premier lieu être rendu habitable ; en concentrant leur attention sur leurs besoins immédiats, les Etats-Unis se sont peut-être trop isolés et ont perdu de vue ce qui se passe dans les autres pays. L'Institut international d'éducation est venu remédier à cet état de choses en établissant des échanges d'étudiants entre l'Amérique et l'étranger. Dans la seule Université de Columbia, il y a maintenant six cents étudiants étrangers, s'instruisant non seulement de ce qui est propre à l'Amérique, mais de ce que l'on trouve dans les autres pays. Sortant d'une atmosphère où régnaient le traditionalisme et parfois aussi les querelles de l'Europe, ils acquièrent des vues internationales plus larges. D'autre part, il est également utile aux étudiants américains d'entrer en contact avec l'Europe.

L'Amérique fait peut-être la part trop grande à l'homme d'action, au détriment des lettres et de la culture raffinée que l'on trouve dans l'enseignement européen.

Cet échange international entre jeune gens du monde entier établit des assises solides sur lesquelles on pourra édifier une paix durable.

ANGLETERRE

Miss Isabelle FRY, de Mayortorne-Manor, Wendover (Bucks) Angleterre, a parlé des buts de la Ferme-Ecole.

La guerre, dit-elle, nous a ouvert les yeux sur quelques vérités économiques et sociales ; elle a obligé beaucoup de gens à connaître certains faits

qu'ils avaient feint d'ignorer jusque là. La dignité du travail nous est apparue en Angleterre, alors que nous eûmes réalisé combien nous étions près de la ruine.

Ceci nous a conduits à créer une école dont une des pierres angulaires est d'ordre économique ; ou, en d'autres termes, dont le principe est que chaque citoyen doit apporter une contribution honorable à la classe à laquelle il appartient par sa naissance, ou au monde en général. C'est ce qu'enseigne notre ferme-école, aussi bien par la théorie que par la pratique. Un enseignement soigné est donné depuis quatorze ans et-dessus, d'après les principes de l'économie sociale. De sorte que, avant de nous quitter, les jeunes gens comprennent la signification des mots : travail productif et non-productif, le rapport qu'il y a entre la production et la consommation, l'importance de l'échange, la fonction de l'argent, et les principales formes de la répartition. Ils arrivent alors à réaliser la valeur morale du travail utile, ce qui est nuisible dans le luxe et le gaspillage.

En pratique ils commencent, au début de leur vie scolaire, à faire des choses simples, d'une importance évidente pour la communauté. Dans la maison, ils aident à préparer les repas et à tenir certaines pièces propres et en ordre. Ils se rendent bientôt compte que cela fait partie de la vie de toute personne qui se respecte et qui méprise le rôle de poupée livrée aux mains des domestiques. Plus tard, ils participent aux soins donnés à quelque animal de la ferme et se rendent compte aussi de l'importance de ce travail pour le service de la communauté.

Un autre principe de l'école est la croyance dans la valeur éducative du travail manuel. En ce qui concerne ce que les Américains appellent l'outillage de l'enseignement, la ferme vaut n'importe quel autre matériel scolaire. Les enfants aiment la réalité bien mieux que les apparences qu'on leur offre en général à l'école. Les systèmes élaborés pour l'enseignement des divers travaux manuels, les constructions et imitations de ce qui a été fait à d'autres époques sont, en général, à la fois trop compliqués et faux et ne ressemblent en rien au travail de l'ouvrier ; pour tout dire, ils sont insuffisants et partiels.

Dans le travail de la ferme, nous avons toujours à portée de la main un métier, voire plusieurs métiers réunis en un ensemble presque parfait, ensemble si vaste qu'il faudrait une vie entière pour s'y perfectionner, ensemble si multiple que le plus petit enfant peut y avoir quelque part joyeuse, ensemble qui, par une sorte de recapitulation, nous reporte au temps primitif du monde, tout en nous familiarisant avec les manifestations perfectionnées du temps présent. Le fermage ne couvre pas seulement un champ historique surprenant ; il fournit l'occasion d'une culture intellectuelle étendue, car il nous met en contact direct avec la botanique, la zoologie, la bactériologie, la météorologie, la mécanique, les mathématiques, la chimie, la géologie, pour ne citer que ces quelques sciences. Il embrasse la connaissance du calcul, de la morale et des méthodes d'achat et de vente ; il familiarise les enfants avec les principaux phénomènes de la vie, de la mort et de la reproduction ; il leur fournit, dès l'abord, l'occasion d'accomplir un travail utile, contribution

à la vie universelle dont ils sont légitimement fiers.

La création d'une ferme-école ne présente pas de difficultés sérieuses. C'est vraiment ce qu'il y a de mieux adapté pour un pensionnat. Nos élèves externes se gardent de manquer à leur travail, même les samedis et les dimanches, à moins d'arrangement spécial.

Une maxime qui est de la plus grande importance, c'est que tout travail doit être partagé par les maîtres. Ceci ne suppose pourtant pas qu'il y ait égalité en tout. Une maîtresse qui se voue au travail de la ferme ne donnera que peu de leçons; une autre s'occupera des abeilles, une autre encore de l'étable et le professeur de sciences veillera à l'incubation. Chacun prend son tour pour le lavage de la vaisselle après les repas. Tous alors sont familiarisés avec les travaux accessoires et avec les activités qui intéressent les enfants. Cela offre souvent matière à des leçons. Par exemple, les animaux fournissent un excellent sujet pour le dessin; la laiterie oblige à un travail de statistiques; la mesure d'une meule donne lieu à un problème d'arithmétique.

Finalement, dans notre ferme-école, nous avons conscience de réaliser un équilibre naturel entre les livres et l'expérience pratique qui, insensiblement, travaille à former des esprits sûrs et sains, ainsi que des corps solides. Sans devenir le moins du monde des enfants précoces, nos élèves avancent sans broncher sur la voie du développement mental; ils arrivent à savoir facilement prendre une responsabilité, envisager les réalités de la vie et regarder au-delà de la surface des choses. Il n'y a pas de rupture entre l'école et la vie de l'adulte. Car, dès l'école, quelques expériences réelles ont été faites et interrompues. L'école n'est plus une bibliothèque, un musée ou un couvent; c'est un coin du monde réel, un coin bien délimité et mis à la portée de l'enfant pour qu'il lui serve de champ de contrôle et d'expérience.

Isabel FRY.

HOLLANDE

M. J.-H. BOLT a parlé comme suit du mouvement de *Pallas-Athéné*:

C'est surtout, dit-il, dans les pays directement atteints par la guerre mondiale qu'on peut constater une crise aiguë dans tous les domaines de l'activité humaine, parce que les fortes secousses de la guerre ont remué avant tout les peuples dits belligérants. Mais les pays exempts du désastre, épargnés comme des îlots au milieu d'une mer en fureur, ont senti les répercussions de la grande lutte, surtout psychologiquement, si j'ose m'exprimer ainsi, parce que: des neutres il n'y en avait pas. Si l'on ne se battait pas sur le champ de bataille, les opinions s'entrechoquaient continuellement. La Hollande, le pays que je représente, échappa comme par miracle à la mêlée. Vivement intéressés, nous avions le temps de regarder et — de réfléchir, de réfléchir, de réfléchir. Il paraît que c'est une qualité par trop hollandaise. Nous étions sans doute un peu plus de sang froid que les peuples qui se battaient, et nous avons constaté, comme beaucoup d'autres du reste dans le monde entier, qu'il fallait chercher les causes de cette véhémente crise mondiale dans l'homme lui-même et non pas dans quelque crise économique, comme les journaux aimaient à nous le faire accroire. Le siècle

passé avait vu un développement excessif de l'intellectualisme et par là du matérialisme: ces deux vont de pair. Quand un organe ou une qualité se développe trop, c'est toujours au dépens d'un autre. Dans ce cas, le cœur dépérit. Mais l'homme qui, comme la nature, est la moyenne, ne supporte pas longtemps cet état de choses et il réagit. Cette réaction se révèle actuellement dans différents courants spirituels dont la plupart ont des tendances internationalistes. Leur influence est très sensible chez nous. Je ne vous en cite que l'*École internationale de philosophie*, fondée en 1916 par M. D.-J. Reiman à Amersfoort. Persuadé que seule une rénovation spirituelle, ayant pour base une éducation renouvelée, pourra sauver l'homme de l'impasse où il s'est engagé, il voulait élever l'adulte à une vie spirituelle plus personnelle en lui apprenant l'art de penser, dans l'étude des grands problèmes de l'activité humaine, sous la conduite des grands maîtres de la pensée de l'étranger aussi bien que de la Hollande. Dans un charmant temple blanc, bâti au milieu de bois de sapins par un des meilleurs architectes hollandais, l'E. I. D. P. a pris asile. Elle y organise des cours de philosophie, de psychologie, d'art, d'éthique et de littérature. Chaque conférence est suivie d'une discussion, de préférence en plein air sous les sapins, à propos de la conférence ou des questions en rapport avec le sujet traité et posées d'avance par le professeur. En contact intime pendant quelques semaines dans un milieu idéal, l'atmosphère spirituelle devient plus limpide, on pénètre plus avant dans la pensée des autres, les problèmes difficiles se posent d'eux-mêmes et trouvent souvent une solution inattendue.

