

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION
NOUVELLE

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

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Psychologie et de Pédagogie
à la Sorbonne

D^r Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles

SOMMAIRE :

AD. FERRIÈRE : *Pestalozzi et l'Éducation nouvelle.*

HENRI PESTALOZZI : *Lettres sur l'éducation première* (fragments inédits en français) avec une introduction de Ad. F.

La célébration du Centenaire de la mort de Henri Pestalozzi en Suisse, en Italie, en Espagne, en Angleterre, en Allemagne et en France.

Ceux qui s'inspirent de Henri Pestalozzi en France, en Autriche, en Hongrie, aux États-Unis.

Livres et Revues.

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

6^{me} Année.

FÉVRIER 1927

N° 25.

Prix du Numéro : en France, 5 fr. français ; à l'étranger, 1. fr. 50 or.

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

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOÛT 1921

SECRETARIAT GÉNÉRAL :

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

MEMBRES DU COMITÉ INTERNATIONAL

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

REVUES :

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

ANGLETERRE ET ECOSSE : *The New Era*, Mrs

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

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

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

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

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

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

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

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

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

II. — BUTS DE LA LIGUE

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

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

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

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

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



JEAN HENRI PESTALOZZI

(12 janvier 1746 - 17 février 1827)

*d'après un dessin à la craie de Diogg exécuté vers 1804
et conservé au Pestalozzianum de Zurich.*

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

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

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

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

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

Chèque postal suisse : FERRIÈRE, Vevey, II b 189

(Prix réduits sur demande)

Pestalozzi et l'Éducation Nouvelle

I. — UNE MÈRE

Pestalozzi. Un cœur maternel. — On l'a appelé : père. C'est une erreur. Un père dirige, ordonne, organise. Lui, il a aimé. Dès la *Wohnstube* de son enfance, il a mis au premier plan l'amour, l'intuition sympathique qui comprend sans paroles et qui se dévoue de même sans paroles. Intuition et don de soi, voilà tout l'amour. Chaque mère le sait — ou le sent ; peu de pères s'en rendent compte.

Mais Pestalozzi ne fut-il pas un psychologue incomparable ? Il faut s'entendre. Si savoir, c'est prévoir, on peut dire qu'il n'a prévu — ni prévenu — aucune des catastrophes qui ont fondu sur lui, ni l'hostilité des conservateurs catholiques de Stanz à l'égard du jacobin évangélique qu'il était, ni les luttes et dissensions de ses collaborateurs d'Yverdon. Il n'a pas prévu, il n'a pas su ; il n'a fait œuvre, ici, ni de psychologue qui découvre la vérité, ni de psychologue qui substitue à la réalité défectueuse une réalité nouvelle et meilleure. Le malheur l'a pris au dépourvu ; il s'est battu et débattu contre lui, sûr d'être vaincu, vaincu en effet. Une mère est avant tout familiale ; un père social. Pestalozzi fut un mauvais ouvrier social, théoricien et utopique ; il fut une mère incomparable. Sa famille, ses orphelins de Neuhof, de Stans, de Berthoud, d'Yverdon, de Clendy, étaient tout pour lui. Et là, projetant sur les petits tout ce qu'il avait reçu de sa propre mère, il fut un psychologue intuitif inouï. Il vivait, vibrait, nait, pleurait par ses enfants et pour ses enfants.

On a dit qu'il fut un grand théoricien, mais un piètre réalisateur. Ici encore : erreur. Ses réalisations tiennent du prodige, ses ouvrages sont nuageux et mal composés. Prodigeux, ces petits rustres égoïstes dont il a fait en quelques semaines des êtres aimants, animés du respect de soi et du prochain ; prodigeux, ces êtres incultes à qui il a insufflé la passion d'apprendre ; prodigeux, ces enfants venus de partout, souvent inintelligents et brutaux, qu'il a groupés en une grande famille joyeuse où pétillaient la santé et la clarté de l'esprit ; prodigeux enfin, ces jeunes calculateurs, dont beaucoup, en Allemagne, en France, sont devenus des mathématiciens et des ingénieurs célèbres.

Les ouvrages de Pestalozzi sont obscurs parce qu'il se laissait conduire par son intuition. Il a trop vécu et trop peu lu pour posséder des cadres logiques où mouler sa pensée vive ; comme une lave, celle-ci a sans cesse débordé de toutes parts. Mais il n'en fut pas moins un philosophe. C'est lui qui transporta dans le domaine de la psychologie la notion d'organisme et de croissance organique du dedans au dehors. Dans son discours de 1809, à la Société des Amis de l'Éducation (ou, du moins, dans le texte de ce discours, révisé par Niederer, mais signé par lui), il caractérise sa méthode comme « élémentaire, organique et génétique ». Je livre ce mot de « génétique » aux méditations des psychologues actuels. L'avait-on employé avant lui en psychologie ? J'en doute fort. Et, ce qui vaut mieux, la psychologie de l'enfant, tracée par lui, est bien réellement, comme

on va le montrer, génétique. Il n'y a pas seulement le mot; la doctrine, la méthode scientifique, les linéaments principaux de la psychologie génétique actuelle sont là. « Pestalozzi n'est pas seulement un précurseur, me disait hier encore le grand pédagogue Wilhelm Paulsen, il n'a pas seulement annoncé ce qui est; il a annoncé ce qui sera et n'est point encore. »

II. — L'HOMME

Avant de montrer en quoi le citoyen de Zurich — disciple du citoyen de Genève — a réalisé ou annoncé l'éducation nouvelle actuelle, voyons l'homme.

L'avis de ses contemporains est unanime. Il était laid, il s'habillait mal, il n'avait aucun soin de sa personne, mais il avait des yeux magnifiques. « Le regard de Pestalozzi exprimait une tendresse ineffable, avec des éclairs de vive intelligence et d'énergie et des moments de profonde et mélancolique méditation. » (R. de Guimps, qui fut son élève durant 9 ans). « Représentez-vous... des yeux qui tantôt s'élargissaient pour laisser échapper l'éclair et tantôt se refermaient pour se prêter à la contemplation intérieure, des traits qui parfois exprimaient une tristesse profonde, et parfois une béatitude pleine de douceur; une parole ou lente ou précipitée, ou tendre et mélodieuse, ou qui s'échappait comme la foudre. » (L. Vulliemin, professeur et historien, un autre de ses élèves). Caractère agité. A Berthoud, sa femme devait tenir sa comptabilité et une partie de sa correspondance, car il était « trop préoccupé, trop distrait, trop agité et trop impatient pour s'astreindre à une pratique régulière et suivie ». A Yverdon, dit Vulliemin, « le digne vieillard était toujours un enfant par le cœur et le génie. Plein de feu, il vivait dans une agitation continuelle... Il est vrai qu'il ne sait pas résister à l'entraînement de ses pensées, et que, travaillant jour et nuit au point de se rendre malade, il passe sans cesse de l'activité la plus intense à l'énerverment. Ses idées le poursuivent ». Quand il s'accordait un moment de détente auprès de M^{me} Pestalozzi ou de sa fidèle Lisbeth Krusi, il était, raconte son collaborateur et ami Ramsauer, « ordinairement très gai et plein d'esprit, d'un esprit pétillant, car en général ce qu'il était, il l'était complètement, s'abandonnant toujours au sentiment du moment. Dans la même heure, il était très heureux ou très malheureux, très doux et caressant,

ou très sérieux et sévère; il se passionnait en tout ».

Ces traits sont bien d'un intuitif actif pur (1). En 1800, à Berthoud, il disait de son propre travail :

Je ne me rendais pas compte de ce que je faisais, m'abandonnant à un sentiment très vif, mais obscur, qui assurait ma marche sans me la faire connaître... Depuis trente ans je n'avais pas lu un livre; je ne pouvais plus lire. Je n'avais plus de langage pour les idées abstraites, et je ne vivais que dans des convictions qui étaient le résultat de vives intuitions, de grandes expériences, la plupart oubliées.

« Pestalozzi était avant tout un homme de cœur et d'imagination, dit R. de Guimps; c'était son cœur qui le portait à se mettre à la place des malheureux; c'était par sa puissante imagination qu'il s'identifiait en quelque sorte avec les enfants et avec les pauvres, de manière à découvrir en eux les vérités qu'il devait révéler au monde. » Ici encore, L. Vulliemin nous le dépeint en traits bien vivants : « Pestalozzi lui-même n'était pas en état de donner des leçons selon sa méthode, dans aucune branche d'enseignement. Parfaitement inhabile au détail, il a la vue de l'ensemble; ce qu'il possède, il sait le répandre avec force, avec clarté, et il sait rendre les intelligences aptes à agir selon ses conceptions. C'est avec raison qu'il me disait, parlant de lui-même :

Je ne puis dire que j'aie créé ce que vous avez sous les yeux. Niederer, Krusi, Schmid se riraient de moi, si je me nommais leur maître; je ne sais ni calculer, ni écrire; je ne comprends rien à la grammaire, aux mathématiques, à aucune science; le dernier de nos élèves en sait plus que moi; je ne suis que l'éveilleur de l'institut et c'est à d'autres qu'il appartient de réaliser ma pensée.

« Il disait vrai, et cependant sans lui rien ici n'existerait. Il n'a en aucune façon le don de diriger cette grande œuvre et de la gouverner; la voilà cependant qui subsiste. Il a fait à cette œuvre le sacrifice de tout ce qu'il possédait, et, le plus insoucieux des hommes, il ne connaît pas même, à l'heure qu'il est, la valeur de l'argent; il ne pourrait faire un compte, tenir un livre; il livre tout à l'abandon comme un enfant. Il n'a pas même une langue intelligible; il ne parle ni

(1) Dans *Il nostro Pestalozzi*, M. G. Lombardo-Radice met en doute que le pédagogue de Zurich ait été un intuitif. « Il a tiré parti de son sens critique et de ses expériences », dit-il en substance. Certes, dans une certaine mesure. Aussi bien Pestalozzi ne fut-il pas un illuminé détaché de ce monde. Mais nul ne saurait nier qu'il usa de son intuition plus que de sa raison et de sa raison plus que de son sens imitatif. Le « type intuitif » est simplement celui chez qui la faculté d'intuition est prépondérante.

l'allemand ni le français; il n'en est pas moins l'âme d'une grande société; il l'est dans le sérieux et dans la plaisanterie; son culte du matin, sa prière, sa parole plongeant dans le cœur de ses élèves ont une grande influence. Tous le vénèrent, tous l'aiment comme un père. »

Comme un père. Vulliemin aurait pu écrire : comme une mère. Il réalisait en effet ce conseil qu'il donnait dans son « Livre des Mères » en 1803 :

Une chose essentielle, la seule essentielle, pensez-y bien, jeunes mères, c'est que votre enfant vous préfère à tout; que ses plus doux sourires, ses empressements les plus vifs, soient pour vous seule, et que de votre côté vous ne préférez rien à lui.

III. — LE PSYCHOLOGUE

Voilà l'homme. Voici sa vision de l'enfant. Dès ses lettres à Gessner, écrites à Berthoud en 1801 et publiées sous le titre : « Comment Gertrude instruit ses enfants » et jusqu'à son « Chant du cygne », écrit en 1826, à l'âge de quatre-vingts ans, il n'a cessé de montrer « que le développement intellectuel et moral de l'enfant est régi par les mêmes lois organiques qui président à son développement physique, comme à celui de la plante et de l'animal; en d'autres termes, qu'il y a un organisme humain qui comprend un organisme matériel, un organisme intellectuel, et un organisme moral ». (R. de Guimps).

Voyez, dit Pestalozzi lui-même dans son discours du 12 janvier 1818, vous mettez un petit noyau dans la terre. En lui est l'esprit de l'arbre; en lui est l'essence de l'arbre; il est la graine de l'arbre. Dieu est le père, le créateur du noyau et de la terre féconde; Dieu est grand dans le noyau de l'arbre.

Le noyau est l'esprit de l'arbre. il se fait à lui-même un corps...

Voyez l'arbre, jusqu'aux faibles rameaux où pend le fruit; il est l'œuvre de la racine. C'est d'elle qu'est sortie la moelle, et le bois, et l'écorce. Dans le tronc, dans les branches, dans les rameaux, c'est toujours la même moelle, le même bois, la même écorce, distincts et séparés, mais continus et sans lacune, se protégeant, se soutenant, se nourrissant l'un l'autre, par une même vie organique, et dans une harmonie conforme à la nature, à l'essence de l'arbre.

Comme je vois croître l'arbre, ainsi je vois croître l'homme. Avant même que l'enfant soit né, il y a en lui les germes invisibles des dispositions que sa vie fera développer. Les forces diverses de son être et de sa vie se forment, comme dans l'arbre, en restant unies, quoique distinctes, pendant tout le cours de son existence.

De même que les parties essentielles de l'arbre, toujours distinctes, animées par l'esprit invisible de leur organisme physique, c'est-à-dire travaillant dans l'harmonie préétablie et assurée de Dieu, concourent toutes ensemble à la forma-

tion du produit final de leurs forces, à la formation du fruit, de même aussi chez l'homme toutes les facultés du savoir, du pouvoir et du vouloir, distinctes mais unies par l'esprit invisible de l'organisme humain, travaillant dans l'harmonie divine de la foi et de l'amour, concourent toutes ensemble à former l'être intérieur.

Le point de réunion de toutes ses forces, sa force réelle et effective, est dans sa foi et dans son amour...

Ces forces du cœur, la foi et l'amour, sont pour former l'homme immortel ce qu'est la racine pour former l'arbre.

La conclusion pratique qui découle de ce point de vue organique est évidente. Dès 1800, dans sa première tentative d'exposer systématiquement sa méthode — tentative faite sur la demande de Stapfer, le grand homme d'Etat qui l'avait envoyé à Berthoud, — le pédagogue écrit (c'est sa première phrase) :

Ich suche den menschlichen Unterricht zu psychologisieren : Je cherche à psychologiser l'enseignement humain.

« Il explique qu'il veut soumettre les formes de l'enseignement aux lois éternelles qui président au développement de l'esprit humain; qu'il a cherché, en se conformant à ces lois, à simplifier les éléments des connaissances humaines, à les réduire en série de notions dont l'enchaînement psychologique doit avoir pour résultat d'assurer, même aux plus basses classes de la société, un vrai développement physique, intellectuel et moral. » (R. de Guimps).

Pour travailler à ce développement, on sent qu'il y a une marche à suivre, continue Pestalozzi en 1826, dans son « Chant du Cygne », que cette marche doit être celle de la nature et qu'elle est régie par des lois immuables. En effet les diversités qui nous frappent parmi les hommes, si grandes qu'elles soient, ne contredisent point l'unité de la nature humaine, ni l'universalité des lois qui régissent son développement.

« Nos vrais progrès, dit-il en substance dans ce même ouvrage, ne sauraient résulter d'une juxtaposition extérieure, mais seulement du produit d'un travail intérieur. Dans l'organisme physique, les organes s'accroissent et se fortifient uniquement par l'usage, par l'exercice; chacun d'eux profite surtout, et directement, de l'exercice qui lui est propre, mais aussi en quelque mesure, et d'une manière indirecte, de l'exercice de quelques autres organes, à cause de l'harmonie et de la solidarité qui existent entre les diverses parties d'un même organisme; les progrès s'ajoutent aux progrès par un enchaînement sans lacune; enfin le développement, à quelque point qu'on le suppose arrêté, forme toujours un ensemble harmonique et complet. » (R. de Guimps).

Comme J.-J. Rousseau, Pestalozzi nous donne la nature comme modèle. Mais, comme

lui encore, il admet, sans bien s'en rendre compte, deux sens au mot nature. « L'un est le monde extérieur que Pestalozzi conçoit comme l'école de la réalité objective. L'autre est le monde intérieur qui est distinct du premier, mais sans s'y opposer. De la sorte, la nature humaine est comme la projection de la grande nature qui l'englobe; son pouvoir créateur est un reflet de la création originelle. L'une et l'autre de ces natures exercent une action formatrice sur nous. Nous évoluons de par une impulsion préétablie qu'on dirait aujourd'hui héréditaire: et nous sommes aussi modifiés par les milieux où nous passons. » (A. Malche). L'enfant est le lieu de rencontre de l'élan spécifique — qui a son origine même dans l'élan vital de tout ce qui est vie — avec le milieu. Son but est de croître comme un arbre et de porter les fruits les plus beaux. Comment l'enfant parviendra à ce but, « ce n'est plus maintenant à moi à le décréter, c'est à lui à me le montrer puisque ce seront ses forces et non pas les miennes qui le porteront jusque là ». (A. Malche). *A puero discat magister!*

*
**

IV. — LA LIBERTÉ DE L'ENFANT

Pestalozzi a commencé tôt cet apprentissage. En 1774, jeune père de 28 ans méditant sur l'éducation à donner à son fils Jacobli âgé de quatre ans, il se pose l'éternelle question des parents: liberté ou obéissance? Il s'informe, il s'enquiert:

J'ai l'habitude de rechercher avec soin, en fait d'éducation, les idées des gens qui ont été élevés tout naturellement et en liberté, et qui se sont instruits par la vie même, non pas par des leçons.

Il énumère gravement les « motifs pour la liberté » et les « motifs pour l'obéissance ». Parmi les premiers nous lisons:

La liberté réglée avec sagesse dispose l'enfant à avoir l'œil ouvert et l'oreille attentive; elle répand dans son cœur la tranquillité, la joie et l'égalité d'humeur. Mais cette entière liberté suppose une éducation préalable qui a rendu l'enfant entièrement soumis à la nature des choses, et non à la volonté des hommes.

Et pourtant celle-ci, bonne ou mauvaise, s'impose. Parmi les « motifs pour l'obéissance », il note:

La vie sociale exige des talents et des habitudes qu'il est impossible de former sans gêner la liberté.

Laisser l'enfant expérimenter; le guider discrètement, en faisant appel à sa confiance, telle est la règle à suivre. Il y a ici une page magni-

fique, que je demande la permission de citer en entier:

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

Mais lorsque tu verras la nécessité de l'habituer à l'obéissance, alors prépare-toi avec le plus grand soin à ce devoir difficile à remplir dans une éducation libre. Songe que si la contrainte l'enlève la confiance de l'enfant, toutes les peines sont perdues. Ainsi, assure-toi bien de son cœur, Rends-toi nécessaire pour lui. Qu'il n'ait pas de camarade plus complaisant, plus gai que toi! qu'il n'en ait aucun qu'il te préfère lorsqu'il veut s'amuser!

Il faut qu'il se fie à toi. Lorsqu'il veut souvent quelque chose que tu ne trouves pas bon, dis-lui-en les conséquences et laisse-lui sa liberté; mais fais en sorte que les conséquences en soient frappantes. Montre-lui toujours le bon chemin; s'il en sort, et s'il tombe dans la fange, retire-le de là! qu'il se trouve dans des positions très désagréables pour n'avoir pas profité de tes avertissements et pour avoir joui d'une entière liberté. Ainsi, sa confiance en toi sera telle, qu'elle ne souffrira aucune atteinte quand tu seras obligé de gêner sa liberté par une défense. Il faut qu'il obéisse au sage maître, au père qui donne de justes avertissements; mais ce n'est qu'en cas de nécessité que le maître doit ordonner.

Cette confiance et cette liberté doivent conduire à la joie. Cette joie de l'enfant, il faut la respecter. Elle est un indice de santé physique et de santé morale. En vérité, s'écrie le jeune père:

Toute l'instruction ne vaudrait pas un denier, si elle devait faire perdre le courage et la gaieté. Tant que son visage exprime la joie, tant qu'il met de l'ardeur et de l'entrain à tous ses jeux, tant que le bonheur accompagne le très grand nombre de ses impressions, je n'ai rien à craindre. De courts instants pendant lesquels il faut se surmonter, bientôt suivis d'une nouvelle vie, d'une nouvelle joie, n'abattent point le courage.

Voir les habitudes d'obéissance, d'ordre et de sérénité produire le repos et le bonheur, voilà l'éducation pour la vie sociale.

Père ou instituteur, évite surtout le désordre et l'agitation! que la plupart de tes exercices se fasse avec ordre, avec tranquillité! Les plus grandes joies viennent d'une longue et paisible recherche. Ne fais pas peser tes connaissances sur ton enfant, mais laisse la vérité venir à lui.

Demande-lui son jugement comme la nature te demande le tien. Elle ne te demande pas de juger la largeur du fossé dont tu suis le bord, elle ne fait que te le montrer; peut-être en juges-tu! Mais ce qu'elle te demande, c'est

de juger la largeur du fossé qui barre ton chemin et que tu dois traverser. Ainsi chaque fois que tu peux conduire l'enfant à une application, il est naturel, il est nécessaire de lui demander son jugement.

* *

V. — LES ERREURS DES PÉDAGOGUES

Pestalozzi ne s'est jamais départi de ce point de vue. Pour lui la sérénité d'âme de l'enfant est la condition primordiale de sa croissance physique, intellectuelle et morale. Où règne la joie, naît la vérité.

A cet égard la famille et l'école traditionnelle sont également coupables. La famille oublie trop souvent que l'enfant est une petite plante. Elle oublie qu'il a des besoins de toute sorte; qu'il ne faut pas les négliger, ni les satisfaire prématurément. Le passage suivant, tiré du « Chant du Cygne » est caractéristique et bien moderne !

Il faut, chez l'enfant, la tranquillité que procurent les besoins satisfaits; cette tranquillité de l'âme est une condition essentielle du développement moral. Lorsqu'elle est remplacée par l'inquiétude et l'agitation, alors disparaissent la reconnaissance, la confiance et l'amour, et l'on voit surgir à leur place de mauvaises passions, des passions égoïstes, soit orgueilleuses, soit sensuelles.

Ce défaut de tranquillité d'âme chez l'enfant provient souvent de ce que ses besoins ne sont point assez promptement satisfaits; alors l'attente devient pour lui une souffrance qui l'irrite; puis quand arrive enfin la satisfaction trop attendue, elle ne trouve en lui qu'un violent instinct pour assouvir les besoins de sa nature animale, et non plus la douce et paisible jouissance qui éveille en lui la reconnaissance, la confiance et l'amour.

Ce défaut de tranquillité d'âme chez l'enfant, provient souvent aussi d'une cause tout opposée, savoir de l'excès des soins par lesquels on cherche à lui procurer des jouissances, en prévenant ses besoins, en excitant son orgueil ou sa sensualité.

L'école n'est pas moins coupable que la famille. Dans son premier ouvrage pédagogique écrit en 1780, « Soirée d'un Ermite », Pestalozzi juge déjà l'école par laquelle il avait passé :

La marche artificielle de l'école met partout, et à la hâte, l'ordre des mots avant l'ordre de la libre nature, qui ne se presse pas et sait attendre; c'est pourquoi elle ne donne au développement de l'homme qu'un éclat trompeur, sous lequel se cache le défaut de force naturelle intérieure, mais dont se satisfont des temps comme notre siècle.

Ceci est tiré du « Chant du Cygne » :

Partout une marche contraire à celle de la nature; partout la prédominance de la chair sur l'esprit et l'élément divin relégué dans l'ombre; partout l'égoïsme et les passions pris pour mobiles; partout des habitudes machinales au lieu d'une spontanéité intelligente.

Morf a résumé les thèses de « Comment Gertrude instruit ses enfants ». En voici deux :

« L'enseignement doit suivre la voie du développement, il ne doit pas endoctriner, professer, transmettre. Il faut relier le pouvoir et le savoir, la connaissance aux talents pratiques ».

Que faire ? Il faut dépasser l'école traditionnelle, réaliser *Die Ueberwindung der Schule*, selon le titre du livre de Wilhelm Paulsen. Pestalozzi montre ce qu'est la nature, ce que doit être l'éducation. « Comme tout cela est loin de l'école ! » s'écrie A. Malche, et il ajoute : « *Schweige !* si je devais caractériser d'un mot la pédagogie de l'esprit selon Pestalozzi, je choiserais celui-là. Il le trouve du premier coup et ne l'abandonne plus jamais. »

Quand les hommes veulent trop se presser, lisons-nous dans la Soirée d'un Ermite quand ils devancent la nature dans l'ordre et dans la marche de ce développement, ils compromettent leur force intérieure, et ils détruisent dans leur âme la tranquillité et l'harmonie.

L'éducation est le produit du travail propre de l'enfant; le rôle de l'éducation doit donc consister à favoriser et à diriger ce développement organique. Dans sa lettre sur son enseignement à Stans, Pestalozzi revient sur ce point :

Je crois que le premier développement de la pensée des enfants est entièrement troublé par un enseignement verbal qui n'est approprié ni à leurs facultés ni aux circonstances de leur vie.

Dans sa onzième lettre à Gessner, on lit :

Les définitions prématurées donnent une sagesse semblable au champignon qui croît rapidement par la pluie, et qui se détruit à la première ardeur du soleil.

Dans la treizième, il revient sur les abus du langage :

Lorsque, dès l'enfance, il n'est que la répétition ou l'imitation du langage d'autrui; lorsque les mots qu'il emploie expriment des idées encore étrangères à celui qui les prononce, alors il laisse la pensée inactive, il la paralyse, il l'éteint. Voilà la cause de ce bavardage inutile et vide qui remplit le monde.

* *

VI. — LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉRÊT

Pestalozzi ne se borne pas à critiquer. Il construit. C'est là son souci principal. Deux conditions conduisent au succès en éducation : premièrement, partir des sentiments, de l'intérêt, de l'aperception ou intuition de l'enfant; deuxièmement exercer sa volonté, réaliser ce que nous appelons l'École active, individualiser et standardiser l'enseignement. Reprenons ces deux points.

Partir des sentiments de l'enfant et non de la contrainte. Lettre sur Stans :

Si j'avais procédé par des moyens de contrainte, par des règlements ou des sermons, au lieu de gagner le cœur des

enfants et de l'ennoblir, je l'aurais repoussé, je l'aurais aigri et je me serais éloigné de mon but. Je devais nécessairement, et tout d'abord, éveiller en eux des sentiments purs, moraux et élevés, afin de pouvoir ensuite obtenir volontairement leur attention, leur activité et leur obéissance pour les choses extérieures... A chaque sentiment éveillé en eux, je joignais des exercices propres à les accoutumer à se vaincre eux-mêmes, afin d'appliquer toute bonne disposition à la vie pratique de chaque jour... Ce ne sont pas quelques actions rares et isolées qui forment l'opinion et le sentiment des enfants; ce sont les impressions qui se répètent jour après jour et heure après heure, leur faisant discerner les sentiments plus ou moins bienveillants qu'ils nous inspirent. Voilà ce qui décide la disposition générale de leurs sentiments, disposition d'après laquelle ils jugent des actions isolées... Une pareille instruction doit être complète, en ce sens qu'elle doit embrasser toutes nos dispositions et toutes nos circonstances; puis elle doit être donnée dans un esprit vraiment psychologique, c'est-à-dire avec simplicité, avec amour, avec force et avec calme. Alors, par sa propre nature, elle produit nécessairement une conscience éclairée et délicate pour tout ce qui est vrai et bien; et une foule de vérités accessoires qui en dépendent viennent d'elles-mêmes se présenter, se faire accepter et s'assimiler à l'âme humaine, même pour ceux qui ne savent pas exprimer ces vérités par des paroles.

Pestalozzi n'oublie pas que le plaisir suscite l'attention et que l'attention est la condition de l'aperception qu'il appelle l'intuition.

Le point de départ de la pensée est l'intuition, écrit-il dans le « Chant du Cygne », c'est-à-dire l'impression immédiate que le monde fait sur nos sens intérieurs et extérieurs. Ainsi le pouvoir de penser se forme et se développe tout d'abord par les impressions du monde moral sur notre sens moral, et par celles du monde physique sur nos sens corporels... Pour apprendre à parler à l'enfant, il faut donc d'abord lui faire éprouver, voir, entendre, etc., beaucoup de choses, et surtout des choses qui lui plaisent, afin qu'il y mette volontiers son attention.

Ne voit-on pas poindre ici la pédagogie de l'intérêt? « Connaître par le moyen de cette intuition-là, remarque A. Malche, c'est une activité aussi biologique que manger ou procréer: elle ne peut donc qu'être directe, sans intermédiaire, agir par l'intéressé lui-même, et selon son mode personnel, et avec la participation maxima de tout son être... Cela nous porte au seuil même de l'école active qui naît sous nos yeux et qui ressemble de très près à ce qui se faisait dans les bonnes périodes, à Neuhof, Burgdorf et surtout à Yverdon. »

Si la caractéristique de l'école active est l'intérêt étroitement uni à l'effort spontané, on peut affirmer que Pestalozzi en a eu, bien avant Herbart et bien mieux que lui, une vision étonnamment claire. Voici un passage caractéristique de ses « Lettres sur l'éducation première » adressées en 1818 à l'Anglais Greaves :

Il faut commencer très tôt à enseigner certaines choses à l'enfant. Les leçons qui viennent trop tard entraînent une dépense d'énergie excessive. Certes l'effort est indis-

pensable pour acquérir des connaissances. Mais l'enfant ne doit pas apprendre à considérer l'effort comme un mal inévitable. Il ne faut pas que le mobile de la crainte serve de stimulant à l'effort. Il détruirait l'intérêt et ne tarderait pas à créer du dégoût.

L'intérêt dans l'étude est la première chose que le maître et, dans le cas particulier, la mère doivent s'attacher à éveiller et à maintenir. Il n'y a presque pas d'occasions où le recours à l'application de l'enfant n'ait pas à procéder d'un appel à son intérêt; il n'y en a peut-être pas où l'appel à l'intérêt ne découle de la façon qu'emploie le maître pour traiter son sujet. Je ne craindrai pas d'aller jusqu'à considérer comme une loi que toutes les fois qu'un enfant est inattentif et ne manifeste pas d'intérêt pour sa leçon, le maître doit toujours commencer par en chercher la cause en lui-même.

Imposer à l'enfant une quantité de matières arides, l'obliger à écouter en silence de longues explications ou à se livrer à des exercices qui n'ont rien pour animer ou attirer la pensée, c'est mettre sur son esprit un poids dont l'éducateur ne devrait pas l'accabler. De même, si l'enfant, par suite de l'imperfection de sa faculté de raisonner ou du manque de contact avec les faits concrets, est incapable de pénétrer le sens des idées d'une leçon ou d'en suivre l'enchaînement; si on le force à écouter et à répéter ce qui n'est pour lui qu'une suite de sons sans signification, cela est parfaitement absurde. Ajouter à tout cela la crainte des punitions — outre l'ennui qui constitue en soi une punition bien suffisante — c'est se montrer tout à fait cruel.

Il est connu que, de tous les tyrans, les petits tyrans sont les plus cruels; or, de tous les petits tyrans, les plus cruels sont les tyrans scolaires. Aujourd'hui, dans tous les pays civilisés, on interdit les cruautés de toute espèce; dans quelques-uns on punit également et à bon droit la cruauté envers les animaux et dans tous l'opinion publique la stigmatise. Comment se fait-il alors qu'on néglige si généralement la CRUAUTÉ ENVERS LES ENFANTS ou plutôt qu'on la considère comme une chose courante et admise?

VII. — L'ÉCOLE ACTIVE

La seconde condition que j'ai signalée tout à l'heure découle de la première : exercer la volonté de l'enfant et, pour cela, réaliser l'école active. Car l'enfant est, par excellence, un être actif.

Tout ce qu'il fait volontiers, il le veut, dit Pestalozzi dans sa lettre sur Stans, tout ce qui lui fait honneur, il le veut; tout ce qui tend à réaliser en lui de grandes espérances, il le veut; tout ce qui éveille en lui des forces et lui permet de dire avec vérité : je le puis, il le veut.

Mais cette volonté n'est pas excitée par des paroles; elle n'est que par une sorte de culture complète qui donne des sentiments et des forces. Les paroles ne donnent pas la chose elle-même, mais seulement une expression, une vue claire de la chose dont on a conscience.

Le « Chant du Cygne » contient plusieurs parties qui expriment très fortement ce point de départ de l'éducation dans l'exercice de la volonté et de l'action propre de l'enfant. Citons celles-ci seulement :

Toutes les forces humaines se développent par le simple moyen de l'usage. L'homme développe le fondement de sa vie morale, c'est-à-dire l'amour et la foi, par la pratique de l'amour et de la foi; le fondement de sa vie intellectuelle, c'est-à-dire la pensée, par la pratique de la pensée; le fondement de sa vie industrielle (1), c'est-à-dire le pouvoir de ses sens et de ses muscles, par la pratique de ce pouvoir...

L'homme est porté, par la nature même des forces qui existent en lui, à les employer, à les exercer, à leur donner tout le développement, toute la perfection dont elles sont susceptibles. Ces forces n'existent d'abord qu'en germe, et le désir de les exercer s'augmente à chaque essai couronné de succès. Mais ce désir d'exercer les forces est diminué, sinon éteint, par chaque essai malheureux, surtout si l'homme souffre de cet échec.

L'idée de l'éducation élémentaire consiste à régler l'exercice des forces de manière que chaque essai réussisse, qu'aucun n'échoue, non plus pour les forces morales que pour les forces intellectuelles et pour les forces physiques.

Cette marche de la nature est sainte et divine dans son principe; mais abandonnée à elle-même, elle est troublée et égarée par la prédominance des instincts de l'animalité qui est dans l'homme. Notre devoir, le vœu de notre cœur, le but de notre piété et de notre sagesse, doit être de la maintenir vraiment humaine, c'est-à-dire de la vivifier par l'élément divin qui est en nous...

L'art, la pratique, le savoir-faire par lequel l'homme peut réaliser au dehors ce qu'il a conçu au dedans de lui, pour sa vie individuelle, pour sa vie de famille, pour sa vie sociale, voilà ce que nous nommons la vie industrielle. Quels en sont les éléments fondamentaux? Comment se développent-ils?

La vie industrielle a deux éléments; l'un intérieur est la force de la pensée; l'autre extérieur est l'habileté pratique, celle des sens et des membres. Pour être complètement bienfaisante, elle exige le concours harmonique du développement du cœur, de l'esprit et du corps.

De même que nos forces morales et intellectuelles sont portées naturellement à se mettre en œuvre, et par là donnent à l'homme de l'attrait pour ce qui les exerce, de même nos forces industrielles demandent naturellement à s'appliquer, et nous donnent ainsi de l'attrait pour tout exercice qui les développe...

Ainsi l'enfant commence toujours par fixer son attention, il observe; ensuite il imite, d'abord servilement, puis avec plus de liberté; enfin l'invention arrive, et il produit spontanément (2)...

L'idée de l'éducation élémentaire s'applique ainsi à l'art aussi bien qu'au cœur et à l'intelligence; elle rend l'enfant actif dès le commencement; elle le fait produire par ses propres forces des résultats qui sont bien à lui; elle lui donne en même temps le pouvoir et la volonté de s'élever plus haut sans copier servilement les autres.

Dès 1780, dans la « Soirée d'un Ermite », Pestalozzi avait marqué de façon parfaite le fondement de l'École active :

(1) Rappelons que par « industrie » Pestalozzi entend le métier de l'artisan.

(2) Ces trois étapes marquent la prédominance successive de la sensorialité (observation), de l'imitation et de l'intuition (au sens psychologique du terme) ou invention que nous retrouverons plus loin à propos des types psychologiques.

La nature développe toutes les forces de l'humanité par l'exercice, et c'est leur usage qui fait leur accroissement.

Il n'y a pas de progrès, pour l'esprit :

avant qu'il ait acquis de la force par un exercice à sa portée.

Pourquoi, malgré Pestalozzi, a-t-on cru si souvent qu'on pouvait se contenter d'un exercice machinal? L'erreur est inexcusable. Elle est coupable. Elle a été néfaste à beaucoup d'imitateurs du Maître.

VIII. — LA MÉTHODE

C'est sur cette base que celui-ci a construit sa Méthode. Le mot méthode a une mauvaise presse. Ce n'est pas à tort. Aussi bien ne garderons-nous rien de celle de Pestalozzi. Voyons tout de même en quoi elle consiste. Voici comment son savant et fidèle collaborateur Niederer la définit.