Mais quelque idéale que soit cette institution, elle a un grand défaut: c'est qu'elle ne vise que l'éducation de l'adulte. Le fondateur a compris cela aussi. En 1918 il a réuni autour de lui plusieurs professeurs et étudiants de l'E. I. D. P. pour discuter la question. Comme à ce moment-là l'E. I. D. P. ne croyait pas encore le temps venu d'étendre son champ de travail, la commission décida de créer un autre mouvement: ce fut *Pallas-Athéné*. Après de longues discussions qui ont pris plusieurs années, un plan a été arrêté qui embrassait en premier lieu l'établissement d'écoles modèles, écoles primaires, secondaires et supérieures, l'organisation de congrès, la fondation d'une revue, etc. Deux difficultés arrêtaient surtout la commission: les méthodes à suivre dans les écoles nouvelles et la formation des professeurs. On comprenait très bien que pour cette éducation nouvelle il fallait des hommes nouveaux. Si l'on avait ces derniers, le reste suivrait aisément, parce qu'ils le trouveraient eux-mêmes. D'abord donc l'école supérieure qui devait préparer les futurs éducateurs à leur tâche difficile. Mais l'homme propose, Dieu dispose. En Allemagne on aime à dire: *Man glaubt zu schieben, aber man wird geschoben*. On avait beau faire des projets, la vie en décida autrement. A un moment donné, des parents demandèrent une école pour leurs enfants. Ils en avaient assez de l'école officielle. Que faire? Le moment était propice, c'était peut-être le moment psychologique. Ne trouverait-on pas quelques professeurs capables de diriger le nouvel établissement? Il fallait compter un peu aussi sur la Providence,

même il fallait y compter beaucoup, l'entreprise étant périlleuse. C'est en septembre 1923 que la nouvelle école ouvrit ses portes dans un vieil atelier de tailleur avec deux professeurs à titre temporaire. Moi-même, qui avais pris sur moi l'organisation de l'école, je ne pouvais venir qu'en janvier et je devais encore choisir mes collaborateurs. Vous le voyez : c'était un piètre commencement. Inutile de vous décrire toutes les difficultés de matériel, de locaux, de méthodes et de professeurs qui ont dû être surmontées cette première année. Mes deux premières collaboratrices n'arrivèrent qu'au commencement de la deuxième année scolaire. A leur arrivée, elles ont trouvé un très joli bâtiment d'école, tandis que le nombre des enfants s'était accru de 39 à 92.

Venons-en maintenant à l'organisation de l'école. Lorsque j'en avais pris sur moi l'organisation, la donnée était assez compliquée, parce que la tâche qu'on m'avait confiée ou plutôt que je m'étais imposée pour la plus grande partie moi-même, consistait en ceci :

1° créer un milieu où l'éducation soit le point central, non plus l'enseignement. Celui-ci n'est qu'un des moyens qui permettent à l'éducation de produire tout son effet ;

2° organiser l'enseignement de sorte qu'il y eût le moins de danger qu'il ne se figeât en quelques années et que les professeurs ne tombassent dans la routine ;

3° donner un exemple d'après lequel les autres écoles, celles de l'État aussi bien que les écoles neutres privées et même les écoles confessionnelles, puissent se réformer ;

4° accepter les subventions de l'État et de la commune et par conséquent le contrôle officiel ;

5° commencer l'école avec un groupe d'enfants non préparés d'avance par une méthode qui les aurait habitués à travailler en liberté ;

6° trouver des moyens pour intéresser les parents à l'école et à l'éducation pour que la maison ne détruisît pas ce que l'école avait construit et inversement ;

7° trouver des moyens pour organiser des cours qui puissent servir à la formation des professeurs.

En traitant ces différents points ici, j'aurai en même temps l'occasion d'insister sur le sujet de ce congrès, la libération des forces créatrices dans l'enfant ou en d'autres mots : sur l'activité spontanée.

Tous les pédagogues modernes sont d'accord sur ce point que dans nos écoles il doit s'agir en premier lieu d'éducation, ce qui veut dire qu'il faut créer un milieu où l'enfant trouve l'occasion de se développer dans le sens le plus large du mot, où il puisse apprendre à travailler librement, indépendamment, et en contact intime et continu avec ses camarades pour qu'il apprenne la collaboration, la coopération. Nous ne rejetons pas l'individualisme, sans doute, mais il faut un individualisme sublimé : que l'enfant reste aussi original que possible, mais qu'il se rappelle constamment qu'il fait partie d'un groupe, de la société scolaire d'abord, de la grande société plus tard. Il faut une liberté qui déclenche l'activité spontanée, la force créatrice dans l'homme, et qui stimule en même temps le développement des instincts sociaux en conscience sociale.

Il faudra apprendre, comme l'a si justement re-

marqué M. Ferrière, la technique de la liberté, et également il faut se familiariser avec la technique d'une méthode qui répond aux besoins de l'école active. Mais la personne de l'éducateur restera toujours le facteur essentiel. Lui, en premier lieu, doit répondre à l'idéal qu'on se fait d'un être spirituel, je veux dire : il doit se montrer toujours un centre rayonnant, de sorte qu'il crée une atmosphère. La bonté, la bienveillance, la tranquillité, la maîtrise de soi-même, l'intuition doivent être avant tout les traits de son caractère. L'art d'observer et un grand savoir, unis à beaucoup d'habileté, doivent faire partie de ses bagages. Si nous avions ces éducateurs-là et des enfants continuellement en contact avec eux dès leur plus jeune âge, nous n'aurions point besoin de « méthodes » à l'école primaire. Mais tant que les enfants nous viennent de partout, gâtés par l'enseignement officiel, bouchés de toutes parts, sans intérêt éveillé, sans spontanéité, sans initiative, et tant que le professeur idéal est encore une rare exception, il faudra doser la liberté des enfants, il faudra un système. Mais sachons-le bien : ce système ne doit jamais devenir une cotte de mailles qui empêche l'élève de déployer ses ailes.

Dans ces dernières années, les méthodes en fait d'éducation et d'enseignement ont été l'objet de recherches approfondies. Même on peut parler d'une rénovation absolue en citant les noms de Montessori et de Decroly tout d'une haleine avec celui du Dr Ferrière, le héros de l'école active.

Nous mentionner maintenant toutes les tentatives plus ou moins heureuses dans différents pays — l'Allemagne à ce point de vue est très remarquable, — j'attire encore votre attention sur une méthode anglo-saxonne toute pratique, et qui peut servir de méthode de transition, quand on veut passer de la méthode passive ou assise à la méthode active, je veux dire le Daltonisme, mis en vogue par Miss Parkhurst.