Il y aperçoit trois points qu'il appelle le « type », le « point de départ » et l'« enchaînement ». — « Le type à réaliser, écrit R. de Guimps résumant Niederer, c'est le développement de l'homme tout entier avec ses pouvoirs moraux, physiques et intellectuels, eu égard à sa position dans le monde, c'est-à-dire à la vie réelle qui l'attend. Le point de départ des exercices, c'est celui qui touche aux notions déjà acquises, aux goûts, aux besoins et aux pouvoirs actuels de l'enfant. L'enchaînement des exercices, c'est leur coordination, graduée de manière que chacun d'eux donne à l'enfant le désir et le pouvoir d'exécuter l'exercice suivant. » Adaptation, appétition, standardisation : ne sont-ce pas là des préoccupations éminemment actuelles? Dans un rapport présenté le 1^{er} octobre 1800 à la réunion de la Société des Amis de l'Éducation, réunie chez le ministre des arts et sciences à Berne, Luthi écrivait déjà : « En quoi consiste cette méthode? En ce qu'on suit uniquement la voie de la nature; ce que les savants expriment en disant : cette méthode fait partir l'enfant de ses propres intuitions et le conduit peu à peu, et par lui-même, aux idées abstraites. Un autre avantage de cette méthode consiste en ce qu'elle ne fait pas apercevoir le maître : celui-ci ne paraît jamais comme un être supérieur, mais, ainsi que la bonne nature, il vit, travaille et semble apprendre avec les enfants ses pareils, plutôt qu'il ne les enseigne avec autorité. » L'abstention apparente de la maîtresse montessorienne qui guide, conseille, mais ne

s'impose pas, est déjà en germe dans la méthode de Pestalozzi. Nous y rencontrons encore deux soucis très actuels : celui d'individualiser l'enseignement et celui d'en standardiser les matières.

Je correspondrais avec vingt pères, écrit ce grand intuitif en 1792, que je leur conseillerais vingt éducations différentes.

Greffer, dans les études, ce qui doit suivre sur ce qui précède, exiger que ce qui précède soit si bien assimilé que l'esprit soit mûr pour désirer ce qui suit, n'est-ce pas là le fondement psychologique de l'« Ecole sur mesure » où chaque enfant doit pouvoir avancer à son pas ?

Mais, pour cela, il faut que la matière à assimiler soit graduée. Doit-elle l'être logiquement ou biologiquement ? Pestalozzi semble avoir confondu ces deux notions. En théorie, il aurait répondu : biologiquement. En fait, il a procédé logiquement. Or la psychologie nous montre que la logique de l'enfant n'est pas du tout celle de l'adulte ! L'idée de Pestalozzi, telle qu'il l'exprime dans le passage suivant du « Chant du Cygne », est juste ; son exécution, sauf peut-être en arithmétique, fut partiellement erronée. Quoi qu'il en soit, le point de départ de tous les travaux pédagogiques de sa vie, selon lui, le voici :

Au commencement de ces travaux, je ne voulais pas autre chose : je ne cherchais qu'à rendre les moyens ordinaires de l'enseignement du peuple tellement simples qu'on pût les employer dans la chambre de chaque famille. C'est ainsi que je m'efforçai d'organiser, pour chaque branche de savoir ou de talent populaire, des séries d'exercices, dont le point de départ était à la portée de tous, dont l'enchaînement sans saut ni lacune, mettant toujours en œuvre les forces de l'enfant sans les épuiser, constituait un progrès continu, facile et attrayant, et où le savoir et son application restaient toujours intimement liés.

On sait que c'est dans l'art du calcul que Pestalozzi a eu le plus de succès chez ses élèves, à tel point que leur aptitude au calcul de tête émerveillait les visiteurs et que plusieurs d'entre ses élèves ont obtenu de brillants résultats dans leurs études de mathématiciens et d'ingénieurs. Quel fut son secret ?

Pour que l'étude du nombre et de la forme ait cette valeur éducative, écrit le vieillard de 80 ans, il ne faut pas qu'elle consiste en procédés abrégés ou mécaniques, mais en une suite d'exercices tellement gradués, que l'enfant s'y livre avec plaisir et avec succès, que son pouvoir de penser y soit toujours actif, que les jugements y soient son propre ouvrage, enfin que ce travail soit toujours en relation intime avec la vie réelle de l'enfant.

On croirait lire Carleton W. Washburne, de Winnetka, corrigé et complété, dans la dernière proposition, par Kilpatrick !

Dans l'enseignement du langage, Pestalozzi a moins bien réussi. Ses leçons d'observation, associées à des exercices d'expression verbale — qu'on a appelées, après lui, « leçons de choses » — ont eu pourtant, données par lui, un succès réel. Krusi, en les rédigeant dans le « Livre des Mères », faute de les adapter à la psychologie des mères, les a rendues odieuses par un formalisme excessif. Mais le grand pédagogue lui-même, dans la préface qu'il a écrite à ce début resté doublement inachevé, insiste sur le fait qu'il faut y glaner des idées adaptées à l'environnement et aux goûts de l'enfant et non pas suivre ces leçons pas à pas, les prendre comme des exemples et non comme des modèles. Hélas ! c'était trop attendre des mères et même des institutrices ; c'était surestimer leur sens de l'adaptation souple au lieu présent et au temps présent. La routine, le formalisme sont tellement plus commodes ! Soit que l'intelligence ne domine pas l'esprit de la méthode, soit qu'on estime trop fatigant de garder la pensée vive, alerte et clairvoyante, on accepte tout d'un auteur ou l'on rejette tout. On a trop accepté et trop rejeté la « Méthode » de Pestalozzi.

IX. — LES RÉSULTATS

Que cette méthode, maniée par lui, ait pourtant conduit à des résultats étonnants, c'est ce que révèlent les témoignages des visiteurs de ses écoles successives. Déjà à Neuhof, entre 1774 et 1778 surtout, il fit des miracles en élevant des va-nu-pieds au rang de personnalités humaines. Le succès fut plus éclatant encore à Stans, en 1799. « Les enfants qui étaient arrivés avec des figures soucieuses, des yeux éteints et craintifs, ou défiant et effrontés, des dispositions apathiques ou rebelles, avaient subi la même métamorphose que la nature, vivifiée au souffle du printemps ; ils étaient pleins de joie, d'abandon, de zèle, d'activité, de douceur et de bienveillance. » (R. de Guimps). — « Ainsi, non seulement la victoire morale est complète mais elle entraîne des conséquences qui vont s'étendre au domaine de l'instruction. Le cœur épanoui, l'esprit s'ouvre. Pestalozzi compte sur l'unité psychique de l'être : cette vie si active des enfants, la richesse affective qu'elle met au jour, tout cela excite leur intelligence :

J'ai vu, jusque chez les plus grossiers, surgir de partout les forces vivantes de la nature... Ils avaient conscience d'eux-mêmes et la fatigue scolaire disparut de ma classe

comme un fantôme, Ils voulaient, pouvaient, persévéraient, achevaient et riaient. Leur état d'esprit n'était pas celui de l'écolier, c'était la sensation de forces inconnues, tirées d'un long sommeil, une expérience qui élevait leur âme : ils se demandaient ce que ces forces pouvaient et où elles les conduiraient.

« *Die lebendige Naturkraft, die bildenden Kräfte*, les puissances de vie, les forces constructives : ces mots reviennent sans cesse dans les explications de Pestalozzi. » (A. Malche).

Même résultat à Berthoud. Bonstetten, venu en curieux, en sceptique, est émerveillé. « Je ne sais pas si la méthode de Pestalozzi est bonne, je ne sais même pas s'il a une méthode raisonnée; mais je vois clairement qu'il atteint par des voies inconnues des résultats jusqu'ici inconnus et cela importe plus que tout. » — « Il remarque, ajoute A. Malche, que les enfants passent des heures à combiner, à dessiner, à chercher, qu'ils refusent même le temps de la récréation pour poursuivre leur beau jeu. » — Institutrices des classes Montessori, ne reconnaissez-vous pas ici le beau zèle de vos petits ? — « Rien là de professoral, dit de son côté le doyen Ith, délégué du gouvernement fédéraliste et venu, dit-il lui-même, avec une extrême défiance. Tout ce que l'enfant apprend, il l'acquiert par sa propre intuition, par expérience... : le vrai enseignement élémentaire est trouvé. » Résultat : « Cette école nouvelle avant la lettre ou, si l'on veut, cette *Casa giocosa* renouvelée de Victorin de Feltre, autre cisalpin, inspire déjà toute une littérature. » (A. Malche).

Les élèves d'Yverdon étaient d'une gaieté puissante, si l'on ose employer ici cet adjectif. Beaucoup de plein air, de la gymnastique (une innovation, à cette époque), des travaux manuels, du travail libre, des jeux fréquents, il n'en fallait pas plus pour donner à leurs yeux cet éclat, cette franchise directe, cette joie de vivre qui ne trompe pas. « Presque jamais de malade parmi nous », écrit L. Vulliemin. Et en janvier 1814, quand les armées du tzar Alexandre apportèrent le typhus dans la région et jusqu'aux portes d'Yverdon, au château de Grandson transformé en lazaret, un seul élève de l'institut en fut atteint, mais il guérit. « Depuis la fondation de l'établissement, il n'y était pas mort un seul élève » (R. de Guimps).

Mais le miracle non point de la méthode, mais de la personnalité de Pestalozzi n'est nulle part plus apparent qu'à Clendy, cette école de pauvres qu'il fonda en 1818, alors qu'il avait lui-même 72 ans, et qui devait, un an plus tard, fusionner avec l'Institut d'Yverdon.

« L'école de pauvres, ouverte au hameau de Clendy, à quelques minutes d'Yverdon, commença avec 12 enfants pauvres des deux sexes, la plupart orphelins ou abandonnés. Le vieillard s'y consacra tout entier malgré ses soixante-douze ans, avec la même activité, le même zèle, la même chaleur de cœur que dans le temps de sa jeunesse, et, ce qu'on aura de la peine à croire, avec le même succès admirable qui avait couronné ses premiers efforts à Neuhof, à Stans et à Berthoud. Telle est la puissance du cœur pour une éducation conforme aux lois de la nature humaine, que cet homme, qu'on voyait toujours distrait, gauche et embarrassé dans la pratique, cet homme auquel manquait absolument l'adresse, le savoir-faire et les avantages extérieurs, s'emparait comme par enchantement de l'attention, de la volonté et des cœurs des petits enfants qui l'entouraient.

« Des enfants de cinq à six ans s'occupaient avec joie, pendant des heures, à des exercices sur les nombres et sur les formes. Quelques-uns des plus jeunes apprenaient aussi quelque chose sans qu'on s'occupât d'eux, et uniquement en assistant aux leçons. Il y en avait dont le zèle était tel, qu'on devait les retenir plutôt que les exciter. » (R. de Guimps).

Que de fois j'ai fait cette même constatation dans les bonnes Ecoles nouvelles à la campagne, là surtout où se trouvaient appliqués intégralement les principes de l'Ecole active. Mais qu'on ne s'y trompe pas : ni organisation scolaire perfectionnée, ni méthodes, ni principes quelconques ne sauraient conduire seuls à ce résultat. Derrière les principes et les cadres, il faut l'homme. Chez Pestalozzi, ce n'est pas le penseur, l'auteur de la méthode, qui a obtenu ces résultats, ce n'est pas non plus le philosophe social ou l'idéaliste, c'est tout simplement l'homme, le grand enfant intuitif et aimant; intuitif parce que plein d'amour.

X. — LA RELIGION DE L'AMOUR

L'amour, tel fut en effet le fondement de la religion de Pestalozzi. Et l'on devine de quel amour il s'agit. Pierre Bovet a montré clairement que, pour le petit enfant, ce sont ses père et mère qui incarnent Dieu : la mère d'abord, le père ensuite. Pouvait-il en être autrement de Pestalozzi ? Il le dit lui-même ingénument dans « Comment Gertrude instruit ses enfants » :

Dieu est le Dieu de ma mère, il est le Dieu de mon cœur, il est le Dieu de son cœur à elle; je ne connais

aucun autre Dieu; le Dieu de mon cerveau n'est qu'une fantasmagorie; je ne connais aucun Dieu sinon le Dieu de mon cœur et c'est seulement par la foi au Dieu de mon cœur que je me sens homme.

Pour lui, « l'alpha et l'oméga de toute religion... c'est précisément ce sentiment filial à l'égard du père que, tous, nous avons éprouvé dès nos premiers balbutiements et qui était alors l'image de notre amour pour Dieu ». (A. Malche). Dès lors, il ne pouvait s'arrêter ni à la dogmatique des théologiens (il rejeta très tôt le fatras des études de théologie), ni le rationalisme du XVIII^e siècle, où il ne voulut voir qu'un effort pour élever la raison, faculté que l'homme a reçue de Dieu. L'amour, c'est une attitude mystique et le mysticisme a horreur aussi bien du dogmatisme conventionnel que du rationalisme desséché. Un homme qui fut son élève à Yverdon de 1808 à 1817 et qui l'a bien connu, puisqu'il fut son biographe, Roger de Guimps écrit à ce sujet :

« La religion de Pestalozzi n'avait rien de systématique, il l'avait puisée dans le sein de sa famille et pendant ses premières années; compromise plutôt que fortifiée par ses études théologiques, ébranlée par la lecture de Rousseau et des philosophes du XVIII^e siècle, elle s'était réveillée à la naissance de son fils; mais elle était restée indépendante de tout dogmatisme, elle ne se résumait pas dans une doctrine. Il avait vu souvent une orthodoxie morte, des dogmes stériles, une instruction religieuse qui laissait le cœur froid et ne changeait pas la vie. Il repoussait tous les formulaires aussi bien que le formalisme. Il proscrivait dans l'école l'emploi du catéchisme; il voulait que la religion n'y fût que la lecture de l'Évangile et la pratique des vertus chrétiennes. Il pensait qu'un corps de doctrines a toujours quelque chose qui vient des hommes, qu'il n'est bon que pour les savants, et qu'il ne convient pas aux enfants. Il redoutait la théologie comme se substituant trop facilement à la religion du cœur et de la vie. »

Une telle religion cherche Dieu dans le trésors de l'âme humaine.

Pour les hommes, a dit Pestalozzi en 1802, Dieu n'est le Dieu des hommes que par les hommes. L'homme ne connaît Dieu que dans la mesure où il connaît l'homme, c'est-à-dire lui-même; il n'honore Dieu que dans la mesure où il s'honore lui-même, c'est-à-dire dans la mesure où il agit en conformité avec les instincts les plus purs et les meilleurs qui sont en lui.

Chercher Dieu, aimer, servir, pour lui c'est tout un. M. J. Savary, dans l'Annuaire de l'Instruction publique en Suisse de 1926, a

rappelé après Léopold Cordier : *Die Religions-Philosophischen Hauptprobleme bei Heinrich Pestalozzi* (1910), que la religion de Pestalozzi était avant tout une religion de cœur, unie par un lien étroit à la morale et en particulier à la morale sociale. Ainsi le citoyen de Zurich serait en quelque sorte le précurseur du christianisme social actuel. Peut-être. Mais je crois bien — et Pestalozzi lui-même a souvent souligné, en particulier à la fin de son émouvant discours du 12 janvier 1818, l'accord entre sa religion et celle du Christ — le premier « chrétien social » fut Jésus lui-même !

Gagner le ciel, c'est accomplir les devoirs de la terre.

a-t-il écrit en 1782 dans « Christophe et Else ». Et bien avant déjà, en 1769, dans une lettre à sa fiancée, il s'excuse pour ainsi dire d'avoir partout des amis :

C'est dans l'espoir d'être utile que je les ai cherchés.

Dans la lettre suivante, il fait des plans d'avenir :

N'est-il pas vrai que, pour servir nos concitoyens, nous voulons restreindre nos besoins...?

Il ne croyait pas si bien dire ! Il avait 72 ans quand on lui annonça qu'il toucherait, pour la publication de ses œuvres, 50.000 francs (dont il ne reçut d'ailleurs qu'une bien petite part !). Aussitôt le voilà qui reprend ses rêves favoris :

Je destine, dit-il, la somme de 50.000 francs... comme il suit :

1° *A continuer la recherche et l'expérimentation de moyens toujours plus simples pour l'enseignement élémentaire du peuple au foyer domestique.*

2° *A former dans cet esprit et dans ce but de bons maîtres et de bonnes maîtresses.*

3° *A fonder une ou plusieurs écoles modèles pour y instruire des enfants selon les principes indiqués ci-dessus.*

4° *A continuer la recherche des moyens propres à régénérer parmi le peuple l'éducation domestique.*

L'homme est tout entier, avec sa grandeur d'âme, dans ces quatre paragraphes et dans ce rêve qui resta irréalisé ! Il est aussi tout entier avec sa modestie qui rappelle celle de Saint-François d'Assise, dans ce passage de « Comment Gertrude instruit ses enfants » :

J'étais encore en sabots quand on m'a prêché que c'était une chose sainte que d'apprendre à servir en commençant par les choses les plus humbles pour s'élever jusqu'aux plus hautes. Mais dès lors j'ai appris que pour faire des miracles, il faut savoir, avec des cheveux gris, commencer son service, par les choses les plus humbles afin de pouvoir s'élever jusqu'aux plus hautes.

L'amour, dit-il ailleurs, possède une puissance divine, lorsqu'il est vrai et ne redoute pas la croix.

Carlo Sganzi qui a beaucoup étudié notre pédagogue — après avoir rappelé un mot de

F. Delekat dans « *Johann Heinrich Pestalozzi; der Mensch, der Philosoph und der Erzieher* (Leipzig, 1926) : « Ce qu'il a entendu par liberté se confond avec sentiment d'amour authentique », — ajoute : « Je crois que la conception ingénue que Pestalozzi se faisait de l'amour (fonction aussi bien du sentiment de valeur que de la volonté) est chez lui prédominante et vraiment fondamentale; même l'intuition, au sens strict de connaissance, n'en est qu'un dérivé » (1).

A la veille de sa mort, Pestalozzi discutait avec Zeller. Ce dernier croyait au péché originel chez l'enfant « Non... ayons confiance dans le meilleur de l'homme ! Eduquer, ce n'est pas combattre la vie, c'est la délivrer, c'est mettre au jour jusqu'à la moindre parcelle du divin qui est en nous ! » (A. Malche).

..