Nous avons donc dû choisir parmi ces méthodes modernes, mais l'école Pallas-Athéné à ceci de particulier que nous n'avons pas voulu adopter un système pour de bon, ni nous inspirer absolument de l'étranger. Rien du reste n'est plus dangereux que de se jeter à corps perdu dans une méthode, si supérieure soit-elle. Si le professeur veut rester frais, s'il ne veut pas tomber dans la voie de la routine, si surtout il désire rester personnel, il doit continuer à chercher, à étudier, à approfondir, prendre son bien où il le trouve. Les grands initiateurs n'ont pas fait leurs découvertes pour les quelques petits groupes qui aiment à se revêtir de leur nom, mais pour toute l'humanité. Un jour j'ai demandé à une institutrice montessorienne avec qui je discutais la valeur de la méthode : « Et si vous trouviez un jour des éléments que M^{me} Montessori ne mentionne pas dans ses livres, est-ce que vous ne les introduiriez pas dans votre classe ? » Sa réponse fut sublime. Avec beaucoup d'aplomb et absolument sûr de son fait, elle dit : « Mais je n'ai pas besoin d'autres éléments. » Voilà. Si l'idole avait entendu cette réponse, ne se serait-elle pas voilée la face ? Cette dame s'était emparée tellement dans les prescriptions et le matériel de M^{me} Montessori, que le reste du monde pédagogique disparaissait tout à fait de devant ses yeux.

C'est cette attitude-là justement que je voudrais voir évitée à notre école, mais cela n'en facilite pas l'organisation. Liberté donc pour le professeur de choisir son propre système, mais avec l'obligation de ne jamais perdre de vue l'école entière. En se basant sur les mêmes principes, la méthode ne vient qu'en troisième lieu, parce que la personne du professeur passe encore avant. Aussi, à notre école, on peut voir le spectacle de différentes méthodes, l'une à côté de l'autre. Pour M. Ferrière c'en était, je crois, le plus grand attrait.

Dans les trois premières classes, nous nous servons de la méthode Montessori qui laisse, avec celle du Dr Decroly, le plus de place au développement libre de l'individu et par conséquent à l'activité spontanée. Dans les classes moyennes le professeur emploiera encore le matériel Montessori pour le calcul et la langue maternelle, tandis qu'il arrange les autres matières du programme comme il veut, en choisissant surtout des centres d'intérêt soit pour un individu, soit pour un groupe, en encourageant le travail individuel autant que le travail en groupes, en collectionnant, en faisant ensemble des recherches en fait d'histoire naturelle, de géographie, d'histoire, en un mot en se servant de toutes les ressources qu'offre actuellement l'école active et dont on trouve l'essentiel dans le livre merveilleux du même nom du Dr Ferrière.

Dans les classes supérieures (enfants de 11, 12, 13 et 15 ans) j'ai adopté un système qui se rapproche le plus de celui de Miss Parkhurst. Une tâche mensuelle est imposée aux élèves, mais tellement souple que des changements à tout bout de champ sont possibles, avec un nombre de leçons orales relativement petit et dont les heures sont fixées au commencement de chaque semaine, ensemble avec les élèves dans une réunion spéciale, où la quantité de travail est discutée aussi et souvent changée. Lors de ces réunions, les enfants proposent souvent des sujets spéciaux que la classe peut accepter ou rejeter. Quelquefois aussi un sujet déterminé est confié à un groupe d'amateurs qui plus tard doivent en rendre compte à la communauté scolaire. Ceci stimule du reste beaucoup les enfants à donner de petites ou même de longues conférences qui les poussent à se bien préparer et qui aident à libérer l'enfant de lui-même. Quand on habitue les enfants à ce genre de travail, il paraît après un certain temps qu'il n'est plus nécessaire de donner un « assignement » : les élèves règlent le travail eux-mêmes, travail qui découle tout naturellement de ce qu'ils ont fait auparavant.

Dans ce cas-ci, l'avantage était qu'un seul professeur était responsable d'un groupe d'enfants de la 5^e, 6^e et 7^e année d'étude (en Hollande la première classe est celle des enfants de 6 ans) ce qui permettait un contact continu avec le même professeur et un échange d'idées et une coopération entre des enfants de différents âges pour toutes les branches. De la sorte, toute rigidité était évitée et l'enseignement restait vivant. Et en contact ininterrompu avec un groupe d'environ 30 élèves pour toutes les branches, le professeur pouvait juger le mieux à quel point il pouvait accorder de la liberté à un enfant, pour quelle branche il devait le stimuler, pour quelle autre il pouvait l'en dispenser sans recourir à toutes

sortes de cartes de contrôle qui entravent beaucoup le développement libre et donnent une idée de froide administration à ce qui, pour cet âge surtout, doit se faire encore le plus spontanément possible.

Il y avait encore un autre avantage, sur lequel Liphart et le Dr Decroly ont surtout insisté, notamment la formation de centres d'intérêt. Dès le moment où différents professeurs prennent chacun une branche de l'enseignement, la formation de ces centres d'intérêt devient excessivement difficile, sinon impossible. Avec un seul professeur et des enfants de différents âges, on aura le plus de chance qu'ils se forment tout naturellement. En même temps tous les détails recevront le plus de relief possible. L'expérience de presque deux années m'a tellement satisfait que j'espère continuer dans le même sens.

Pour ces branches qui demandent une aptitude et un goût particulier comme le dessin, l'histoire naturelle et les travaux manuels, je laisse aux enfants la plus grande liberté pour que ce travail ait tout leur amour et qu'il éveille au plus haut degré l'activité spontanée. Si le professeur se borne à donner des suggestions et à intervenir au moment difficile, il aura déjà assez à faire.

Et alors il est étonnant de constater ce que ces enfants, — venant de toutes sortes d'écoles et foncièrement gâtés par l'enseignement officiel — arrivent encore à faire. Dans une atmosphère tranquille, non continuellement éperonnés, ils arrivent à se ressaisir peu à peu, à devenir des individus plus libres et, par là, plus spontanés, plus alertes, plus actifs.

Sans m'arrêter maintenant à d'autres détails, il me faut pourtant relever encore une difficulté que rencontre toute école nouvelle sur son chemin; je veux dire les parents. C'est un facteur qui compte. Si nous n'avons pas l'intérêt et la collaboration des parents, l'école nouvelle ne peut pas exister. Et vous savez tous qu'on n'arrive pas facilement à une conception un peu claire des principes de l'école active.

Vu la croissance rapide de l'école, les parents ont déjà connaissance en nous. (Nous aurons en septembre 1925 120 élèves, sans compter la classe préparatoire Montessori qui en compte 36.) Mais cela ne nous suffit pas. Nous essayons de leur faire comprendre ce dont il s'agit. Nous les invitons à des soirées où nous expliquons dans les classes mêmes les systèmes que nous suivons et où ils peuvent discuter avec nous la valeur de ces méthodes. En outre, nous les invitons régulièrement à un entretien entre quatre yeux pour causer avec eux des intérêts de leurs enfants.

Du reste, c'est un groupe de parents qui a en mains la direction matérielle de l'école, qui travaille avec un entrain admirable et qui a surmonté en quelques années un nombre respectable d'obstacles. Et, s'il y a un moyen d'intéresser quelqu'un à une entreprise, c'est de lui faire surmonter des difficultés. C'est là un mode d'éducation qui est beaucoup trop peu apprécié dans le monde.

Nous espérons que notre école sera pour la Hollande un exemple d'après lequel l'enseignement pourra se réformer sans trop de heurts. C'est aussi pourquoi il était nécessaire de faire un essai avec des enfants venant d'un peu partout et de différents âges. Mais nous visons plus haut. Dans quelques années, nous espérons avoir mis sur pied aussi l'en-

seignement secondaire. Peut-être déjà l'année prochaine la première classe en sera-t-elle formée, faisant suite à notre école actuelle et basée sur les mêmes principes. Dans le courant de cette année encore, nous voudrions commencer des cours pour la formation de professeurs et pour les parents qui s'intéressent spécialement à notre œuvre.

Enfin, si nous réussissons à mettre sur pied une revue à l'instar de « Pour l'ère nouvelle », de la « New Era » et de « Das wendende Zeitalter », l'école active aura pris pose de bon racine dans le sol fertile de la Hollande, où elle fleurira, j'en suis sûr, et où elle portera richement ses fruits.

J.-H. BOLT.

DANEMARK

M. Anders VEDEL a présenté au congrès des *Écoles populaires supérieures* du Danemark.

1. Elles sont destinées aux jeunes gens de 18 à 25 ans. Il y en a soixante, comptant entre 20 et 200 élèves. Le total de ceux-ci, pour l'ensemble du pays, est de 7.000, ce qui représente le tiers de la population rurale de cet âge. Ces écoles sont privées et non obligatoires. Il y a un subside de l'État et un tiers des élèves sont des boursiers.

2. L'éducation y est en marge du cadre des écoles publiques ; elles ne préparent à aucune profession déterminée, ni à des examens universitaires. Leur but est d'enseigner la vie, de préparer à la vie : vie sociale et vie individuelle, et de la faire aimer.

3. Leur créateur fut N. F. S. Grundtvig (1783-1872), poète, pasteur et historien. Il était pénétré d'amour pour sa nation et convaincu que des forces spirituelles insoupçonnées se trouvent dans l'âme des masses dites incultes. Réveiller ces forces serait rendre le peuple plus heureux et en faire l'ouvrier du bien de la nation et de l'humanité.

4. C'est après la crise de l'adolescence que l'homme établit en soi les fondements de ce qu'il sera toute sa vie. A aucun moment sa réceptivité spirituelle n'est plus grande. Or la société n'offre en général plus rien aux jeunes gens de cet âge important entre tous. Telle fut la pensée directrice de Grundtvig.

5. L'instruction par les livres est une chose morte ; c'est le contact vivant avec des hommes et des femmes de valeur qui élève l'esprit des étudiants. D'ou prépondérance accordée aux cours oraux et aux entretiens. L'histoire surtout a servi de levier spirituel à Grundtvig, non pas le déroulement brut des faits, mais le progrès ininterrompu de l'esprit humain en marche vers un idéal toujours plus élevé par lequel Dieu se manifeste à lui.

6. Plusieurs éducateurs ont enrichi l'œuvre de Grundtvig, surtout Christian Kold (1816-1870) : celui-ci a reçu les étudiants même les plus pauvres et créé pour eux une atmosphère familiale. Égalité entre tous, esprit chrétien, journées où le travail pratique et l'étude alternent judicieusement, telles furent les points qui lui tenaient à cœur. En 1862, il créa une école analogue pour femmes. Dès lors, toutes les écoles ont des cours pour hommes en hiver et pour femmes en été.

7. L'influence des écoles populaires supérieures se fait sentir dans les campagnes du Danemark par un intérêt plus marqué pour la chose publique, par

le sentiment de l'autonomie, par l'extension du mouvement coopératif, par les sociétés de lecture et de gymnastique qui ont été créées, aussi bien que par les associations de jeunes gens et les intérêts spirituels qui s'y manifestent.

ALLEMAGNE

M. LAMZUS a parlé des Communautés scolaires de Hambourg — au sujet desquelles notre revue a publié un article dans son n° 6, p. 30. — Voici vingt ans que le mouvement a commencé. Depuis lors, partout a soulé ce même vent de libération. C'est l'incarnation tardive des prophéties des classiques : la nature est le but, il faut devenir un avec la nature.

Ce qui distingue le mouvement de Hambourg de la plupart des autres, c'est qu'il s'est manifesté dans des écoles publiques ; les maîtres en sont fonctionnaires de l'État ; et ces écoles sont celles d'une grande ville. Du milieu ambiant, moralement pourri, a jailli une vie nouvelle. C'est peu après la révolution de 1918 que la réforme a pris corps par la rupture avec tout programme et toute poursuite d'examen. Ces six années ont été remplies par de la vie intense. Aucune coercition arbitraire. Pas d'horaire fixe. Une communauté vivante. On écrit des lettres ; on en échange avec d'autres enfants, d'autres écoles. Quand un intérêt surgit, il conduit organiquement à des activités diverses. Les pièces de théâtre développent le sens de l'improvisation. Les choses se passent aussi simplement et spontanément que les jeux d'Indiens de nos enfants. Les seuls devoirs sont les devoirs sociaux : respect, entraide. L'autocratie du maître n'existe plus. On a décidé de consacrer trois heures par jour au travail proprement dit : on écrit, on lit, on dessine, on fait des expériences techniques. On met en commun les énergies créatrices de chacun. Il en résulte l'épanouissement de facultés individuelles qui tendent à se développer toujours davantage. Pour celles-ci on institue des cours libres qui ont lieu dans des salles spéciales, chacune réservée à une étude particulière. Le chœur est formé des meilleurs musiciens. A l'orchestre participent d'anciens élèves et des parents d'élèves — pour la plupart des ouvriers. — La culture musicale a atteint un degré rare. Bach est l'objet d'une véritable vénération. Les parents ont été d'un secours inappréciable. Cette collaboration dans tous les domaines a été reconnue par nous et par les parents comme un enrichissement spirituel ; beaucoup d'entre eux, prolétaires, y ont retrouvé un foyer moral : l'école est devenue la maison du peuple. Ils ont assisté aux leçons, même aux leçons de religion. Ils ont appris à connaître le Christ.

Un homme ne se pose des problèmes que lorsqu'il cesse d'être porté par l'élan vital. Le doute est un effet de l'impuissance. L'artiste qui discute cesse d'être créateur. Tant que nous construisons librement, nous sommes forts ; les seules limites que nous rencontrons sont les murailles que l'ancien monde dresse devant nous. Dans la vie économique la nécessité de s'organiser s'impose ; il s'agit d'envisager de face les difficultés et de construire. Toute décision *a priori* est un obstacle à l'expansion harmonieuse de la vie.

L'orateur raconte le cas d'un directeur de prison. Une brute. Il est venu à l'école ; il s'est assis, il a

écouté, il a observé, il a compris. Dès lors, il a rendu « humaine » la vie de ses pensionnaires.

Aujourd'hui l'Etat a remis sa lourde main sur ces écoles. Survivront-elles ? Un cas, à titre d'exemple : voici un enfant qui, poussé par un intérêt profond pour les sciences naturelles, a fait une collection, procédé à des dissections, etc... Que fera-t-il, si tout son temps est désormais absorbé par des devoirs « scolaires » ? Dans tous les domaines, nous avons vu les forces créatrices se manifester selon des voies toutes différentes de nos programmes scolaires. Il y a dans toutes les écoles des esprits créateurs et aussi des esprits lents qui ne parviennent pas aux classes des mieux doués. L'école officielle les sacrifie. On nous a fait un monde saturé d'intellectualisme. C'est une menace constante, un danger de contagion ; l'ambition des parents oriente les enfants vers les postes où l'intellect est en honneur. Et ce sont les enfants les moins doués de vitalité et d'énergie que les parents finissent par faire entrer dans les classes de « mieux doués » ! Nos communautés scolaires de Hambourg ont accepté tous les enfants et nous avons reconnu que beaucoup d'entre eux — les « mieux doués » — avaient besoin de classes spéciales pour arriérés : leur santé l'exigeait. Preuve que le système pédagogique qu'ils ont reçu a fait faillite.

Le plus grand danger de nos écoles publiques, où règne le régime du gavage intellectuel, c'est la famine spirituelle. Beaucoup de parents ne le voient pas. Nous ne saurions leur en vouloir. Tout les pousse à scolariser leurs enfants : ceux qui peinent dix heures par jour rêvent, pour leurs enfants, un sort moins dur. Comment remédier à cette méconnaissance des exigences saines de la vie ? Si nous étions cent mille à créer et à construire, nous aurions tôt fait de prouver l'excellence des résultats de notre œuvre. Nous renouvellerions l'école en commençant par les fondations. Comme chez nous, parents, hôtes, amis viendraient à la rescousse. La solution ? Apporter à l'école la plénitude de nos forces éducatrices. Qu'à l'avenir, seuls soient autorisés à enseigner les hommes qui ont en eux cette énergie constructive. Il faut secouer l'opinion publique.