XI. — LES TYPES PSYCHOLOGIQUES

J'ai dit ailleurs (2) sur combien de points Pestalozzi fut un précurseur de l'éducation nouvelle. Je n'y reviendrai pas. Je n'insisterai pas sur cette constatation piquante qu'il pratiqua déjà, de 1819 à 1821, à Yverdon, la coéducation des sexes dans un internat, ce qui lui valut quelques protestations de l'opinion publique. Je ne rappellerai qu'en passant le fait qu'il eût une notion très nette de ce que nous appelons le « pré-apprentissage » : formation manuelle technique précise, mais non encore spécialisée et pouvant conduire à plusieurs spécialisations subséquentes. Dans sa lettre sur Stans (1799) il écrit :

Je voulais réunir l'étude et le travail, l'école et l'atelier, et en quelque sorte les fondre ensemble... Dans le travail des enfants, j'accordais beaucoup moins d'importance au gain immédiat qu'à l'exercice corporel qui, en développant leur force et leur adresse, devait leur procurer plus tard un bon gagne-pain.

N'est-ce pas exactement le principe des ouvriers de M^{me} Eve Vajkai à Budapest ? Dans ses souvenirs, R. de Guimps rappelle aussi qu'à Yverdon on pratiquait à cet égard le jardinage, la reliure et le cartonnage, la construction de solides pour la géométrie et de reliefs de terre glaise pour la géographie locale, sans parler de la préparation des fêtes : flambeaux, emblèmes, décoration des salles, chants en cœur, représentations dramatiques avec la confection du matériel nécessaire.

(1) *Il nostro Pestalozzi*, Rome, 1927.

(2) « L'École active », Genève, III^e éd., pp. 26 à 39.

Il est toutefois un point sur lequel je me reprocherais de ne pas insister, c'est sur la divination très nette qu'a eue Pestalozzi de l'échelonnement des types psychologiques. S'il ne l'appliqua pas à l'école, il s'en rendit bien compte en matière de psychologie sociale. Le passage se trouve dans ses « Recherches sur la marche de la nature dans le développement du genre humain » qui datent de 1797. Dans une lettre de 1801 adressée à Pestalozzi, Niederer juge fort bien cet ouvrage touffu, chaotique, mais pleins d'étincelles :

« Vos Recherches me semblent un produit, âpre il est vrai, mais solide de l'intuition psychologique qui vous est propre, et si peu un galimatias, » — comme Pestalozzi les avait qualifiées lui-même — « que j'y vois bien plutôt une découverte des plus fécondes, le germe en quelque sorte de toute votre méthode d'éducation. »

La place me manque pour développer ce sujet comme il le mériterait. Je me bornerai à rappeler que Pestalozzi voit en tout homme trois hommes différents : l'homme animal, l'homme social et l'homme moral. Chacun des trois peut en venir à dominer les autres. L'homme qui reste animal, c'est celui que j'ai appelé le type sensoriel; l'homme social, c'est le type imitatif ou conventionnel; l'homme moral, c'est une fusion de l'intuitif et du rationnel que Pestalozzi ne distingue pas l'un de l'autre, car tous deux aspirent, par des moyens différents, à la raison divine.

« L'homme animal est l'œuvre de la nature, écrit R. de Guimps dans son résumé des Recherches; il domine dans l'enfance de la vie individuelle, comme dans l'enfance de la vie de l'humanité » (c'est la loi biogénétique avant Haeckel !) — « La faiblesse de l'homme animal le porte à l'industrie; l'industrie amène la propriété, et la propriété amène les conflits... C'est l'état social qui commence. L'homme social n'est pas seulement l'œuvre de la nature; il est aussi, il est surtout l'œuvre de la société; c'est la société qui le façonne en limitant sa liberté, en l'assujettissant à la règle, à l'usage, à l'opinion. » C'est le règne de la convention. On y trouve la contrainte, la domination, l'assujettissement, l'ambition, mais aussi l'ordre, la sécurité. « La religion même, en tant qu'organisation sociale, est semblable à un moule qui ne façonne que la surface. »

Enfin si l'homme animal est l'œuvre de la nature, si l'homme social est l'œuvre de la société,

« l'homme moral ne peut être que l'œuvre de l'homme lui-même, c'est-à-dire le résultat du développement et de l'exercice des principes de pitié et de justice, d'amour et de reconnaissance, de foi et de charité que le Créateur a déposés dans l'âme humaine. Il faut que l'individu veuille s'élever, s'ennoblir, se perfectionner, et qu'il le fasse par un travail intérieur qui lui soit propre... La religion de l'homme moral est vérité; elle est en même temps le principe et le soutien de la moralité; elle fait sentir le besoin d'un perfectionnement indéfini de soi-même. » (Ce besoin forme, aux yeux du psychanalyste Alphonse Maeder de Zurich, le fondement même de l'homme !)

« L'homme n'est dans la voie du progrès... que lorsqu'il est l'œuvre de lui-même; car alors seulement tout ce qu'il a est bien à lui, il possède pleinement sa personnalité; son esprit et son cœur ne sont plus esclaves ni des instincts de l'animal, ni des préjugés de la société. »

Voici comment A. Malche résume ces pages : « Il y a l'être physique, l'être social et l'être moral. Nous passons de l'anomie qui est le règne des instincts, à l'hétéronomie où la contrainte sociale agit sur nous, pour atteindre l'autonomie où nous obéissons à notre loi intérieure. En fait, jamais un seul de ces stades n'existe à l'état pur; mais tissés ensemble, ils forment la trame de la vie. » Chacun a sa raison d'être. Ainsi l'état social. « Il offre un cadre, il exerce une certaine coercition sur notre animalité. Il permet à l'individu l'apprentissage de la vie. Mais en soi, il n'est pas moral... »

« L'homme est bestial, il est social, il est divin : cela dépend de son effort... c'est une philosophie essentiellement dynamique. Elle voit des forces aux prises et nulle part de la stabilité. Elle se représente le monde moral comme perpétuelle action et réaction : il y a l'être de nature qui abuse, la société qui oblige, la moralité qui veut; et c'est par une héroïque ascension à travers tous les égoïsmes, tous les obstacles, toutes les abnégations, et sans cesse, et sans jamais atteindre le but de ses peines, qu'on reste digne du nom d'homme. » (A. Malche).

Seul l'homme à l'âme noble et élevée possède les forces véritables pour accomplir cette œuvre toute d'innocence et de pureté qu'est la formation de l'homme (Pestalozzi, 1815).

..

Je ne veux pas apporter de conclusion à cette simple esquisse, où je me suis borné à mettre bout à bout quelques citations de Pestalozzi et sur Pestalozzi, Ou plutôt oui, j'en veux apporter une, mais elle sera de lui encore. Voici. Elle est tirée d'un message qu'il adressa un jour à M^{me} Niederer en lui confiant son manuscrit sur les causes de la révolution française :

Un jour, lorsque nos temps seront passés, lorsque, après un demi-siècle, une nouvelle génération nous aura remplacés, lorsque l'Europe sera tellement menacée par la répétition des mêmes fautes, par la misère croissante du peuple et par ses dures conséquences, que tous les appuis sociaux en seront ébranlés, alors, oh ! alors peut-être, on accueillera la leçon de mes expériences, et les plus éclairés en viendront à comprendre que c'est seulement en ennoblisant les hommes qu'on peut mettre des limites à la misère et aux fermentations des peuples, ainsi qu'aux abus du despotisme de la part soit des princes, soit des multitudes.

Ad. FERRIÈRE

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS. ANGLETERRE

Internal coéducatif basé sur les principes d'éducation du Dr Rudolf Steiner. Le programme couvre le champ complet des études à partir des notions usuelles jusqu'aux exigences des examens permettant d'entrer à l'Université. Art nouveau de l'eurythmie inauguré par le Dr Rudolf Steiner, coéducation des sexes. L'école est située à la campagne, à 20 milles de Londres. Demander prospectus et conditions à la directrice : Miss CROSS

Ecole de l'île de France

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

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

La Librairie JULIEN CRÉMIEU

11, Rue de Cluny, 11 -- PARIS (V^e)

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

Lettres de Henri Pestalozzi sur l'Éducation Première

INTRODUCTION

« *Le pur sentiment de la vérité et de la sagesse se forme dans le cercle étroit des rapports qui nous touchent, des circonstances qui nous sollicitent et du savoir faire dont nous avons besoin.* » Ces mots forment la 40^e maxime de la « Soirée d'un Ermite » de Pestalozzi. Si nous les rapprochons des passages nombreux de son œuvre où il fait appel aux mères et où il insiste sur l'importance extrême des toutes premières impressions chez le jeune enfant, nous ne pouvons nous empêcher de penser qu'il a eu l'intuition très nette d'un fait découvert par Sigmund Freud et mis plus nettement encore en lumière par Alfred Adler : ce sont les premières réactions affectives qui servent de réactions-types pour la vie entière de l'individu. Si cela est vrai, s'il est vrai que la mère est tout pour son petit enfant, s'il est vrai que, pour des raisons biologiques autant que psychologiques, aucun amour — surtout aucun amour mercenaire — ne peut valoir celui de la mère, on voit que le rôle de celle-ci prend une ampleur inattendue. Le bonheur des peuples est entre les mains des mères. La valeur des peuples — grande ou petite — est en relation directe avec la valeur des mères.

Pestalozzi n'a peut-être jamais dit ces vérités plus clairement que dans ses « Lettres sur l'éducation première » — trente-quatre lettres adressées à James Pierpoint Greaves, commerçant anglais, et s'échelonnant entre le 1^{er} octobre 1818 et le 12 mai 1819. — Ce livre est peu connu. La plupart des biographes l'ignorent. Roger de Guimps, par ailleurs si amplement informé, ne le mentionne pas. C'est qu'il a eu une fortune singulière. L'histoire vaut d'être narrée.

Greaves, tout commerçant qu'il fût, était un philosophe intuitif enthousiaste, un de ces types mystiques actifs comme on en rencontre tant en Angleterre. Le blocus continental de Napoléon avait paralysé son négoce. Mis en rapport par l'Irlandais Syngé avec l'œuvre de Pestalozzi, il prit feu pour lui et partit aussitôt pour Yverdon (1).

(1) Sur les rapports de H. Pestalozzi avec J. P. Greaves, voir l'article de M. E. Martin basé sur des documents originaux et paru dans la *Revue pédagogique* du 15 novembre 1886.

C'était en 1817. Il y resta jusqu'à 1822, tour à tour professeur d'anglais à Clendy, directeur de la colonie d'élèves anglais à l'Institut d'Yverdon (c'est grâce à lui qu'après l'« invasion » française datant du séjour de Marc Antoine Jullien, il y eut une invasion de jeunes Anglais et Anglaises), mais surtout fervent disciple du maître. L. Vulliemin dit de lui : « Clendy tomba... Mais un homme s'était trouvé là, qui avait assisté à la passagère entreprise; c'était un Anglais, Greaves, d'un cœur chrétien et d'un esprit éclairé. Ce qu'il avait vu, il le porta en Angleterre; il l'y implanta; et c'est ainsi que les écoles enfantines prirent naissance. D'Angleterre, elles revinrent en Suisse, à Genève d'abord, puis à Nyon, puis partout. »

Ce que Vulliemin ne dit pas, c'est que Greaves avait reçu, à Yverdon même, des lettres de Pestalozzi dont celui-ci autorisa la traduction et la publication en anglais. C'est ainsi que parurent en 1827, peu après la mort du grand pédagogue, les *Letters on early education*. Elles ont eu un succès immense. On les a rééditées à Boston en 1830, à Londres en 1850 (1) et récemment encore, en 1898, à Syracuse (New-York).

Pourquoi les ignore-t-on, chez nous ? Parce que le manuscrit original s'est perdu. Il a fallu qu'en 1925 Heidi Sohner et Willi Schohaus les retraduisissent en allemand pour l'éditeur Grethlein à Zurich ! Un éditeur se trouvera-t-il pour nous les donner aussi en français ? Comme on va le voir, elles en valent la peine.

On remarquera que ces lettres furent adressées d'Yverdon à Yverdon. L'Anglais ne savait pas l'allemand; le Zurichois ignorait l'anglais. Tous deux parlaient très mal le français. C'est Ch. F. Wurm qui leur servait d'interprète. C'est lui, très probablement, qui a traduit ces lettres en anglais(2). Il les a fait précéder d'une longue introduction biographique où, après plusieurs années passées à Yverdon, il marque tout son

(1) ISRAEL, *Monumenta Germaniae pedagogicae*, Pestalozzi-Bibliographie, en 3 vol., indique une édition en 1927 et une en 1831. GUILLAUME en indique une parue chez Gilpin en 1851. Celle que nous avons utilisée est de 1850.

(2) GUILLAUME donne le renseignement comme certain : « Le traducteur était un docteur allemand nommé Worms », (sic), écrit-il.

enthousiasme pour le vieillard qui venait de disparaître. Détachons-en ce début :

« Qu'un homme, arrivé au faite de sa carrière, renonce à jouir de sa position et d'une indépendance honorable pour se vouer à une tâche qui aurait fait reculer même des êtres d'une énergie peu commune et inspirés du plus large altruisme; qu'il agisse dans le seul but de soulager les misères qui l'entourent; qu'avec un zèle infatigable il s'abaisse jusqu'aux tâches les plus humbles et qu'il poursuive sa carrière, n'ayant pour mobile que de dissiper tous les doutes théoriques par l'évidence de sa pratique : — cela suffit déjà pour que nous inscrivions son nom sur la liste des hommes qui ont honoré l'humanité.

« Que cet homme obtienne des succès; qu'il apporte des résultats, des preuves témoignant de la vérité intrinsèque et de l'utilité universelle de ses idées; qu'il atteigne des fins ignorées des philosophes et cela avec des moyens très simples auxquels des êtres plus doués ont vainement tenté de recourir; qu'il gagne ainsi l'approbation même des indifférents : — il nous est permis de dire que son nom conquiert notre estime par son mérite et son génie.

Qu'enfin, en étudiant ses desseins et en constatant les vicissitudes de son existence, nous voyions cet homme, républicain de naissance et de principes, rencontrer un accueil cordial de la part de presque tous les gouvernements du continent; que nous voyions ses plans adoptés par les pays les plus importants, ceux qui ont dépassé tous les autres par leur effort intellectuel; que, malgré ces honneurs, il soit mis de côté et entouré d'obstacles dans son propre pays, voyant les efforts d'autrui... couronnés de succès, des déceptions individuelles sans nombre tenant en échec les mérites qui étaient les siens et la gloire qui lui était due; qu'après une carrière de cinquante années et une vie de plus de quatre-vingt, cet homme achève sa carrière abandonné de tous ses amis, mais plein de confiance et de conviction que ses œuvres lui survivront : — tout cela ne peut qu'éveiller un intérêt profond sur le sort de l'homme dont telle fut la vie et telle la nature de son œuvre.

« Cet homme, c'est Pestalozzi. »

* *

Mieux peut-être que bien d'autres de ses œuvres, ces « Lettres » — adressées par dessus la tête de Greaves, aux mères anglaises et, aussi bien, aux mères de tous les pays — peignent l'homme. Il ne raisonne pas, il émeut. Il ne prêche pas, il implore. Il ne pontifie pas, il s'humilie. Ce n'est pas lui qui parle, c'est Dieu en lui. Dans un beau commentaire, paru dans *Il nostro Pestalozzi* de G. Lombardo-Radice et qui servira, je veux l'espérer, de préface à la traduction italienne des Lettres à Greaves (1), M^{me} Gemma Harasim-Lombardo écrit :

« Même quand il admoneste et veut déraciner des erreurs, il ne se lamente pas, il ne s'inquiète pas, il émeut. Voilà la différence immense entre sa façon de « parler » et tant d'autres livres sur les devoirs de la mère, qui peuvent bien contenir les mêmes idées fondamentales, mais ne révèlent pas la grande âme pure de ce vieillard de 73 ans, pleine de poésie et de foi...

(1) Editions « La Nuova Italia », Venise-Lido.

« Le motif dominant qui illumine toute son activité pratique, dit-elle encore, c'est l'importance de l'œuvre maternelle dans tout le développement moral de l'enfant et, par l'enfant, de toute l'humanité.

« Il pourra paraître étrange que, plus le regard de Pestalozzi s'étend au loin pour considérer l'humanité entière, plus il le restreint en quelque sorte pour finir par l'enfermer dans le cercle étroit de la maison, de la famille, de l'œuvre maternelle. Parti, durant sa jeunesse, de la pensée d'améliorer « le peuple », « tout le peuple », il aboutit, adulte, plus que mûr, à vouer tous ses soins éducatifs à l'enfant, à l'écolier; âgé, il sent et exprime avec humilité et foi que toute cette œuvre ne peut donner de résultats définitifs sans un premier travail humble, presque ignoré et peu étudié : l'éducation des tout petits, l'éducation maternelle, la seule capable de préparer, en partant de la racine, les remèdes à la misère morale, à la cruauté, aux passions éfrénées, aux révolutions qui troublent « même nos vallées silencieuses ». On ne construit pas en commençant par les étages supérieurs; ceux-ci exigent des fondations solides et profondes; le fondement éternel de l'homme et de toute l'espèce humaine, c'est l'amour intelligent des mères, l'amour réfléchi (*denkende Liebe*, magnifique expression presque intraduisible), l'amour qui pense », qui pense à tout, qui prévoit, l'amour providence.

« L'amour maternel seul ne suffit pas; Pestalozzi nous met tout de suite en garde contre lui; l'« attachement », nous l'avons en commun avec les animaux chez qui il se manifeste originellement de la même façon. L'attachement, chez la « mère, être humain », doit être élevé, purifié, sublimé; l'autre n'est pas le vrai amour et constitue un « péril » contre lequel il faut se mettre en garde.

« C'est là ta faiblesse, ô mère, que, pour ta défense, tu nommes amour. »

« Tout ce qui est de la chair seulement, doit être perdu et détruit; tu verras, ô mère, comme il arrive à l'animal, ton enfant se détacher de toi, si son esprit n'a pas reçu d'autre aliment que l'attrait ». Or la mère est-elle capable d'affronter cette tâche délicate et importante de « poser des fondements spirituels de l'humanité » ?

« Voici la lettre réconfortante de Pestalozzi où il trouve la réponse vraiment divine : la mère peut se rendre capable de ce rôle, même inculte, même pauvre, voire, dit-il, illettrée; ceci pour une raison simple et générale : parce que la mère est un être humain; si toute mère animale est créée de façon à pouvoir venir à bout de sa tâche, si toute la nature, de l'oiseau dans son nid jusqu'au lion dans sa tanière, nous donne ce spectacle merveilleux de la maternité complète, telle qu'elle peut être selon chaque espèce, pouvons-nous admettre que seul l'homme n'a pas reçu une mère qui sache avoir, qui doive avoir, qui ait réellement la capacité d'être « la mère de l'homme » ?