Les 99 % des instituteurs qui n'ont pas en eux le feu sacré ne vont-ils pas s'insurger contre nos projets de refonte ? — M. H. Jacoby nous a déclaré qu'il n'y avait pas d'hommes dépourvus de sens musical ; je déclare qu'il n'y a pas d'homme totalement dépourvu de sens pédagogique. Ma conviction est fondée sur le fait qu'une fois libérées de la tyrannie des conventions, les puissances qui sont en nous et que nous avons mises sous le boisseau éclatent de nouveau à la lumière du jour. Moi aussi, j'étais un des 99 % ! Aujourd'hui je suis un homme libre.

AUTRICHE

M^{me} Eugénie SCHWARZWALD, directrice d'une institution ancienne et réputée de Vienne, narre avec verve et spontanéité les débuts de sa première école, fondée il y a vingt-cinq ans. A cette époque, seule l'école semblait renfermer encore un atome d'idéal. La plupart d'entre nous oublient les misères de leur enfance, le tragique d'une tache d'encre sur

un livre, tragique plus réel parfois qu'une tache sur l'honneur de l'adulte. Mais si nous voulons préparer des temps meilleurs à nos enfants, il importe que nous nous en souvenions. Une seule chose rendait l'école d'alors supportable et presque heureuse : ce n'étaient pas les maîtres, non ; c'était la bonne camaraderie entre compagnons d'études. Aussi bien les maîtres doivent-ils apprendre maintenant à être les camarades et les compagnons de leurs élèves.

Avant de libérer les enfants, la première chose à faire a été de libérer les maîtres. Il a fallu les libérer de la crainte de l'autorité. Il a fallu leur enseigner à supporter la plaisanterie et les rires ; il ne faut pas rire des enfants, mais seulement des maîtres, plaisanteries d'ailleurs sans malice ni rancune.

M^{me} Schwarzwald cite une lettre qu'une de ses institutrices lui avait écrite en réponse à sa question : Comment éveiller les facultés créatrices chez l'enfant ? Elle déclarait qu'elle faisait uniquement ce qui l'intéressait et l'amusait, elle, et que l'effet était toujours le même chez les enfants. Le mieux est encore de les laisser seuls, ils développent alors leur énergie créatrice en suivant leur propre voie. Plusieurs objecteront sans doute : « Vous vous rendez la tâche facile ; vous faites de l'école une place de jeu et non un lieu de travail ! » — Non, répondrai-je, il n'est pas vrai que les enfants préfèrent le jeu au travail. Le travail est leur jeu et le plus difficile est le plus apprécié ; ils aiment à surmonter les difficultés, non à être rivés à d'anciennes ornieres. Voici le secret pour obtenir le meilleur rendement de l'enfant : traitez-le comme un homme, donnez-lui un travail d'homme, faites appel à son honneur d'homme et il fera n'importe quoi pour vous. Il sera aussi charmant qu'un homme que vous auriez traité comme la quintessence d'un petit garçon !

Anatole France, dans son délicieux livre *Le petit Pierre*, raconte comment il fit l'étonnante découverte que les bras et les jambes d'un homme pouvaient être destinés avec des traits séparés et non avec une seule ligne droite, et comment, sa mère n'appréciant pas sa joie, il se mit à crier tant et si bien qu'on dut le mettre au lit.

L'éducateur des temps nouveaux doit faire sien l'esprit d'aventure de l'enfant et non verser une douche froide sur ses essais poétiques. Autrefois les maîtres séparaient les amis qui s'asseyaient côte à côte sur le même banc ; l'école nouvelle est bâtie sur l'amitié. M^{me} Schwarzwald se rappelle que, comme l'enfant, elle cherchait à savoir exactement ce que la maîtresse attendait des compositions de ses élèves, sans se préoccuper de rendre ses propres sentiments et pensées. Elle apprit entre autres que la maîtresse désirait particulièrement voir les essais des élèves clore par une citation, aussi terminait-elle chacune de ses compositions par ces mots : « ...ainsi que l'a dit notre grand poète national... » Ce grand poète national n'était autre qu'elle-même.

A Vienne, on croit ne pouvoir chanter des chants à quatre voix et jouer des œuvres musicales que si l'on égale le talent d'un Paderewski. Il serait bon que les enfants perdent cette ambition déplacée.

Que pouvons-nous attendre de l'éducation des forces créatrices de l'enfant ? Nous souhaitons un

monde dans lequel règne à l'égard des travailleurs plus de sympathie que par le passé, un monde où un Giordano Bruno ne serait plus brûlé, où un Mozart ne mourrait pas dans la misère, un monde où les enfants ne verraient pas leurs talents s'atrophier dans l'inaction et ne tomberaient pas dans un état de déplorable médiocrité, un monde qui prouverait que le sacrifice de la jeunesse durant la guerre n'a pas été tout à fait vain.

HONGRIE

M^{me} Martha M. NEMES, directrice de l'« École en Famille » à Budapest a exposé les buts pratiques servant de stimulants au travail scolaire.

Les pédagogues, dit-elle, s'accordent de plus en plus sur le point que le vrai bonheur consiste dans l'épanouissement de l'individualité. Mais la base du bonheur de la société future sera la consécration de ces forces épanouies au service de la société humaine.

L'individu se développe le mieux par des occupations spontanées dans un milieu varié. Mais les exigences de la société, c'est-à-dire un minimum de savoir requis et la conduite en société sont en quelque mesure en opposition avec la spontanéité. Nous avons tâché de résoudre ce dilemme à « l'École en famille » à Budapest.

Les enfants n'y sont pas tout à fait libres, mais leur travail scolaire y fait partie de travaux dont les buts valent la peine d'être atteints et pour lesquels les enfants dominent volontiers les résistances intérieures.

Quoique l'école en famille soit du degré primaire et soit un externat, la vie y présente l'aspect de celle d'une petite communauté. J'en donnerai un exemple. Les enfants forment une société, appelée « société d'amour ». Au début de l'année scolaire, la société projette de faire une exposition. Presque tous les travaux de l'année s'y rattacheront : constructions, dessins, compositions, problèmes, etc. Les enfants seront les guides de l'exposition. Ce qu'ils apprennent sert de préparation à ce grand but collectif.

À côté de buts constants, des buts occasionnels sont exploités. Par exemple les enfants apprenant des institutions philanthropiques de leur ville natale, prennent la résolution de faire une collecte. Mais pour laquelle des nombreuses institutions? Ils doivent les connaître afin de pouvoir dûment choisir.

Le but domine — le travail scolaire n'est que l'accessoire. De même les travaux de la « société d'amour », l'acquisition des fournitures des classes, la confection de décors de théâtre, l'enseignement des faibles, le jardinage etc. servent de base à l'enseignement.

C'est un fort courant qui entraîne ce petit monde et rares sont les élèves qui ne forcent pas le pas. Si néanmoins le cas se présente, des heures spéciales sont consacrées à mettre au pas les retardataires.

Du temps est également réservé au travail spontané, lorsque les enfants choisissent les branches d'études selon leur goût. Cette occasion d'activité libre n'en est qu'une entre beaucoup d'autres qui découlent du travail d'ensemble lui-même.

La psychologie préconise notre point de vue. Les pensées directement mises en action développent l'habitude, dit James.

Le sentiment de liberté correspond aux théories de la psychanalyse.

La psychologie expérimentale souligne tout spécialement la grande influence des motifs sur les actes humains (Ach. Michotte, Priim, Lindworsky.) Ces expériences prouvent que les motifs subjectivement suffisants provoquent le plus grand effort possible. Les motifs mêmes doivent être choisis selon l'intérêt général et individuel des enfants.

Le sentiment d'une pression extérieure disparaît et cela sans les inconvénients du système Montessori qui n'exploite pas toutes les possibilités de l'épanouissement individuel et renonce à l'admirable droit de l'école primaire d'éveiller une morale solidaire. Et cela afin de donner à l'enfant la plus grande liberté — qui n'est néanmoins plus que la liberté du choix.

J'ai expérimenté à ce sujet dans des classes de petits (6 à 7 ans). J'ai donné aux enfants l'occasion de choisir entre les occupations manuelles et celles plus strictement scolaires. Presque toujours les premières furent choisies et, le plus souvent, ce n'était pas du matériel Montessorien.