Non pas science, mais amour et confiance, voilà ce qu'il faut à la mère, ce que possède naturellement toute mère saine et équilibrée, si peu cultivée soit-elle. Plus elle est simple, moins elle est compliquée, et mieux elle parvient à cet équilibre naturel. Les classes sociales où sévissent les tares héréditaires, une vie agitée, le surmenage de la dissipation ou du labeur excessif sont les moins aptes à le réaliser. Et ce qui révèle bien l'excellence de cet amour spontané, c'est la joie qu'il procure. Pestalozzi « en appelle

à la mère elle-même pour lui demander si elle ne se sent pas toute rassérénée et apaisée durant les moments où elle s'abandonne à cet amour, à cette bonté intelligente pour le bien de son tout petit. » (M^{me} Harasim-Lombardo).

On a dit, avec raison, que tous les parents ne naissent pas éducateurs, bien loin de là, et qu'il est vain de vouloir éduquer les mères. Il est vrai, tristement vrai, que, dans certains milieux, la femme sait de moins en moins, de par son instinct, ce qui convient à l'épanouissement corporel et spirituel de son bébé. Est-elle éduquable ? Là n'est pas la question. Il n'y a pas de choix. Elle doit être éduquée à jouer ce rôle. Freud et Adler, rappelons-le, nous ont dit l'importance des impressions premières du

petit enfant. En fait, le voulut-elle ou non, la famille constitue le milieu où baigne l'enfant et où se forme toute sa vie affective. Former les mères, c'est prendre par la main la fillette, l'adolescente, la jeune fille, et lui ouvrir les yeux et le cœur. M^{me} E. Pieczynska-Reichenbach et M^{lle} Marguerite Evard se sont attachées, en Suisse, à cette tâche, à cette propagande utile entre toutes et dont la portée est incomparable.

Et je vois, en imagination, le bon Pestalozzi se dresser hors de sa tombe, serrer la main à ces femmes de cœur et leur dire merci au nom des mères futures, au nom de l'humanité de demain qu'il a tant aimée.

Ad. F.

La plus belle des tâches

Mères, je vous supplie, pour l'amour même que vous portez à vos enfants, de réfléchir une fois calmement à la nature de vos devoirs. Je ne veux pas vous entraîner à une discussion artificielle où votre amour maternel se perdrait dans le labyrinthe des recherches philosophiques. Votre intuition seule doit vous conduire à la vérité. Or, c'est à la vérité que je fais appel. Je ne vous cache pas que vos devoirs, s'ils sont faciles, à certains égards, sont aussi, à d'autres égards, difficiles. Mais je suis convaincu qu'aucune mère ne manquera jamais de trouver la plus haute des récompenses, si elle remporte la victoire sur tous les obstacles au nom de cette cause-là. La majesté de ses devoirs se dévoilera si elle réfléchit à cette idée simple, mais grave et noble : « Mes enfants sont nés pour l'éternité, ils m'ont été confiés à moi spécialement afin que je les élève à devenir enfants de Dieu. » (1)

Courage et humilité

Heureux celui dont la vocation consiste à conduire autrui au bonheur et au bonheur éternel ! O bienheureuse mère, cette vocation est la tienne.

Ne tremble pas à cette idée, mais tâche de te rendre digne de la confiance qui repose sur toi. Ne parle pas des lacunes de ton savoir : l'amour y suppléera ; — ni de tes moyens limités : la Providence les enrichira ; — ni de la faiblesse de tes énergies : l'Esprit de Puissance lui-même les renforcera. Tourne-toi vers l'Esprit (pour tout ce que tu

peux désirer) dans toutes tes aspirations et surtout pour obtenir ces deux qualités essentielles le courage et l'humilité.

Pas de système

Je ne voudrais offrir à aucune mère un plan détaillé pour lui servir de guide. Je considère, en effet, comme tout particulièrement essentiel qu'elle se sente libre, sans qu'aucun système vienne la ligoter, car les principes qui n'émanent pas d'elle-même ne peuvent que lui faire du tort et limiter ses opinions et sa pratique, sans la convaincre de l'excellence des moyens propres à la conduire au but proposé.

Armer l'enfant pour la lutte

Plus ton enfant t'est cher, mère aimante, plus j'insiste sur l'obligation d'examiner cette vie dans laquelle il sera un jour lancé. Est-elle pleine de dangers ? Couvre-le d'un bouclier pour préserver son innocence. Est-elle un dédale d'erreurs ? Montre-lui la clef maïaïque qui conduit à la source de la vérité. Est-elle inanimée et morte sous son agitation superficielle ? Nourris chez lui cet esprit d'activité qui maintiendra ses forces vivantes, qui l'incitera à se perfectionner, même si tout, autour de lui, devait sombrer dans la routine et la paresse. Là encore, demande à l'expé-

(1) L'amie qui a traduit ces passages nous prie d'avertir le lecteur qu'elle ne s'est pas partout astreinte à suivre le mot à mot du texte anglais. Mais elle s'est toujours attachée à rendre exactement le sens de la pensée de l'auteur. Ajoutons que les titres de ces extraits sont notre œuvre et n'ont d'autre but que d'orienter le lecteur. (Ad. F.)

rience de la vie ce qu'elle peut te donner. Pense à ceux qui se sont élevés au-dessus de la moyenne de l'humanité. Voudrais-tu que ton enfant passe inaperçu dans la masse, qu'on ne dise rien de lui sinon qu'il a vécu et est mort, sans qu'il se soit distingué par aucune qualité ni aucun acte qui honore l'humanité ?

L'auteur laisse parler son cœur

Si mon sort consiste — comme je l'espère humblement — à projeter de la lumière sur des vérités dont on a fait peu de cas jusqu'ici et sur des principes qui, bien que presque universellement reconnus, ont été jusqu'ici rarement mis en pratique; je confesse que j'étais peu qualifié pour cette tâche par le défaut de précision de mes notions philosophiques; mais je m'appuie plutôt sur la richesse de mes expériences et je me laisse guider par les intuitions de mon cœur.

L'énergie spirituelle du petit enfant

En premier lieu, je voudrais porter votre attention sur l'existence et sur la première éclosion d'un principe spirituel qui se manifeste même chez le tout petit enfant. Je voudrais projeter la lumière la plus vive sur le fait qu'il existe chez lui une puissance active de foi et d'amour... Et cette puissance n'est pas, comme tant d'autres facultés, dans un état latent. Tandis que d'autres facultés, tant mentales que physiques, présentent l'image de la plus extrême incapacité à se suffire, d'une faiblesse qui, dans ses premières tentatives d'exercice, ne conduit qu'à des souffrances et à des déceptions, cette puissance de foi et d'amour dispose d'une énergie et d'une intensité qui ne sont jamais dépassées, même par les efforts couronnés du succès le plus manifeste, accomplis en pleine maturité.

Le pouvoir sacré de la sympathie qui est supérieur à la peur du danger et de la mort, est actif chez l'enfant... Il est le précurseur du sentiment de tranquillité et de joie produit par la soumission de nos désirs propres et par la subordination de toutes nos espérances et de tous nos vœux aux principes suprêmes et directeurs de l'amour et de la foi.

De la vie animale à la vie spirituelle

Qui n'a conscience de la différence profonde qui existe entre un état où l'existence

animale est le précurseur de manifestations de vie spirituelle et, d'autre part, une existence morale et responsable, mais où les germes de cette vie spirituelle ont été refoulés et entravés ? Dans le premier cas, on se trouve au point de départ d'une ascension progressive; dans le second, il s'agit d'une lutte contre la dégradation menaçante. Avant que la lumière de l'intelligence ait fait son apparition, avant que la voix de la conscience ait parlé, il n'y a ni erreur ni corruption. Mais lorsque l'intelligence se trouve obscurcie et la conscience affaiblie, nous ne pouvons que déplorer l'aveuglement et l'égoïsme de l'homme.

Toutefois, au lieu de nous borner à regretter l'absence de principes intellectuels et moraux chez l'enfant, nous devrions plutôt épier leur première apparition; plutôt que de ravalier l'œuvre du Créateur, nous devrions reconnaître sa sagesse lorsque, choisissant son heure, il dessille les yeux de ses créatures et leur ouvre deux mondes, l'un tangible et plein de miracles, l'autre spirituel et plein de bénédictions. Au lieu de nous plaindre — car rien ne serait plus injuste et plus déraisonnable — de ce qu'il ne nous ait pas créés plus parfaits, nous ferions mieux de nous examiner nous-mêmes : combien ne sommes-nous pas éloignés encore de cet état de perfection qu'il a mis à notre portée !

Sourires et larmes

Le sourire joyeux et les larmes de sympathie sont refusés à l'animal. Seul l'homme les possède. Ils sont un langage tacite, commun à tous et universellement compris parce que senti. Ils sont les premières manifestations d'un sentiment qui est le propre de l'homme.

Ils sont les premiers témoins visibles d'émotions intérieures sur lesquelles on ne saurait se méprendre. Le caractère de ces émotions peut changer; elles peuvent être momentanées ou permanentes; une variété infinie de choses peut les provoquer. Mais le sceau dont les a marquées la Nature reste le même. Ainsi, tout le long de la vie, elles seront le signe infaillible du sentiment, que celui-ci soit enveloppé par les nuages d'une douleur silencieuse ou auréolé d'une tranquille sérénité — qu'elle fasse palpiter les entrailles d'une agonie de souffrance ou les fasse tressaillir de bonheur.

Le premier regard de l'enfant

J'ai essayé de justifier par des vues philosophiques l'importance que chaque mère est portée à donner au moment où, pour la première fois, le regard de son enfant rencontre le sien; où, pour la première fois, l'expression visible de son amour à elle évoque sur ses traits à lui une expression semblable à la sienne.

Ce phénomène — qu'une mère saluera toujours avec une joie incompréhensible par qui ne peut partager ses sentiments — la conduit à tout un monde de pensées qu'elle ne regrettera jamais d'avoir examiné avec tout le sérieux qu'il comporte. Qu'elle scrute son âme! Je ne saurais prétendre la suivre jusque là.

La première grande vérité qui ne manquera pas de la frapper dès le premier coup d'œil est celle-ci : c'est par la bonté, par la manifestation de son amour maternel qu'elle a fait naître la première lueur visible dans les yeux et sur les traits de son enfant. L'expérience lui donnera pleinement raison, si elle voit dans cet éveil la première influence de sa personnalité sur l'esprit et sur le cœur de son enfant.

Qu'elle ne perde jamais cela de vue! La Providence, en décidant qu'il en soit ainsi, lui a révélé, pour peu qu'elle y porte son attention, une vérité essentielle. Elle y trouvera un principe d'éducation infaillible.

La Bonté

Pour former le caractère aussi bien que pour enseigner, la bonté doit être le principe dominant : elle est certainement le mobile le plus puissant.

On peut certes obtenir des résultats apparents par la crainte ou quelque autre moyen; mais, pour intéresser l'esprit et former le cœur, aucune influence n'est plus durable que l'affection : elle est la voie la plus aisée pour atteindre les fins les plus hautes.

Les besoins spirituels de l'enfant

La Providence a enseigné à la mère à pourvoir aux besoins corporels de l'enfant. Nous avons vu que l'enfant possède, lui aussi, un instinct animal qui lui facilite la tâche. Mais le regard de l'enfant, lorsqu'il rencontre celui de sa mère, ne réclame pas seulement la satisfaction d'un besoin matériel actuel ou le soulagement d'un malaise actuel : il réclame quelque chose de plus; il exprime à sa façon

la première aspiration spirituelle; il réclame de la sympathie.

L'instinct animal ne connaît pas d'autre objet que lui-même. Il cherche avant tout à assurer la conservation individuelle; et, dans son désir croissant de jouir, le moi demeure le centre de son mécanisme d'action.

Il n'en est pas de même de l'esprit et du cœur. La preuve la plus incontestable de la nature spirituelle de l'homme est le sacrifice de ses convenances ou de ses plaisirs personnels en faveur du bonheur d'autrui : la subordination d'un désir individuel à des fins plus élevées.

Un philosophe moraliste a dit que chaque fois que la pensée, au lieu de s'arrêter aux seuls faits présents et visibles, scrute l'avenir et l'invisible, l'esprit affirme ses droits...

Il vaut mieux élever qu'instruire

Parmi toutes les tendances affectives de notre nature, celles qui méritent le plus d'être encouragées, celles qui se rapprochent le plus de l'idéal humain, sont sans contredit celles qui ne s'attachent pas à des objets périssables, celles qui n'agissent pas seulement sur l'imagination, mais qui sont capables d'enrichir l'esprit et d'inspirer au cœur une noble ferveur pour tout ce qui est réellement supérieur.

Cette conception est d'une importance primordiale en éducation morale. Elle constitue la base véritable de tout ce qu'un plan d'éducation peut proposer ou de ce qu'un système peut comprendre.

S'il est nécessaire de nourrir l'esprit par le savoir, d'éclairer l'intelligence et d'inculquer de stricts principes moraux; s'il est désirable aussi de cultiver le goût; n'est-il pas plus indispensable encore de diriger, de purifier, d'élever les sentiments du cœur? Nous ne saurions nous inspirer de trop bonne heure de ce principe.

Il faut élargir le cœur de l'enfant

Si nous ne voulons pas perdre de vue la haute destination de l'homme et ses devoirs les plus urgents, nous ne pouvons nous dissimuler qu'il n'a pas été créé, « si noble par sa raison, si grand par ses facultés », pour consacrer toute son existence à cultiver ses affections pour un seul être, quel qu'il soit. La vision la plus nette de ses devoirs envers son Créateur et envers les hommes, ses compa-

gnons de route, lui est clairement indiquée par des milliers de témoins dont il ne peut pas ne pas entendre la voix.

Greffer ce qui doit être sur ce qui est

Une mère consciente du fait que les émotions d'ordre spirituels qui attachent son enfant à elle n'ont de valeur que dans la mesure où elles le conduiront à s'élever jusqu'aux fins les plus hautes que l'homme peut concevoir, n'éprouvera pas de difficulté à envisager sous leur angle véritable les germes d'affection que la Providence a semés dans son âme. Elle les considérera comme les jeunes pousses sur lesquelles tout sentiment meilleur devra être greffé.

Elle se considérera elle-même comme l'instrument choisi par la Providence pour purifier cette affection, pour transférer ses virtualités les plus intenses sur un objet d'une valeur plus haute encore.

Un devoir sacré

Tous les devoirs apparaîtront sous un jour nouveau à la mère qui aura appris à envisager le caractère spirituel de l'affection et de la confiance que lui témoigne son enfant.

Dès lors, elle n'envisagera plus l'éducation comme une tâche entraînant un surcroît de peine et de travail, mais comme un devoir qu'il lui est loisible de rendre facile et dont elle peut en grande partie assurer le succès. Elle ne se contentera pas du moindre effort et du moindre dérangement, mais elle verra juste dans les fatigues qu'elle s'impose une obligation sacrée, ayant une valeur éminente pour l'intérêt même de son enfant.

Se conformer aux lois de la nature

L'éducation ne consiste pas en une suite de remontrances et de corrections, de récompenses et de punitions, d'ordres et de défenses, distribués sans suite ni logique ou sans exiger l'obéissance. Elle doit, au contraire, être pareille à une chaîne indistincte de mesures qui ont leur origine dans le même principe : la connaissance des lois constantes de notre nature. Toutes ces mesures seront pénétrées d'un esprit de bienveillance et de fermeté ; elles viseront au même but : élever l'homme à sa dignité véritable d'être spirituel.

Renoncement

De toutes les qualités morales qui peuvent naître d'une éducation judicieuse, la plus dif-

ficile à acquérir, mais aussi la plus féconde en résultats est le renoncement à soi-même.

Préparer l'enfant à la vie et à l'indépendance

Pénétrons-nous de l'idée que le but dernier de l'éducation n'est pas la perfection scolaire, mais bien l'adaptation à la vie ; non pas l'habitude d'une obéissance aveugle et d'un zèle imposé, mais une préparation à l'action libre...

L'éducation n'a pas pour seul but de décider ce que l'on peut faire d'un enfant, mais bien plutôt d'examiner ses aptitudes ; sa destinée en tant qu'être responsable ; ses facultés en tant qu'être raisonnable et moral ; les moyens propres à lui faire atteindre le plus haut degré de perfection, objet de ses efforts, but que lui a assigné le Père tout-puissant.

Liberté

La liberté est un vain mot pour celui qui manque d'énergie, dont l'esprit n'est pas pourvu de connaissances, dont le jugement n'a pas été formé et qui n'a conscience ni des droits ni des devoirs d'un être moral.

Il faut rénover l'éducation domestique

Ce n'est pas par la diffusion de la science que cette génération ni aucune autre atteindra le bonheur. Non : à moins que nous n'arrivions à donner une impulsion nouvelle et à élever le niveau de l'Éducation familiale ; à moins qu'une atmosphère d'affection ennoblisse par le sentiment religieux et moral n'y règne ; à moins que l'amour maternel n'agisse plus puissamment sur la petite enfance que tout autre agent ; à moins que les mères ne suivent l'appel de leurs sentiments les plus élevés, plutôt que la course aux plaisirs et à l'insouciance ; à moins qu'elles ne consentent à être des mères et à agir comme des mères ; à moins que l'éducation toute entière ne se transforme, nos espoirs et nos efforts, quels qu'ils soient, ne sauraient être que déçus.

L'influence de la famille complète celle de l'école

Il est du devoir des mères de veiller à ce que le cadre familial apporte à l'enfant ce qu'il ne peut trouver à l'école ; de donner à chaque individualité enfantine l'attention qu'elle réclame et qui, en classe, serait incompatible avec la marche collective ; de

laisser parler leur cœur là où le cœur est le meilleur juge; d'obtenir par l'affection ce qu'on ne saurait jamais exiger en usant d'autorité.

La libre possession de soi

Ai-je besoin d'insister sur le motif qui m'a porté à m'étendre si longuement sur l'importance de la première éducation physique et intellectuelle ?

Dois-je rappeler que je considère les branches d'enseignement uniquement comme un moyen de conduire à un but supérieur ? Elles doivent contribuer à libérer l'homme et à assurer un plein rendement à toutes les facultés que le Créateur a mises en lui. Elles doivent également orienter toutes ses facultés vers la perfection de l'être humain tout entier, afin de le rendre capable d'agir à quelque poste qu'il occupe comme un instrument de Celui qui est toute sagesse et toute-puissance et qui l'a appelé à la vie. Telle est l'attitude à laquelle l'éducation devrait conduire l'individu dans ses rapports vis-à-vis de son Créateur, attitude qui lui enseignera avant tout à reconnaître avec humilité l'imperfection de ses efforts et la faiblesse de son pouvoir, mais qui lui inspirera aussi le courage que confère une confiance inaltérable dans la source de tout bien et de toute vérité.

Pour devenir un membre utile de la société, il est nécessaire qu'il soit véritablement indépendant. Que cette indépendance soit née des circonstances, qu'il l'ait acquise par l'emploi honorable de ses talents ou qu'il la doive à des efforts considérables et à des habitudes d'économie, il est évident que l'indépendance véritable dépend avant tout de la dignité du caractère moral bien plus que des événements, de la supériorité intellectuelle ou des efforts inlassables.

Une personnalité dont les actions portent l'empreinte de l'indépendance d'esprit ne peut être qu'un membre utile et estimé de la société. Il y occupe une certaine place et y joue un certain rôle qui lui appartient à lui et à nul autre, car il l'a obtenu par son mérite et assuré par son caractère.

Le vrai bonheur

Le sentiment du bonheur ne naît pas des circonstances extérieures; c'est un état d'esprit, une conscience de l'harmonie aussi bien

du monde extérieur que du monde intérieur. Il assigne aux désirs de justes limites et propose aux facultés de l'homme le but le plus élevé

La grande pitié des tout petits

Toutes les fois que nous rencontrons un être humain qui souffre et qui se trouve près du moment tragique où prendront fin pour toujours les peines et les joies qu'il a rencontrées sur la scène de ce monde, nous nous trouvons ému de sympathie. Cette sympathie nous rappelle que quelque basse que soit sa condition terrestre, cet être est l'un d'entre nous, il est de notre race, il est sujet aux mêmes sensations, alternatives de joies et de souffrances, il est né avec les mêmes facultés, sa destinée est la même et il a éprouvé le même espoir d'atteindre à l'immortalité. Nous nous sentons heureux de pouvoir soulager ses souffrances et d'apporter un rayon de lumière dans l'obscurité de ses derniers moments. Voilà le sentiment qui naîtra spontanément dans le cœur de chacun, même d'un enfant ou d'un être insoucieux, comme de ceux qui ne sont pas accoutumés à voir souffrir. Dès lors, pourquoi, je le demande, considérons-nous avec une insouciance coupable les êtres qui naissent à la vie ? Pourquoi éprouvons-nous si peu d'intérêt à l'égard des sentiments et de la condition de ces êtres qui pénètrent sur cette scène aux aspects multiples, alors que, si nous nous arrêtons un instant pour réfléchir, nous n'hésiterions pas à contribuer à accroître leurs joies et à diminuer la somme de leurs souffrances, de leurs chagrins et de leurs misères ? L'éducation possède ce pouvoir. Voilà la conviction de tous les hommes compétents qui peuvent s'appuyer sur leur expérience. Tous ceux qui portent un intérêt véritable au bonheur de l'humanité sont convaincus qu'elle est capable d'atteindre ce but. Leur effort constant vise à ce qu'il soit atteint un jour.

L'amour maternel

Je ne me lasserai pas de demander aux mères de se laisser conduire par leurs sentiments maternels, illuminés par la pensée, afin de guider les impressions naissantes de leurs tout petits et de développer le tendre germe de leur cœur. Elles découvriront que ce germe est enclos dans la nature animale de l'enfant; que c'est un sentiment inné, puissant parce que non encore sous le contrôle

de la raison, et remplissant l'esprit tout entier, parce que non encore en opposition avec les impulsions qui sont le propre des passions génératrices de conflits. C'est le Créateur, soyez-en sûres, qui a implanté en eux ce sentiment. Mais, à côté de lui, existe chez l'enfant l'impulsion instinctive de sa nature animale : elle sert tout d'abord à sa conservation et préside à la satisfaction des besoins nécessaires et conformes à la nature ; elle est, ensuite, avide de satisfactions ; si elle n'est bridée à temps, elle ne manque pas de susciter mille désirs imaginaires et artificiels ; enfin, elle tend à nous précipiter de plaisirs en plaisirs, pour aboutir à l'égoïsme le plus parfait.

Afin de maîtriser et de briser cette impulsion égoïste, la voie la meilleure, la voie unique pour la mère est de fortifier quotidiennement cette impulsion bonne qui se manifeste si tôt par le premier sourire des lèvres, la première lueur d'affection dans les yeux du petit enfant. Quoique la puissance de son intellect soit encore faible, il est possible à la mère de lui parler très tôt un langage intelligible à son cœur. Elle sera capable, par son affection et sa fermeté, de l'amener à renoncer à ses désirs immodérés qui le rendent si peu aimable, et à y renoncer pour l'amour d'elle, sa mère. Quels moyens peut-elle employer pour se faire comprendre ? Comment peut-elle remplir son devoir et trouver les paroles et les préceptes qu'il faut ? Je ne me hasarderai pas à répondre à ces questions à sa place. Mais demandez à une mère : elle vous répondra que, consciente de son amour pour son enfant — amour fortifié par le sentiment du devoir — illuminé par la réflexion — elle est capa-

ble, sans paroles ni préceptes, de trouver le chemin du cœur et de l'affection de son petit enfant.

L'amour divin

L'amour maternel est le premier agent de l'éducation ; mais, bien qu'il soit le plus pur de tous les sentiments humains, il est humain. Le salut n'est pas entre les mains de l'homme, mais entre les mains de Dieu. Il ne faut pas que la mère s'imagine que par son seul pouvoir et avec les meilleures intentions du monde elle puisse élever le cœur et l'esprit de son enfant plus haut que la sphère terrestre et périssable. Elle ne doit pas supposer que ses enseignements ou son exemple profiteront à l'enfant, à moins qu'elle n'ait pas leurs moyens, orienté intentionnellement l'enfant vers cette foi et cet amour d'où seul peut jaillir le salut.

L'amour de l'enfant et sa confiance en sa mère ne sont que la préparation à un sentiment plus pur, au sentiment le plus pur et le plus haut : ... sentiment d'amour et de foi, non plus limité à l'individu, non plus mêlé à de la vile matière, mais dominant toutes les autres émotions et élevant l'homme en lui enseignant l'humilité...

Avant tout, que l'enfant soit préparé à recevoir l'influence d'En-Haut. Elle seule peut, à la suite de toutes les autres influences de l'éducation, faire naître l'image de Dieu dans l'homme.

Les deux articles qui précèdent sur Pestalozzi et de Pestalozzi, seront publiés en une plaquette à part qui sera mise en librairie sous ce titre : « Le grand cœur maternel de Pestalozzi. » (Librairie J. Crémieu, 11, rue de Cluny, Paris V^e). On y donnera les indications bibliographiques exactes des passages ici reproduits des « Lettres à P. Greaves sur l'éducation première ».

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.)
He se-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande.

LA DIANE

Revue Républicaine d'Éducation Physique

5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES

Articles sur l'unité de la Morale, de l'Éducation, de l'Instruction pour les 2 sexes - l'Hygiène, la Médecine préventive, le Naturisme, Végétarisme, la Vie Agricole, les Méfais du luxe - le Mouvement des Sciences Psychiques, des poèmes, une critique littéraire.

La célébration du Centenaire de la mort de Henri Pestalozzi

EN SUISSE

I

Un comité a été constitué dont font partie plusieurs secrétaires des Départements de l'Instruction Publique de la Suisse et d'autres personnalités importantes. Au nom du Comité d'action, le Président, M. le D^r Mousson, et le premier secrétaire, M. le D^r F. Zollinger de Zurich, ont publié, au printemps 1926, un manifeste où nous lisons ce qui suit :

« Le 17 février devra être voué à la mémoire de Henri Pestalozzi. Ce jour ne sera pas consacré à encenser un homme — ce serait contraire aux sentiments du héros de la fête, — mais à reprendre, auprès d'une haute et forte personnalité, l'élan qui nous permettra de poursuivre joyeusement l'œuvre par elle commencée.

« Le 17 février 1927 ne sera donc pas une journée de deuil, mais une journée d'enthousiasme qui vivifiera en nous cette « force divine » qu'est l'amour compatissant et désintéressé.

« Le 17 février doit aussi réveiller ce sens de la justice qui est le fondement de toute vie humaine digne de ce nom. Cette journée enfin éclairera notre conscience sociale et nous inspirera l'ambition de travailler de mieux en mieux à l'éducation de la jeunesse et au progrès matériel et moral de l'humanité.

« S'il est un anniversaire qui ne doive pas s'épuiser en paroles, mais se traduire en actes, c'est celui de Pestalozzi. La meilleure manière de célébrer son souvenir et de manifester la gratitude qui lui est due est de rechercher les principes qui se dégagent de sa vie et de son œuvre afin de les mettre en pratique.

« L'une des conditions essentielles du succès de ce Centenaire, c'est un esprit de large compréhension réciproque. Par dessus les idées et les croyances qui nous divisent, nous pourrions nous tendre la main pour honorer ensemble celui qui, en chaque homme, voyait un frère qu'il faut aimer et servir.

« Nous pensons en particulier :

- 1) à tout ce qui touche au développement physique et moral de la jeunesse ;
- 2) aux œuvres de prévoyance et d'assistance, particulièrement en faveur des enfants et des adolescents ;
- 3) à une meilleure préparation professionnelle de la génération de demain ;
- 4) à l'encouragement à donner aux plus aptes pour qu'ils puissent mieux faire valoir leurs talents ;
- 5) au maintien et à l'affermissement de la vigueur morale du pays.

« Il faut que le centenaire de Pestalozzi apporte à ces œuvres l'appui matériel et moral dont elles ont besoin !

« Sur le terrain fédéral, deux institutions nous paraissent particulièrement dignes d'attirer notre attention :

- 1) l'*Institution-Pestalozzi* au Neuhof près de Birr, en Argovie, colonie agricole et professionnelle ayant en vue l'éducation des jeunes gens et l'apprentissage d'un métier ;
- 2) le *Pestalozzianum* à Zurich, Archives centrales pour l'étude de Pestalozzi et Institut de recherches sur tout ce qui touche à l'histoire de l'éducation et de l'instruction. »

II

Trois ouvrages ont été publiés à l'occasion de ce centenaire ; M. le D^r Ernest AEPPLI, professeur au gymnase

de Zurich, a présenté, dans un écrit populaire, en langue allemande, le tableau de la vie et l'œuvre de Pestalozzi.

M. GRASSI de Bellinzona, a composé, pour les lecteurs de langue italienne, une publication analogue.

Enfin, M. Albert MALCHE directeur de l'enseignement primaire et professeur à l'Université de Genève, nous a donné une « Vie de Pestalozzi », (Lausanne, Payot & C^{ie}, 1927, 1 vol. de 255 p., 3 fr. 50 suisses,) qui est bien près d'être un chef-d'œuvre. Aucune note au bas des pages, aucune référence bibliographique : ce n'est pas un livre pour érudits ; avec une modestie rare, l'auteur garde l'érudition pour lui seul. Ce qu'il nous dévoile, par contre, c'est sa sensibilité de poète, son admiration, son enthousiasme, sa pitié. Est-ce un roman ? Est-ce une étude historique ? L'un et l'autre fondus et confondus en un poème en prose. Le ton en est viril, contenu, à la fois sobre et éclatant d'énergie, avec de longues résonnances qui prolongent la vibration qu'a éprouvée l'écrivain et qu'il a magnifiquement fait passer en nous.

Le 14 décembre, parlant au Radio-Genève, je n'ai pu m'empêcher de lancer aux quatre coins de l'horizon ce beau passage de M. Albert Malche : « Tu as été le pionnier de la première démocratie suisse. Tu as défriché pour l'avenir d'immenses provinces spirituelles et sociales. De tes mains, tu as livré à ton temps des hommes de vue nette, de cœur pur, de droite volonté ; et tu nous a dit les moyens d'y réussir. Mieux encore : personne de nous n'a plus magnifiquement restitué à l'humanité, l'amour et la tutélante présence de Dieu. Jean-Henri Pestalozzi, tu es en vérité un rude homme. L'annonceur. » Combien d'autres citations n'aurais-je pas pu ajouter : « Il faut un temps pour que les peuples rejoignent leurs prophètes. » Les parallèles avec l'Ecole active de nos rêves (pp. 140, 141, 178, 225, 226, etc.) sont particulièrement frappants. Dans les pages qui précèdent, nous avons fait, d'ailleurs, quelques emprunts caractéristiques au livre de M. Malche.

Roman ou histoire ? demandions-nous. Du roman ce livre a la vie, et c'est bien ; de l'histoire, il possède le souci du détail, et il n'est pas certain que tout, ici, soit à approuver. Pourquoi s'étendre si longuement sur les dé mêlés des professeurs d'Yverdon ? Et pourquoi parler si peu de l'homme dans son contact intime avec les petits pauvres qu'il a élevés ? Du fait, on voudrait plus souvent remonter à l'idée ou au sentiment qui l'ont inspiré ; comme le médecin remonte du symptôme à la cause profonde de la maladie, on cherche ici l'analyse psychologique (le « complexe maternel » peut-être) et on ne l'y rencontre guère. Le fleuve est beau et tragique tout à tour ; la source nous aurait aussi intéressés. Mais il serait pédant de chicaner. L'inspiration d'un poète ne se commande pas. Elle est libre. Elle doit rester libre. Il reste que l'œuvre virile et noble de M. Albert Malche est tonique et grave. Il convient de l'en remercier et de l'en louer.

III

Parlons maintenant des manifestations cantonales.

Dans chaque canton, des conférences sont données, durant les mois de janvier, de février et de mars, par des membres du corps enseignant, non seulement dans les écoles publiques, mais aussi dans la plupart des communes à l'intention du grand public. Dans plusieurs cantons, on a ouvert des souscriptions en faveur d'œuvre d'utilité publique concernant l'enfance indigente. C'est ainsi que dans

le canton de Berne, selon décision du Conseil exécutif du centenaire de Pestalozzi, aura lieu une collecte à domicile, en faveur d'une *Fondation Pestalozzi bernoise*, œuvre d'assistance aux enfants anormaux. Ce sont les préfetures et les conseils municipaux qui en sont chargés. A titre de souvenir du centenaire et afin de faire pénétrer dans chaque famille quelques pensées essentielles de l'œuvre de Pestalozzi, tous les élèves recevront un souvenir durable : reproduction du tableau de K. Grob « Pestalozzi à Stans » ou biographie illustrée contenant les traits caractéristiques de l'œuvre du Maître.

Dans le canton de Genève, outre les nombreuses conférences du corps enseignant, on prévoit une cérémonie organisée par la Ville, au grand théâtre, avec cantate des enfants des écoles ; l'Institut J.-J. Rousseau aura une séance commémorative spéciale à l'Athénée, en commun avec la Société des Etudes allemandes de Genève. M. Paul Haebelin, Professeur à Bâle, viendra pour cette occasion.

IV

D'autre part, la Société Pédagogique Romande, par la voie de *L'Éducateur* a ouvert un concours pour la meilleure leçon ou série de leçons à donner à des écoliers sur le grand pédagogue de Zurich. Les résultats de ce concours ont paru dans le numéro du 8 janvier. Les sept travaux présentés seront publiés intégralement ou en partie. Le meilleur d'entre eux, signé Jules Laurent, instituteur à Lausanne, a paru dans ce même fascicule. « Dans ce travail, le jury a particulièrement apprécié l'appel à l'activité des élèves, pour leur faire découvrir les éléments fondamentaux qui caractérisent l'œuvre de l'immortel pédagogue ; excellentes aussi, les indications bibliographiques très précises des pages à lire aux élèves. »

V

Le centre de toutes les manifestations instituées pour commémorer le centenaire de la mort de Pestalozzi se trouvera à Brougg, le 17 février.

En voici le programme :

Le matin : cérémonie à l'Eglise de Brougg avec allocution de D^r Mousson, conseiller d'Etat, chef du Département de l'Instruction publique du canton de Zurich ; discours de M. le D^r Chuard, Conseiller fédéral, chef du Département fédéral de l'Intérieur ; discours du Centenaire, prononcé par M. le D^r LEUTENEGGER, Conseiller d'Etat chef du Département de l'Instruction publique du canton de Thurgovie.

L'après-midi : Cérémonie à l'Eglise de Birr dans le cimetière de laquelle est enseveli Pestalozzi.

EN ITALIE

M. Lombardo-Radice avait promis aux lecteurs de sa revue de consacrer un fascicule spécial à Pestalozzi, en l'honneur du centenaire du grand pédagogue (1). Cette promesse, il l'a tenue, et au-delà. Car ce n'est plus seulement un numéro que *L'Educazione nazionale* consacre à Pestalozzi, mais bien trois volumes entiers. Le premier, qui compte 130 pages gd. in-8°, est un recueil de sept études sur Pestalozzi considéré surtout comme penseur et dans ses rapports avec l'école active. Dans un second volume, de

180 pages, ont été réunis sept autres travaux concernant *Pestalozzi et la culture italienne*. Ces deux volumes ont déjà paru, et coûtent respectivement 8 et 16 livres. (Ils sont édités par l'« *Associazione per il Mezzogiorno* », Via Monte Giordano 36, Rome 112.) Le troisième, sur *Pestalozzi et la pédagogie moderne* paraîtra en mars, et comptera environ 200 pages.

Ces publications, qui portent le titre général de *Cahiers pestalozziens*, sont la première contribution de l'Italie à l'étude de Pestalozzi. Elles sont aussi la meilleure preuve de la vitalité de la nouvelle pédagogie italienne et de l'intérêt grandissant que l'on porte, en Italie, à l'histoire de la pédagogie.