D'autres expériences ont montré que les enfants ne mettent pas en jeu leurs meilleures capacités lorsqu'ils sont simplement libres de choisir leur travail. J'ai intercalé dans une suite de problèmes de diverses branches des questions au nombre de deux dont une seule devait être traitée. Presque toujours les élèves ont choisi les problèmes plus faciles.

Mes notes prouvent également que si le choix est laissé vraiment libre, les travaux n'embrassent pas harmonieusement toutes les branches. Pas un seul enfant ne les a toutes travaillées durant le temps consacré au travail spontané. Quatre sur les dix-huit enfants de 9 à 10 ans que j'avais se sont spécialisés à un très haut degré. Cela constitue un très grand avantage de cette méthode, mais évidemment seulement dans un système combiné.

La suggestion est donc inévitable, même dans une école au travail spontané — et la suggestion portant sur les buts du travail peut être pareillement imperceptible, fournissant d'autres avantages considérables.

Au moins chez les plus jeunes, elle permet une éducation plus riche et plus harmonieuse, une base plus solide de moralité collective et cela dans un milieu le plus près possible de la vie réelle et de ses exigences.

M. NEMES.

ITALIE

M. Michele CRIMI, inspecteur de l'Enseignement primaire à Trapani, Sicile, présente l'œuvre qu'il a réalisée dans sa ville : une bibliothèque publique pour enfants, installée dans un pavillon dans un jardin public, et à laquelle ont pris goût peu à peu tous ceux qu'on désigne comme gamins des rues. La lecture les a disciplinés sans qu'ils s'en aperçussent eux-mêmes ; mieux encore : autour de la bibliothèque on a organisé pour eux des jeux collectifs, on a établi des ateliers de travaux manuels. Ainsi est née une œuvre qu'on peut désigner comme une école active en marge de l'école publique.

« L'effort déployé par l'enfant est le meilleur moyen de faire naître sa personnalité. En physiologie, on constate que les cellules spécifiques ne se

différencient que par l'effort suscité par le milieu extérieur. C'est la fonction qui crée l'organe. Il en est de même en psychologie. Notre bibliothèque est allée au-devant des besoins de l'enfant; elle a stimulé leur développement. En retour, l'enfant contribue à l'enrichissement de notre bibliothèque par ses demandes. Plus tard, s'il le peut, l'enfant se créera une bibliothèque particulière, et il faut pouvoir le guider dans son choix. »

A Trapani, outre la bibliothèque, les jeux et les travaux (microscopes, thermomètres, etc.) dont l'usage est libre, on a organisé des excursions, des expositions, etc. Tous les jardins publics du monde devraient avoir une bibliothèque pareille comme centre d'attraction pour les enfants.

BULGARIE

M. D. KATZAROFF, directeur de la revue « L'Education libre », de Sofia, a exposé les faits et les aspirations pédagogiques en Bulgarie. Sa conférence est si pleine de renseignements intéressants que nous nous proposons d'en publier un résumé plus complet que nous ne pourrions le faire ici. Il paraîtra dans un fascicule spécial de notre revue que nous nous proposons de consacrer, sur l'initiative de M^{me} Martha Nemes, aux pays danubiens.

EGYPTE

M. Frank WALSER a exposé la situation de l'Education en Egypte.

Une partie de l'Egypte, a-t-il dit, comprend un large delta avec Le Caire à son extrémité méridionale; l'autre partie forme une vallée étroite qui serpente entre les collines du désert sur un très long parcours. Chacune d'elles est peuplée de 7 millions d'habitants. Le fermage y est excellent. Un acre (40 ares 46) de terrain en Egypte produit autant en une année qu'un acre de bonne qualité en Europe pendant cinq années, et il y a un peu moins d'un acre pour 2 habitants.

Les paysans comprennent l'irrigation comme par instinct et forment la partie de la population la plus active, celle qui travaille le plus dur.

Habituellement les touristes jugent mal l'Egypte. Les 90 % de la population qui ne savent ni lire, ni écrire, ont ici, comme en Russie, une certaine science, un penchant vers les réflexions philosophiques et sont aussi bons et généreux à l'égard des étrangers; souvent, ils sont plus disposés au travail que leurs concitoyens de la ville qui savent parler l'anglais et portent des vêtements européens. Nous ne devons pas oublier que ces 90 %, en dépit de leur ignorance, expriment le plus sûrement les traits fondamentaux de l'Egyptien. Ils ont une sensibilité extrême et, par conséquent, un grand sens de la responsabilité et une imagination étonnante; ils sont alternativement impulsifs et apathiques. En fait, les Egyptiens sont, plus que les Européens résidents, les victimes de leur climat, cédant aux lents effets mortels du soleil, sans réaliser la valeur du temps et de la vie qui passent tandis que leur esprit dort.

Pendant les 6 mois les plus chauds de l'année, le terme « Malesh » règle les fermes et les villages. « Malesh » est le mot le plus populaire, il signifie: « Cela ne fait rien! Peu importe! »

Le climat est plein de tranquillité et de repos;

chaque matinée commence claire et fraîche, avec l'air le plus doux et le plus pur. Puis, graduellement, les rayons du soleil deviennent plus puissants et le sommeil de l'âme et de l'esprit à la douceur d'un jour de vacances. Inexactitude, négligence, lenteur, égoïsme et paresse, à la fois dans le travail et dans le loisir, deviennent habitudes naturelles et quotidiennes. Mais pour quelqu'un qui apprend avec sympathie à connaître les meilleurs Egyptiens, il est étonnant comme l'éducation chasse complètement ces vices. Je connais un petit nombre d'Egyptiens travaillant au Ministère d'Education publique ou sous ses ordres, qui sont aussi actifs, réfléchis, consciencieux que les meilleurs Européens ou Américains. Ils ont, en outre, une gentillesse de cœur et une douceur d'âme provenant d'une réflexion fréquente sur les réalités spirituelles, qu'il est très rare de rencontrer chez les hommes les mieux éduqués d'Occident. Ce qui est étonnant, pour un observateur impartial, ce n'est pas l'ignorance de l'Egypte, mais l'existence d'un groupe de ces hommes splendides, d'esprit si élevé.

En dehors de l'Université américaine de Beirw et de deux ou trois écoles de missions au Caire et à Assiout, on trouve rarement une institution travaillant au développement du caractère moral. Dans toute l'Egypte, je n'ai pas trouvé une seule institution qui prenne en considération les meilleures qualités de la race, telle que l'imagination, ni aucune expérience cherchant une nouvelle méthode d'instruction convenant à sa nature spéciale.

La presque totalité des Ecoles, soit 40 écoles primaires et 14 secondaires, avec respectivement 14.000 et 7.000 élèves, sont des écoles du gouvernement. Presque toutes les classes comprennent 30 garçons et la plupart en ont plus de 40. Les méthodes ainsi que le programme sont ridiculement inintéressants et futiles. La force du maître, la crainte de la punition et des examens stimulent l'élève à donner environ 10 % de travail mental. Car, sur une race et dans un climat où seulement une impulsion vitale, un stimulant réel peuvent éveiller l'esprit en entier, où il y a une impatience naturelle ressentie, même par les Européens, contre tout effort mental supplémentaire, le plus grand effort de volonté est requis pour acquérir des notions abstraites et monotones et des règles théoriques. Le système d'éducation que les Français et les Anglais ont implanté dans le pays est plus mauvais que futile. En luttant quotidiennement contre l'indifférence ou la mauvaise volonté de milliers d'écoliers égyptiens, cette méthode d'éducation détruit la fibre intellectuelle et morale d'une des nations les plus richement douées du monde. Car les Egyptiens ont une grande intelligence potentielle. Quoique leur esprit endormi, ininspiré, inintéressé à la vie ne puisse pas s'élever jusqu'à l'activité, leur intelligence est là et une intelligence d'une telle acuité et d'un tel raffinement qu'elle serait hautement respectée si on la rencontrait parmi les Européens.