Ajoutons qu'en 1927, paraîtra à Venise, par les soins de la nouvelle maison d'éditions « La nuova Italia », une traduction des *Œuvres complètes* de Pestalozzi, en 18 volumes. Or aucun pays n'a encore tenté une semblable entreprise. D'autre part, c'est une joie pour nous d'annoncer qu'au même moment, l'éditeur Sandron, de Palerme, publiera les études de Herbart sur Pestalozzi ; que l'éditeur Vallecchi, de Florence, nous donnera une excellente traduction des « Recherches », l'œuvre philosophique capitale de Pestalozzi ; qu'enfin, la revue *Educazione Nazionale* donne de remarquables commentaires sur les publications du centenaire (p. ex. celle de Sganzi sur l'ouvrage de Delekat, parue dans le n° de déc. 1926.)

Le premier *Cahier pestalozzien* contient : un long mémoire de Gino Ferretti sur *L'Attualità del Pestalozzi* ; la traduction du chapitre qu'Adolphe Ferrière a consacré à Pestalozzi dans son livre sur *L'Ecole active* ; une étude de Carlo Sganzi sur les *Virtù tentativi d'interpretazione filosofica della pedagogia pestalozziana — Pestalozzi e l'idealismo* ; un mémoire de G. Lombardo-Radice intitulé *Il nostro Pestalozzi* ; un exposé très complet des Lettres de Pestalozzi à l'Anglais Greaves, de Gemma Harasim-Lombardo-Radice ; une courte étude sur *Pestalozzi critico del giusnaturalismo*, de Guido Di Ruggiero.

Ferretti considère l'actualité de Pestalozzi par rapport aux études italiennes, et plus particulièrement à la critique que les idéalistes, tels que Gentile et ses élèves, ont faite de la méthode en général. Voici les titres des divers chapitres : 1. *Pestalozzi e il metodo ; ieri e oggi* ; 2. *Pestalozzi e l'attuale come crisi* ; 3. *Pestalozzi maestro, come lirico* ; 4. *Pestalozzi pedagogista* ; 5. *Pestalozzi e la scuola del popolo* ; 6. *Pestalozzi da Rousseau all'idealismo* ; 7. *Pestalozzi e la restaurazione* ; 8. *L'insufficienza del Pestalozzi* ; 9. *Pestalozzi e Froebel e la Scuole Nuove* ; 10. *L'istanza del nuovo idealismo italiano contro il metodo* ; 11. *Eppure, con Pestalozzi* ; 12. *Pestalozzi e il compito odierno della didattica* ; 13. *Poesia e sistema* ; 14. *L'attualità del Pestalozzi*.

Ferretti estime que dans l'hostilité de l'idéalisme à l'égard de toute méthode, il faut voir, non pas tant la revendication de la liberté didactique et du pouvoir créateur de l'enfant, que celle d'un *programme absolu* (le pouvoir créateur d'exigences idéales absolues, au sujet desquelles l'idéalisme fait abstraction de la psychologie). Mais la vie est *innovation*, et l'idéalisme de Ferretti veut une éducation créatrice,

(1) G. LOMBARDO-RADICE, *Quaderni Pestalozziani* (Cahiers pestalozziens.) Rome, 1927.

dont la didactique de Pestalozzi proclamait justement la nécessité. Ferretti veut donc compléter l'idéalisme à l'aide de Pestalozzi.

Le chapitre de Ferrière est déjà connu. En utilisant le témoignage d'un contemporain de Pestalozzi, Jullien, l'auteur retrouve dans les idées du grand pédagogue le germe fécond de l'école active. Ce sont des pages très suggestives.

Sganzi discute avec autant de soin que de clarté les idées de Natorp, de Heubbaum, de Leser, de Wiget et de Delekat sur l'attitude philosophique de Pestalozzi. La philosophie de ce dernier n'est ni le *naturalisme*, ni le *panlogisme*, ni le *pragmatisme*, ni le *rationalisme*. C'est une *philosophie de la vie*, qui trouvera son expression complète dans l'idéalisme italien, particulièrement dans celui de Croce.

Lombardo-Radice met en lumière la conception historico-politique de Pestalozzi, qui postulait l'éducation pour rompre avec l'absurdité d'une vie sociale régie par de pures exigences utilitaires. Le droit ne peut gouverner les sociétés humaines que s'il est issu de la morale. L'unique activité humaine qui puisse garantir l'existence de l'Etat, en le fondant sur la conscience de l'homme, c'est l'éducation. L'égoïsme animal de l'état de nature se maintient dans l'histoire sous forme d'égoïsme contractuel (social) ; mais ce dernier est constamment modifié et ennobli par la conscience morale. La nature humaine de Pestalozzi est la force divine qui permet spontanément et continuellement à l'homme de dépasser l'étroitesse de l'égoïsme animal et social. Eduquer, pour Pestalozzi, c'est partir d'un objet concret, déterminé, individuel ; c'est aider à vivre bien plutôt qu'à enseigner ; c'est réveiller la force créatrice de la conscience (ou la nature humaine) qui ne peut faire entièrement défaut chez aucun individu ; c'est donc, par-dessus tout, *éviter de se substituer à l'être qui se développe*. L'éducateur fait abstraction de ce qu'il sait, parce qu'il prépare l'enfant à pouvoir, une fois adulte, se suffire à lui-même.

A l'étude de Lombardo-Radice se rattache celle de M^{me} Harasim-Lombardo-Radice, sur *Pestalozzi et la mère*. C'est Pestalozzi qui veut donner aux mères la foi en leurs enfants, et le devoir de les rendre, non pas réceptifs, mais actifs.

Ruggiero, enfin, montre que, bien avant Savigny (qu'on regarde en général comme l'initiateur de l'école historique du droit), Pestalozzi s'est opposé aux abstractions de la philosophie des lumières. Ce n'est pas l'état naturel qui est fondé à critiquer l'état social, mais l'état moral, c'est-à-dire la personnalité morale (la conscience), qui impose des bornes à la puissance de l'Etat. L'homme est plus qu'un animal politique ; il a une valeur absolue, et c'est pourquoi l'homme critique et perfectionne l'état social, au lieu de s'y assujettir. Le droit individuel naît du même devoir ; ce n'est pas un fait naturel.

Dans le second Cahier pestalozzien, qui s'ouvre par une préface de Lombardo-Radice, Credaro traite de *l'italianità della stirpe del Pestalozzi* (l'italianité de la famille de Pestalozzi). L'éditeur a fait suivre cet article d'une note de Hans Pestalozzi, qui le rectifie en partie.

Ensuite vient une étude de Vidari sur Jullien ; une autre, très étendue et intéressante, de Pelloni sur l'influence de Pestalozzi dans le canton du Tessin ; une de Porcelli sur *Pestalozzi e la cultura pedagogica lombarda*. Puis M^{lle} Ceccanti examine avec perspicacité *I giudizi sul Pestalozzi degli Italiani suoi contemporanei* (Cuoco, Benci, Capponi, De Cagnazzi, Lambruschini, Romagnosi, etc.)

Enfin — et ce sujet est pour nous du plus vif intérêt — M^{lle} Augusta Ciano évoque le souvenir de la première école italienne, celle de Cosimo Ridolfi à Meleto près de Florence, de 1835 à 1841, et la rattache d'une part à G. Fellenberg et de l'autre à Pestalozzi.

Ridolfi a des pages exquises — et que, n'était la date, on dirait écrites aujourd'hui — sur l'influence des idées directrices de l'« éducation nouvelle ». M^{lle} Ciano les a retrouvées dans un grand nombre de lettres inédites de ce grand « gentilhomme » florentin qui, renonçant à tout, vécut durant sept années avec ses élèves à la campagne, partageant leur existence et leurs travaux.

M^{lle} Ciano voit dans l'école de Meleto le produit le plus achevé de l'influence de l'esprit pestalozzien sur la pédagogie italienne de la première moitié du dix-neuvième siècle.
E. M.



EN ESPAGNE

Comme nous l'apprend le N^o de décembre de la Rivista de Pedagogia de Madrid, le mouvement entrepris en Espagne par cette revue dans le but de commémorer le premier centenaire de la mort de Pestalozzi a commencé à donner ses fruits. Un comité, composé de M^{mes} Garcia, Tapia et M^m Nieves Garcia et de MM. Gonzales Rivas, Hueso, Luzuriaga, Llorca, Santullano, Xandri, Zulueta et Domingo Barnés a publié la note suivante dans la presse quotidienne et professionnelle :

« Avec l'idée d'étudier les moyens les plus adéquats pour commémorer le premier centenaire de la mort de Jean Henri Pestalozzi, le grand pédagogue suisse dont les idées ont eu une grande influence en Espagne, se sont réunis à Madrid, convoqués par la revue de pédagogie, divers professeurs, maîtres et inspecteurs primaires, qui ont pris entre autres les décisions suivantes :

« Suggérer la création d'un groupe scolaire Pestalozzi, inspiré de l'esprit du pédagogue zurichois ; faire une série de conférences au cours desquelles on exposerait les idées et les méthodes éducatives de celui-ci ; inviter les maîtres nationaux à narrer aux enfants de leurs écoles sa vie exemplaire et à leur lire quelques passages de ses œuvres le plus à leur portée ; organiser un cercle d'études sur Pestalozzi ; inviter la presse à s'occuper dans ses colonnes de cette grande figure de l'éducation moderne ; faciliter la diffusion de ses œuvres en se mettant pour cela en communication avec des éditeurs et des libraires et tâcher de réaliser en février 1927 un voyage collectif à Zurich où se célébreront, avec des délégations de tous les pays, les principaux actes du centenaire. »



En outre le journal El Sol qui prête toujours la plus grande attention aux choses de l'enseignement, a publié, en bonne place, un de ses meilleurs articles à ce sujet. Il a pour titre : « Il faut vivre comme des hommes. »

La Suisse va célébrer en février 1927 le centenaire de la mort du maître d'école Jean Henri Pestalozzi dont les ouvrages, les méthodes d'enseignement et les idées représentent une puissante avance dans le progrès de la pédagogie. Un groupe de professeurs, maîtres et inspecteurs primaires de Madrid désire que ce centenaire ait une répercussion en Espagne où effectivement la pensée de Pestalozzi a exercé une influence considérable et incontestable ; entre autres louables initiatives, ils se sont mis d'accord pour inviter la presse à s'occuper dans ses colonnes de cette grande figure de l'éducation moderne...

Il y a dans les livres du grand pédagogue de Zurich une phrase admirable qui récapitule toute sa vie, toute sa science, toute sa vision d'une meilleure société, toute sa pédagogie d'abnégation et de cordialité. « J'ai vécu comme un mendiant, dit-il, pour enseigner aux mendiants à vivre comme des hommes... » Vivre comme des hommes... Plus d'un siècle a passé depuis que ces paroles ont été prononcées ; mais la condition sociale, politique, économique et idéologique a changé dans des proportions telles qu'il semble ne rien rester à notre époque des principes et des institutions connues de Pestalozzi ; pourtant, ses paroles conservent la réalité d'un fait actuel et constituent un exemple pratique, imitable par nos maîtres d'écoles et par ceux de beaucoup d'autres pays.

Les mendiants à qui Jean Henri enseigna à vivre comme des hommes n'étaient en effet pas seulement des pauvres, des loqueteux, des quémandeurs qui allaient de porte en porte tendre la main pour recevoir un morceau de pain ou une pièce de cuivre. C'étaient aussi des mendiants de culture, d'idées, d'encouragements, de dignité ; c'étaient les pauvres d'esprit, les timides, ceux qui ne sont pas arrivés à la plénitude de cette personnalité que Dieu a donnée à l'homme avec le don du libre examen. C'étaient les humiliés, les résignés, les timides, les satisfaits aussi, les égoïstes, les profitards, les gens qui vivent en marge du code, les vaniteux, les exploités. Vous voyez quelle quantité de mendiants il y avait à l'école de Jean Henri. Et Jean Henri vécut pauvre, humble, travaillant des heures innombrables pour enseigner à ces mendiants à vivre comme des hommes.

Que chaque maître d'école espagnole mette dans son cœur cette devise et essaye de réaliser une œuvre de miséricorde aussi grande que celle du maître de Zurich ; qu'il aille par les capitales et les villages, par les villes et les bourgs, par les fermes et les campagnes, à la recherche de tous ces mendiants de l'esprit, du cœur et de la volonté qui ne purent se racheter, parce que l'instruction n'arriva pas chez eux. Et cette action transformatrice, ayant pour but d'enseigner aux mendiants à vivre comme des hommes, ne peut rester limitée à l'école primaire. C'est un apostolat d'abnégation qui peut s'exercer à l'institut, à l'Université, et qui donnera des fruits non seulement parmi la foule ignare du peuple, mais aussi peut-être dans la classe moyenne et même chez les privilégiés de l'argent. Observez que Pestalozzi ne dit pas : J'ai appris à lire ; ni même : j'ai appris à penser ; mais seulement : « J'enseignais à vivre comme des hommes. »

Belle initiative que celle de ce centenaire dans laquelle on peut évoquer le nouvel évangile de ces nouvelles paroles.



Dans le même journal, M. Lorenzo Luzuriaga a publié le 27 novembre l'article que nous reproduisons ci-dessous. Il avait pour titre : « Pestalozzi. »

Le 17 février, cent ans se seront écoulés depuis la mort du grand pédagogue suisse Jean Henri Pestalozzi.

On a commencé à faire dans toute l'Europe les préparatifs nécessaires pour commémorer cet anniversaire avec splendeur.

L'Espagne, qui dans son temps sut répondre avec enthousiasme au mouvement pestalozzien, ne peut rester en arrière lorsqu'il s'agit de célébrer son centenaire.

Pestalozzi a été le véritable fondateur de l'école publique moderne. Il a été aussi, avec Rousseau et Herbart, l'ini-

tiateur de la pédagogie contemporaine. Pestalozzi a été enfin le maître au cœur le plus généreux et aux idées les plus universelles des temps modernes. Il a été tout cela. Son influence fut en son temps extraordinaire. Les plus grands hommes de son époque : Fichte, Goethe, Herder eurent des relations personnelles avec lui. Les plus éminents pédagogues, comme Froebel, Herbart, subirent l'influence de ses idées. L'Assemblée législative française le nomma en 1792 citoyen français, en même temps que d'autres hommes éminents de son époque. Ses idées et ses institutions pédagogiques ont eu aussi une grande répercussion en Allemagne, en Angleterre et en France. L'Espagne même s'est incorporée à ce mouvement, comme nous l'avons déjà dit, en créant à Madrid en 1806, un Institut Pestalozzien et d'autres écoles du même genre dans diverses localités.

De ce mouvement espagnol procèdent aussi, plus ou moins directement, deux personnalités pédagogiques du plus grand intérêt : Don Francisco Amorós, un des créateurs de la gymnastique moderne, et Don Pablo Montésino, fondateur des écoles pour enfants trouvés en Espagne. Mais Pestalozzi n'est pas seulement de l'histoire, c'est aussi du présent et même de l'avenir. Dans beaucoup de ses idées on a fait de grands progrès à son époque, mais d'autres n'ont pas encore progressé dans la nôtre.

Pestalozzi est, par exemple, un pionnier de l'« Ecole active » moderne dans sa forme extrême d'« Ecole productive », laquelle est toujours défendue aujourd'hui par les pédagogues radicaux de l'Allemagne. Son école-ferme de Neuhof ne fut pas autre chose. Il y réalisa pleinement l'idée de l'éducation par le travail, ce qui n'est pas la même chose que l'éducation à côté du travail, laquelle se donne encore aujourd'hui dans quelques institutions de bienfaisance.

Pestalozzi est aussi un précurseur des écoles nouvelles actuelles, puisque tels furent ses établissements de Burgdorf et d'Yverdon, mais dans un sens plus démocratique que les écoles nouvelles actuelles, parce que celles-ci étaient plus proches de l'idée de l'école unique, réclamée aujourd'hui partout par les précurseurs politiques et pédagogiques. Dans ces dernières, il n'y aurait aucune séparation entre les enfants riches ou pauvres, ni entre nationaux ou étrangers. — Dans la pratique scolaire, dans la technique pédagogique, Pestalozzi a laissé une trace profonde de sa conception de l'intuition. Comme on l'a dit plusieurs fois, ce n'est pas une simple vision sensorielle des objets, quoiqu'il y ait beaucoup de cela dans le meilleur sens du mot, mais aussi et surtout une action ou réalisation intellectuelle primaire, la vision directe de l'essence des choses ; la connaissance originelle et créatrice de celles-ci.

Un autre aspect important de la technique scolaire de Pestalozzi est sa conception de l'éducation élémentaire, de l'éducation basée sur les éléments selon les derniers principes auxquels, selon lui, pouvaient se réduire les manifestations de la nature : Forme, Nombre et Esprit, Parole et Langage. A partir de ces éléments, il édifie sa méthode en un processus ininterrompu et intégral jusqu'au terme ultime : formation des idées et des concepts clairs et distincts. Contrairement à l'idée qu'on s'en était faite, la personnalité de Pestalozzi ne se limite pas à cet aspect techno-pédagogique. Comme Natorp et d'autres penseurs postérieurs l'ont noté, il possédait un véritable génie philosophique, même s'il n'a pas exprimé ses idées sous la forme arrêtée et schématique d'un système.

De ces idées, il y en a trois essentielles et intimement unies entre elles : l'idée de la *spontanéité* ou de l'*autonomie*,

quand il s'agit de l'éducation morale ; l'idée de l'équilibre des énergies psychiques, qu'on a désigné plus tard du nom d'éducation intégrale ou totalisatrice, et l'idée de la communauté, base de la pédagogie sociale moderne. Ce n'est pas le moment de développer ces idées en détail. Qui veut les approfondir n'a qu'à lire le petit ouvrage déjà classique de Natorp : « Pestalozzi », publié dans la collection : *Aus Natur und Geisteswelt*. Il suffit de dire pour finir que ces idées de base apparaissent aujourd'hui encore, sans toujours mentionner leur origine, comme les fondations de presque toutes les théories pédagogiques modernes.



M. R. Tomas y Samper, Directeur de l'Institut Pestalozzi à Madrid et membre de la *Societat Amigos del Nino* (Société des Amis de l'Enfant), a décidé d'instituer des fêtes scolaires qui se termineront par un acte solennel : le 17 février, au nom des enfants de la ville de Madrid, l'un d'entre eux offrira au Ministre de Suisse un album avec les signatures des enfants des écoles, pour être envoyé au Musée Pestalozzianum de Zurich.