Il y a vingt ans, un grand pas a été fait par les puissances étrangères quand elles ont établi l'éligibilité aux postes du gouvernement d'après les diplômes d'éducation. Les certificats des Ecoles secondaires devinrent la porte d'entrée à un bon salaire. Cette mesure fit naître un grand désir pour l'éduca-

tion scolaire. Avant cela, l'éducation n'était pas morte, mais elle avait d'autres habitudes. Pendant des centaines d'années, les savants « Sheiks » avaient eu leurs auditoires religieux et philosophiques.

Mais depuis ce premier pas, un boycottage systématique, dont l'initiative est due à ceux qui enseignent, un boycottage qui ne fait aucune distinction entre la politique et le progrès, mais considère avec soupçon tout changement aux règles établies, a, en une douzaine d'années, complètement tué les écoles en Egypte.

Le Ministre actuel de l'Education : Ali Maker Pacha, est un homme d'un caractère réellement élevé, de réelle intelligence, d'initiative et d'énergie. Immédiatement après son élection, il s'est mis à faire des changements fondamentaux. Beaucoup de travail a déjà été fait. Des réunions de Comités ont été tenues presque journellement pour discuter les modifications à introduire. Comme beaucoup de hautes situations dans ce ministère sont occupées par des hommes qui ignorent l'éducation réelle et savent seulement comment maintenir en bon ordre le système actuellement régnant, ces assemblées de Comités offraient quotidiennement le spectacle de la pensée progressive se rencontrant avec l'indifférence, le scepticisme et la réaction. Mais à l'heure actuelle l'accord est réalisé. Des films seront introduits dans

toutes les écoles pour l'enseignement de la géographie, de l'histoire, des sciences et l'étude de la Nature. Le travail manuel sera enseigné dans toutes les écoles primaires. Des excursions aux musées et à diverses localités intéressantes seront autorisées une fois par semaine pendant le temps de la classe. Toutes les classes seront limitées à 30 garçons.

Si l'on considère qu'il y a eu 11 ministres d'Instruction publique en 8 ans, on peut dire qu'il y a réellement progrès. Il faut espérer qu'un jugement suffisamment calme et la stabilité politique permettront aux petits groupes des réformateurs pédagogiques d'examiner, comme ils le désirent foncièrement, les meilleures méthodes d'Europe et d'Amérique pour les adapter à leur propre race et à leurs conditions particulières.

L'Egypte deviendra de nouveau un jour le centre de l'éducation du monde. Car presque chaque homme a deux fois plus de loisirs pour l'étude et pour son développement personnel que l'Européen. Il est inutile de m'étendre sur l'extrême importance de l'Egypte comme âme du monde arabe, pour activer tout moyen possible d'assistance venant de l'étranger pour le progrès de l'éducation.

F. WALSER,

Professeur américain dans une Ecole secondaire de l'Est en Egypte.

VI. — CHRONIQUE DU CONGRÈS

Le congrès a compté 450 membres inscrits, sans compter les nombreuses personnes qui ne sont venues que pour quelques jours ou n'ont assisté qu'à une conférence, ce qui porte le nombre des assistants à plus de 500.

Vingt-huit nations étaient représentées. Les gouvernements des pays suivants : France, Espagne, Hollande, Pologne, Lettonie, Lithuanie et Australie avaient délégué des représentants officiels et assumé leurs frais de déplacement. Plusieurs importantes associations d'éducation se sont également fait représenter. Le congrès a été tout particulièrement heureux de souhaiter la bienvenue à la délégation américaine qui a compté 35 représentants, tous membres du mouvement en faveur de l'Education nouvelle.

Comme lors de nos congrès précédents, les séances étaient précédées de l'audition de chefs-d'œuvre de la musique. Le Dr Carl THEIL, au piano, M^{lle} Ellen BYK, au violon, et M. Wolfgang SCHMIEDER, au violoncelle, se sont attiré la reconnaissance unanime. Caractéristique fut le prélude à l'ouverture même du congrès. Le chœur des élèves de M. BAKULE, quarante enfants, est une chose unique au monde. Les plus grands critiques d'Europe et d'Amérique le disent inimitable. Chansons populaires, chansons héroïques, poésie, finesse, grâce et légèreté, force, éclat et puissance, deuil et mélancolie, déchirements et jubilation, tout cela jaillit de ces voix enfantines

avec un accent contagieux irrésistible. Visages quelconques à l'état de repos : visages radieux lorsqu'ils chantent. Mais ce qu'il faut voir, ce que le public ne peut apercevoir, c'est le visage même de M. BAKULE : les moindres nuances spirituelles des morceaux s'y reflètent d'une façon à la fois très discrète et d'une puissance rayonnante prodigieuse !

A côté de la conférence de M. BAKULE, l'événement le plus sensationnel de notre congrès a sans doute été — pour ceux qui y ont participé — l'excursion en autocars à l'Ecole nouvelle de l'Odenwald. Nos lecteurs connaissent cette remarquable communauté scolaire, soit par l'article que nous lui avons consacré dans le fascicule de juillet 1923, soit par le petit livre de M^{lle} Elisabeth HUGENIN. Mais combien une visite dit plus de choses que la lecture d'un livre ! Avec une bonne grâce charmante, M. et M^{me} Paul GEHEE, quelques-uns de leurs professeurs et des grands élèves, membres du comité exécutif de la libre communauté scolaire (*Freie Schulgemeinde*) ont conduit les visiteurs, répartis en escouades de huit ou dix, à travers les cultures, les places de jeux, les maisons, dortoirs, salles d'étude, laboratoires, ateliers, salle à manger, cuisine, machinerie et services annexes. On a admiré la « maison de PLATON » qui venait d'être inaugurée, avec sa salle de réunion, au plain pied, qu'ornera le buste du philosophe grec. N'y mettra-t-on pas aussi celui de Pindare, auteur du « *genois huios essi* »

(deviens celui que tu es), devise de l'école ? — Avant l'heure du départ, toute la communauté se trouvant réunie dans la salle à manger avec les visiteurs, des vœux et des remerciements ont été échangés, après que M. GEHEB eut dit en termes modestes et élevés les buts de la communauté scolaire.

Il faut mentionner aussi à cette place les expositions qui se sont succédé jour après jour dans les salles hautes de la Stedhalle. Ce furent, pour la plupart, des dessins d'enfants, mais aussi des objets — jouets ou objets utiles — fabriqués par eux ou des illustrations en sable, carton peint, papier, bois, etc., de sujets empruntés à leurs études. Que d'ingéniosité dans tout cela ! Titonnements, sans doute, mais souci de laisser l'enfant s'exprimer lui-même ; or, la qualité spirituelle d'une œuvre n'importe-t-elle pas bien davantage que sa qualité technique ou professionnelle ?

Citons parmi les exposants :

M^{lles} HAMAIDE de Bruxelles ; — M. BAKULE de Prague ; — M^{lles} MANNHEIMER, de Gothenbourg en Suède ; — Miss K. KEELOR, de la Lincoln School à New-York ; — M^{lles} C.-H. NICHOLLS, de la Garden School, Harpenden, en Angleterre ; — Miss G. CRUTTWELL, de Saint-Leonard's School en Ecosse ; — M. R. ROTHE, de Vienne ; — M. Hermann SACHS, de l'École de l'Odenwald (ses séries de dessins d'un même enfant, montrant son évolution et l'éclatement de ses complexes psychanalytiques ont particulièrement frappé les connaisseurs) ; — M. Albrecht MERZ de l'« École de l'Œuvre », Günseidstrasse 119, à Stuttgart ; — M. Franz HILKER, de l'Institut central d'Éducation et d'Enseignement de Berlin, Potsdamerstr., 120 ; — M. Christophe NATTER de Jéna ; — M. Martin BUBER de Heppenheim ; — M^{lles} Martha NEMES de Budapest et d'autres, sans doute, que nous oublions et que nous prions de nous en excuser.

Enfin il nous faut mentionner les séances d'affaires ; séances du comité exécutif et séance plénière.

Tout d'abord saluons le vœu formulé à l'unanimité par le congrès de voir un Bureau international d'Éducation se constituer à Genève en corrélation avec le Secrétariat de la Société des Nations et le Bureau international du Travail. Comme on l'a dit au congrès, l'Institut J.-J. Rousseau de Genève joue ce rôle officieusement depuis sa création, ainsi que le Bureau international des Ecoles nouvelles, dans son domaine spécial, depuis 1899. Ce vœu, transmis par les Agences télégraphiques, a rencontré dans les cercles les plus étendus une approbation chaleureuse. Il ne lui manque, pour être réalisé sur une échelle plus vaste, que l'appui financier strictement nécessaire et la reconnaissance du B. I. E. par les grands groupements pédagogiques et les associations pour la Société des Nations.

Or, c'est précisément le problème financier qui a occupé le comité exécutif de notre Ligue. Il s'est concentré sur deux points : secrétariats et revues. En Angleterre la revue couvre ses frais et le secrétariat est assuré. En Allemagne, l'appui manque ; il est donc possible que la revue cesse de paraître et que le secrétariat soit supprimé. (1) Il semble que la Ligue pour la réforme radicale de l'école, que préside M. Paul ESTREICH absorbe toutes les énergies. Mais ne serait-il pas navrant de voir M^{lles} Dr Elisabeth ROTTEN éloignée d'une œuvre à laquelle elle a apporté toute son énergie et tout son cœur depuis son origine ?

Et en pays de langue française ? Ici aussi la situation est critique. Quelques personnes avaient financé l'œuvre : revue et secrétariat. Des circonstances majeures attirent aujourd'hui leur intérêt ailleurs. Le secrétariat de Genève subsistera-t-il ? Tout dépend des subsides annuels qu'il pourra trouver. Son existence n'est assurée, pour le moment, que jusqu'à juillet 1926. Quant à la revue, sa publication l'an prochain est certaine, mais paraîtra-t-elle indépendante quatre fois ou dix fois par an, ou s'associera-t-elle à une autre revue d'éducation nouvelle ? Il est trop tôt pour le savoir. Tout dépendra des subsides qu'elle pourra réunir d'ici à la fin de 1925.

(1) A la dernière minute, nous apprenons qu'un éditeur se chargeait de sa publication dès 1926.

Ces préoccupations intérieures ne doivent pas nous détourner du but. Toute activité humanitaire rencontre des crises sur sa route. Toute activité d'ordre spirituel voit, par ce temps de crise économique, son existence rendue précaire. Que d'œuvres hautement méritoires se sont effondrées dans le néant ! Que de vies sacrifiées sans que le dévouement obscur de ces âmes idéalistes ait été reconnu ! Ce ne sera pas le cas de notre mouvement. Il ne dépend pas de nous, individus ; il nous dépasse. Il est une nécessité de l'histoire. Les esprits mystiques diront volontiers : « Nous ne sommes que les agents du Dieu qui se manifeste dans l'humanité. »

Le congrès de Heidelberg est passé ; vive le prochain congrès ! Tant que nous n'aurons pas converti les éducateurs publics et les parents du monde entier qu'il faut libérer l'esprit divin de l'enfant par une éducation fondée sur la science et le bon sens, il restera pour nous de la besogne. Notre œuvre ne fait que commencer. Son avenir est immense. Immense aussi est déjà et sera toujours plus le bien spirituel qu'elle apportera directement ou indirectement à des millions d'enfants. Nous qui nous agnouiillons devant les tout-petits pour donner nos soins éclairés à leur corps et à leur âme, c'est l'humanité tout entière, c'est Dieu dans l'homme que nous servons.

AD. FERRIÈRE.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages	Pages
N° 14. — JANVIER 1925		
C.-W. WASHBURNÉ : Les Ecoles rénovées de Winnetka aux Etats-Unis	3	E. MARCAULT : Psychologie de la conscience créatrice. 14
M. THIBERT : L'Etude du latin par la méthode individuelle	6	Ad. FERRIERE : Les types psychologiques dans l'enfance et dans l'espèce
J. DUFERTUIS : Les Ecoles Plein Air, III	12	III. — Les praticiens.
Le principe fondamental de l'éducation nouvelle appliqué à la culture musicale, d'après H. JACOBY	15	M. JOHNSON : L'Education et la Vie
Ad. FERRIERE : Charles Chabot	17	A. MERZ : La Sauvegarde des forces créatrices par le moyen de l'art éducatif
Nouvelles diverses	19	M. BAKULE : Expériences pédagogiques
Livres et revues	22	IV. — Quelques aspects de l'éducation nouvelle.
N° 15. — AVRIL 1925		
Ad. FERRIERE : L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles	2	E. CROSBY-KEMP : L'Hygiène mentale par l'Education. 27
Liste des Ecoles nouvelles à la campagne	10-15	H. JACOBY : La Musique créatrice d'énergie
Notices sur quelques Ecoles nouvelles	9 et 16	C. MANNHEIMER : Le Dessin et le Théâtre à l'Ecole. 29
R. COUSINET : Une Ecole expérimentale en France	23	R. ROTHE : Le Dessin libre base de l'éducation artistique
Nouvelles diverses	26	C. PHILIPPI : L'Ecole adaptée aux besoins du développement de l'enfant
N° 16. — JUILLET 1925		
E.-F. O'NEIL : Comment j'ai débuté	3	J.-M. MACKINDER : Transformations dans les Ecoles nouvelles
Ad. FERRIERE : Ecoles expérimentales en Europe et en Amérique	6	K. KEELOR : Une Ecole expérimentale
Nouvelles diverses	11	G. BERTIER : Le développement de la personnalité morale de l'enfant à l'Ecole des Roches
Livres et revues	15	O. POWELL : La Coéducation à Bedales
N° 17. — OCTOBRE 1925		
Comment libérer chez l'enfant les énergies créatrices.		
(Rapports présentés au II ^e Congrès international d'Education nouvelle, Heidelberg, 2-15 août 1925)		
I. — Introduction.		
B. ENSOR : Les Fondements de l'Education nouvelle	3	V. — Voix de quelques pays.
G. HARTMAN : Matériel et méthodes en éducation nouvelle	4	Etats-Unis : H. OVERSTREET
II. — Les psychologues.		
M. BUBER : Education et Liberté	6	Angleterre : H. FRY
O. DECROLY : Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts	6	Hollande : J.-H. BOLT
C.-G. JUNG : L'Importance du subconscient dans l'Education individuelle	11	Danemark : A. VEDEL
		Allemagne : W. LAMSZUS
		Autriche : E. SCHWARZWALD
		Hongrie : M. NEMES
		Italie : M. CRIMI
		Belgique : D. KATZAROFF
		Egypte : F. WALSER
		VI. — Chronique du Congrès
		Table des matières

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

- Projet d'École nouvelle**, Neuchâtel, Foyer Solidaire, 1909 Fr. 1 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**, B.I.E.N. 1920. Fr. 2.50 (En France, Fr. 9.—).
- L'Éducation dans la Famille**, III^e édition, Genève, Editions Forum Fr. 2.70 (En France, Fr. 4.—).
- L'Autonomie des Écoliers**, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 Fr. 6.— (En France, Fr. 9.—).
- Les Tendances actuelles de l'Éducation en Suisse**, Genève, chez l'auteur, 1921. Fr. 0.50
- L'Activité spontanée chez l'enfant**, Genève, 1922, chez l'auteur (En France, Fr. 3.50) Fr. 1.50
- L'École active**, Genève, Editions Forum, 1922, III^e édition Fr. 7.50 (En France, Fr. 20.—).
- La Pratique de l'École active**, Editions Forum, Genève 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
- Élisabeth HUGUENIN, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10 Fr. 2.50 (En France, Fr. 7.50).

! Les prix sont indiqués en francs suisses.

(Ces ouvrages sont en vente à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine.)



Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Céard près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119

Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

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

W. GUNNING, D' en pédagogie.

ÉCOLE NOUVELLE SUISSE " LA CHATAIGNERAIE " sur Coppet près GENEVE

Education morale

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

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

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

Education physique

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

Education intellectuelle

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

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

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

ETUDE APPROFONDIE DU FRANÇAIS

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

ÉCOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich
et de Wallenstadt.

GARÇONS de 7 à 17 ans

Directeur : H. TOBLER.

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE

CHAILLY-SUR-LAUSANNE (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 à 18 ANS

Internat pour garçons seulement.

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

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