EN ANGLETERRE

Le *Journal of education* d'oct. 1926 donne, à la p. 757, les indications suivantes sur la célébration de ce centenaire en Angleterre. Sous les auspices de l'Association des sous-maîtres des écoles secondaires, les délégués d'un certain nombre d'associations pédagogiques se sont réunis au Gordon Square, 29, sous la présidence de Sir Michael Sadler, pour discuter de l'organisation d'une commémoration en Angleterre du centième anniversaire de la mort de Pestalozzi. M. A. J. Pressland, qui est en rapport avec le Comité national suisse, esquisse les projets de ce comité, qui comprennent la publication d'œuvres sur Pestalozzi en allemand, français et italien, le développement de la ferme Pestalozzi à Neuhoof, la reconstruction du Pestalozzianum à Zurich et la création d'un fonds Pestalozzi.

Après discussion, il fut décidé de soumettre les résolutions suivantes à l'approbation des associations intéressées :

L'assemblée des délégués émet le vœu que le centenaire de la mort de Pestalozzi soit commémoré en Grande Bretagne en février 1927, et il invite les associations intéressées à se prononcer sur l'opportunité des mesures suivantes, parmi d'autres :

1°. Quelques-uns des principaux journaux et revues anglais seront priés de publier, au moment du centenaire, des articles montrant la signification de l'œuvre de Pestalozzi et son importance pour l'éducation moderne.

2°. A la date exacte du centenaire, le 17 février 1927, aura lieu une assemblée publique, analogue à celle qui fut organisée en 1896 pour le 150^e anniversaire de la naissance de Pestalozzi.

3°. Si possible, des délégués anglais se rendront en Suisse au mois de février 1927, pour prendre part à la célébration du centenaire dans ce pays.

4°. Les sociétés pédagogiques seront invitées à faire connaître leur avis sur l'organisation d'une conférence qui aurait pour objet quelques aspects de la vie et de l'œuvre de Pestalozzi.

Chaque association a donc été priée de désigner un délégué qui l'a représentée au sein du Comité du centenaire de Pestalozzi, dont la première assemblée commémorative

a eu lieu le samedi 16 octobre, à 11 heures du matin, à Gordon Square, 29, Londres, W. C. I.

Au cours de cette réunion, d'autres suggestions ont été faites, concernant : la publication d'articles sur Pestalozzi dans des revues professionnelles, l'organisation locale d'excursions à la campagne pour les enfants pauvres, la création d'un fonds consacré à l'un des objets désignés par le Comité suisse et l'invitation aux principaux représentants de la pédagogie de faire partie du comité.

EN ALLEMAGNE

L'Institut central pour l'Éducation et l'Enseignement (Berlin W 35, Potsdamerstrasse 120) a tenu à préparer la commémoration pestalozzienne par six conférences publiques qui se sont déroulées entre le 7 janvier et le 10 fév. ; le monde spirituel du pédagogue de Zurich, comme quoi il a mis à la base de l'action pédagogique la nécessité d'individualiser et de tenir compte des lois de la psychologie, sa conception du rôle de la mère, sa conception de l'intuition et les applications de ce principe dans l'éducation nouvelle, ses aspirations vers une pédagogie sociale, comment il a conçu l'éducation religieuse ; tels furent les sujets traités. Chacun a été exposé par un spécialiste : M^{me} Lily Droscher, directrice de la Maison d'institutrices Pestalozzi-Froebel, à Berlin ; D^r Edouard Spranger, professeur à l'Université de Berlin ; D^r Fr. Delekat, de Berlin, auteur d'un ouvrage de profonde érudition sur la religion de Pestalozzi ; etc. Quant au centenaire lui-même, on trouvera tous les détails voulus sur sa célébration dans le *Pädagogisches Zentralblatt* que l'Institut publie à Berlin et qui n'est pas encore sorti de presse au moment où nous écrivons ces lignes.

EN FRANCE

Malgré des demandes répétées, nous n'avons pas reçu les renseignements désirés sur la célébration du centenaire en France. Serait-ce que l'on y a oublié ce « citoyen français » ou que la troisième République ne reconnaît pas les décisions de la première ? Ce fut le 26 août 1792 que l'Assemblée législative, sur la proposition de Marie-Joseph Chénier, lui donna ce titre, en même temps qu'à Bentham, Washington, Schiller, Klopstock et quelques autres qui, « par leurs écrits ou par leur courage, avaient servi la cause de la liberté et préparé l'affranchissement des peuples ». Pestalozzi écrivit alors au président de la Convention pour lui communiquer son « pur attachement à sa nouvelle patrie ». Peine perdue. Napoléon ne comprit pas sa méthode d'éducation : « C'est trop pour le peuple », aurait-il déclaré. « Bonaparte a fait à la France un tort immense, déclare Roger de Guimps, en repoussant les idées de Pestalozzi que la Prusse allait bientôt recueillir. Mais Bonaparte voulait dominer le peuple, et Pestalozzi voulait l'émaniciper... Après Iéna, elle (l'Allemagne) a adopté les principes du réformateur suisse, tandis que Napoléon persistait à les repousser. » Il faut pourtant rendre cette justice à Maine de Biran, le grand philosophe, alors sous-préfet à Bergerac, qu'il a senti d'emblée la grandeur de l'homme. Il avait écrit Ph. Pompée, « fait venir dans la Dordogne un professeur de Berthoud, M. Barraud, et lui avait confié la direction d'un établissement auquel il portait le plus vif intérêt ». Pourtant il fallut attendre trois quarts de siècle avant que M^{me} Pape-Carpentier conférât aux idées de ce « citoyen français » le prestige qu'elles méritaient. Ni

autorité de personnages illustres, tels que Georges Cuvier, M^{me} de Staël, Geoffroi-Saint-Hilaire, de Broglie, Victor Cousin, etc., ni les efforts pratiques de Cochin et de Ph. Pompée n'avaient pu prévaloir contre la tradition napoléonienne de l'éducation en masse et selon des programmes et règlements rigides. Et encore les brillantes conférences de M^{me} Pape-Carpentier sur l'enseignement dit intuitif, à l'exposition universelle de 1878, ne réussirent-elles à entraîner que les éducateurs de la petite enfance, les créateurs des admirables écoles maternelles. Et l'on se demande si la carence de la France aux fêtes du centenaire est due

au fait que Pestalozzi est trop « vieux jeu » ou au fait qu'on le trouve trop « novateur » et révolutionnaire. La Révolution aurait-elle vacciné la France contre tout esprit révolutionnaire ? Certes non, mais le Français est rationnel et prudent. Il prépare le progrès. Il y met le temps qu'il faut. Mais c'est pour que le produit achevé, une fois digne de voir la lumière du jour, soit mieux que tout ce que l'on peut voir ailleurs. C'est ainsi, sans doute, que la France célèbre aujourd'hui, en silence, mais activement, la mémoire de Pestalozzi.

Ceux qui s'inspirent de Henri Pestalozzi

FRANCE

Une classe d'adaptation à la vie pratique à Paris

Le Bulletin mensuel de la Société Alfred Binet donne, dans son n° d'oct.-nov. 1926, des détails extrêmement intéressants sur « Une classe d'adaptation à la vie pratique ». Nous en extrayons les renseignements suivants :

Il s'agit, dit M^{lle} Martin, d'une expérience tentée à l'École des filles de la rue des Bois. On y a créé une nouvelle classe. Non pas une classe d'orientation professionnelle, ni une classe d'entraînement, ni une classe d'anormaux, mais ce que l'on pourrait appeler une « Classe de sauvetage ». C'est dans cette classe de sauvetage ou d'adaptation à la vie pratique, que l'on recueille « ces lamentables épaves que, tous, nous avons entraînés à la « queue » de nos classes, pauvres enfants qui, sans être tout à fait anormaux, présentent tant d'impissance d'attention, tant d'instabilité, tant d'apathie qu'ils ne peuvent réaliser que des acquisitions minimes... Autant que leurs camarades normaux que pour eux-mêmes, il y a grand intérêt à les grouper dans une classe spéciale. » On leur dispensera, naturellement, un enseignement adapté à leurs moyens. « A quoi bon des leçons de grammaire, d'histoire, de géographie, d'instruction civique et de sciences qui ne laisseraient dans les mémoires... que des mots vides de sens ? Lecture, rédaction, orthographe, calcul et écriture : voilà à peu près à quelles matières se bornera le programme d'instruction... Chez ces enfants, remarque encore M^{lle} Martin, on constate presque toujours une exagération du besoin de s'imposer à l'attention d'autrui, qui est à l'état latent dans l'âme enfantine ; désir... qui, sous l'influence d'un éducateur habile, devient le principe d'une saine émulation. »

Comme ces fillettes ne profitaient guère des leçons proprement dites, « nous décidâmes dit M^{lle} Capriata-Démosthènes, de recourir à des promenades, et nous eûmes immédiatement une surprise : l'intérêt que ces promenades prirent aux yeux des enfants fit qu'elles devinrent bientôt le centre de notre enseignement ». Voici comment elles sont organisées : chaque promenade est toujours préparée la veille. Les enfants ont toutes un plan de Paris où elles cherchent l'itinéraire à suivre, et elle sont en outre prévenues de ce qu'elles vont voir. Au cours de la promenade, on leur fait remarquer ce qu'il y a de plus intéressant : détails historiques, notions géographiques, et surtout ce qui a trait aux connaissances usuelles, par exemple le funiculaire de la Butte-Montmartre, le port de la Villette, les écluses et les remorqueurs de la Seine, les animaux du Jardin des Plantes, etc. Autant que possible, chaque enfant rapporte un souvenir tangible de sa promenade :

brochures, images, menus objets gracieusement remis dans les magasins. Enfin, le lendemain, chacune des élèves rédige une relation de la promenade, et place dans son cahier de collection le souvenir qu'elle a rapporté. »

En dehors des promenades, dit encore M^{lle} Capriata-Démosthènes, « la partie de notre programme que nous croyons la plus originale a consisté en exercices de vie pratique. Il ne s'agit pas, du reste, d'un véritable enseignement ménager. Nous nous limitons aux tâches courantes, obligatoires dans n'importe quelle famille d'ouvriers, et il n'est pas nécessaire pour cela de chercher bien loin. Car l'école peut permettre tous les travaux auxquels une femme se livre dans son intérieur : entretien, nettoyage, épluchage de légumes, cuisine, blanchissage, repassage, embellissements même ». Aussi les élèves « se chargent dans leur classe de l'entretien des murs, du tableau noir ; elles rangent les armoires ; à jour fixe, elles nettoient leurs tables au papier d'émeri, ainsi que mon bureau, et elles le font avec le plus grand soin. Elle assurent la propreté des carreaux à leur portée et des rideaux de la classe et, bien entendu, elles soignent elles-mêmes les plantes et les fleurs qui la décorent... Quant aux tâches déterminées que nous voulions toutefois leur apprendre, la directrice s'est laissée guider par une idée un peu différente des programmes habituels : quand nous abordions un travail, chercher à nous rendre compte dans quelle mesure il était ignoré ou non, l'enseigner à toutes, et l'enseigner alors de telle manière que chacune arrive à le faire d'une façon satisfaisante ; puis, ce point acquis, abandonner le travail et passer à une autre tâche ». On commença par l'épluchage des pommes de terre, et on apprit en même temps aux fillettes à allumer le feu. Puis on passa au triage des lentilles, à la préparation des autres légumes et à la cuisine proprement dite. Pendant plusieurs semaines, ce sont les élèves elle-mêmes qui ont assuré, chaque samedi, l'entretien du réfectoire et de la cantine. Plus tard, elles furent initiées au lavage et au repassage. Elles ont enfin beaucoup contribué à l'embellissement de l'école.

On leur inculqua, d'autre part, des notions d'hygiène personnelle et de bonne tenue. « Dans ces conditions, nous n'avions pas à chercher un programme de morale : les faits nous suffisaient et, en dehors de tout ce que nos promenades et exercices nous donnaient l'occasion de dire sur la tenue, la politesse, l'ordre, la propreté, etc., nous commentions les incidents de la classe, nous faisons réfléchir, nous n'hésitions pas à blâmer certaines pratiques familiales... Nous arrêtons, dès que nous les apercevons, toutes les manifestations de ce genre et, pour y substituer les pratiques plus policées, nous avons appris aux enfants

les formules suivantes : à saluer, à s'excuser, à s'effacer, à demander pardon en passant devant quelqu'un, même à offrir des bonbons aux visiteurs ; il n'entre pas une personne sans que nos fillettes la débarrassent de son manteau, sans qu'elles lui présentent une chaise. Il y a même des moments consacrés aux arts : musique, dessin, danses, etc. Bref, tout se passe comme dans un salon. En somme, sur 30 heures par semaine, 10 heures sont consacrées aux promenades, à leur préparation, etc., et 12 heures à peu près aux exercices pratiques. En enlevant les heures de récréation, il reste environ 6 heures pour le travail scolaire proprement dit. Cet emploi du temps diffère d'une façon notable de ce qu'on a coutume de faire dans les classes ordinaires ».

Enfin, M^{lle} Mad. Rémy signale, entre autres résultats de cet effort méritoire, que « même pour des exercices aussi élémentaires que ceux auxquels nous nous sommes livrées, toutes les élèves ont eu quelque chose à apprendre : il était temps de s'occuper d'elles ». On a pu constater une « grosse amélioration dans la tenue... La complaisance des élèves avec les femmes de service est extrême, au point qu'il faut les surveiller, sans quoi elles les remplaceraient dans les travaux de l'école ».

Citons encore quelques passages de la conclusion de ce rapport, rédigé par la directrice de l'école, M^{lle} Benoit : « J'ai suivi attentivement la classe, dit-elle, depuis la rentrée d'octobre. Si les acquisitions purement intellectuelles sont restées modestes (bien que supérieures à celles qui avaient été réalisées les années précédentes par les mêmes élèves) j'ai constaté, pour l'éducation morale, les progrès les plus encourageants, et je tiens à insister sur ce point d'une façon toute particulière. On m'avait présenté, au début d'octobre, de pauvres fillettes, et pour la plupart d'aspect minable (quelques-unes même déguenillées et malpropres), à l'air effronté ou sornois, farouche ou stupide, et dont on ne pouvait que difficilement rencontrer le regard ou obtenir en réponse quelques monosyllabes. Après quelques semaines, la transformation était déjà frappante. Le goût et l'habitude de la propreté étaient venus. La confiance était née et, avec elle, la politesse spontanée, l'aisance des manières, la franchise des regards, la netteté des réponses. J'ai vu poindre, puis se développer de façon surprenante, sous l'influence d'une maîtresse remarquablement habile et dévouée, le goût et la recherche de l'art, non pas d'un art coûteux, mais de cet art à la portée de tous qui, fait de propreté, de simplicité et d'harmonie, est réalisé par l'utilisation et la disposition heureuse des plus humbles choses. Et, de mois en mois, j'ai eu la joie d'assister à un véritable épanouissement de ces natures enfantines qui, perdues dans la foule, fussent restées peut-être à jamais comprimées et amorphes. » Sans doute pour tenir une classe de ce genre, « il faut un bel ensemble de qualités. Il faut des qualités d'intelligence : esprit d'observation, faculté d'analyse, esprit d'initiative. Il faut des qualités de cœur : bonté, amour profond des enfants, dévouement inlassable. Jusque là, rien d'inquiétant, car l'intelligence, la bonté et le dévouement sont, Dieu merci, monnaie courante chez nos maîtres et nos maîtresses. Mais il faut aussi des qualités de caractères qui ne sont pas données à tous : la douceur unie à la fermeté, la gaieté, l'égalité d'humeur, la possession de soi et, par-dessus tout, la patience, une patience inaltérable, capable de tenir contre tous les échecs, contre tous les découragements. »

AUTRICHE

Le nouvel asile pour enfants de la ville de Vienne

Le *Journal de Genève* du 29 décembre 1926 a annoncé que la commune de Vienne avait décidé d'installer un grand asile pour les enfants de la ville dans le château de Wilhelminenberg de l'ancien archiduc Léopold Salvator, récemment acquis, et qui est entouré d'un domaine de 600.000 mètres carrés. Mais il y a mieux encore. Un asile modèle a été créé de toutes pièces, sans doute un des plus beaux qui existent aujourd'hui. M^{lle} L.-E. Roubiczek nous donne sur cet asile les renseignements suivants :

« On se rend de mieux en mieux compte que l'assistance en général est aussi nécessaire que l'assistance juridique et que l'instruction. Mais ce que le public ne sait pas encore assez, c'est que beaucoup des grands Etats civilisés ont organisé, au cours des dernières décades, des services d'assistance remarquables et fort utiles, et qu'à Vienne, en particulier, d'immenses progrès ont été réalisés récemment dans ce domaine. Celui qui peut être regardé comme le créateur génial de cette organisation est M. Tandler, professeur à l'Université, qui dirige depuis 1918 le Bureau d'Assistance publique qu'il a lui-même fondé.

« Plus nous prendrons soin de la jeunesse, moins nous aurons de charges à l'égard des adultes, et plus cette jeunesse sera saine et utile. Les asiles pour la jeunesse, l'assistance aux femmes enceintes et aux nourrissons entraînent des frais, mais c'est autant d'argent qu'on peut économiser sur le budget des prisons et des asiles d'aliénés. Rendre l'assistance à la jeunesse le plus efficace possible, c'est la méthode la plus économique d'administrer le capital humain de la communauté.

« Pour toutes ces raisons, la commune de Vienne a voué toute son attention à cette sorte d'assistance. Celle-ci commence aussitôt après la naissance. Voici comment cela est organisé : toutes les déclarations de naissance parviennent à un bureau central, et toutes les mères, qu'elles soient riches ou pauvres, reçoivent quelques jours après leur accouchement la visite d'une infirmière de la commune. Si la mère est dans le besoin, l'infirmière doit s'en charger et lui prêter secours.

« Toutes les fois que cela est possible, la commune laisse l'enfant à sa place naturelle, c'est-à-dire auprès de sa mère, et intervient seulement par des dons de linge, de nourriture ou des subsides en argent. Si, en revanche, les conditions sont trop défavorables pour qu'il soit indiqué de laisser l'enfant dans sa famille, celui-ci est conduit au bureau d'assistance pour les enfants.

« Ce bureau n'est pas destiné seulement aux nourrissons qui se trouvent dans la misère, mais à tous les enfants, filles et garçons, jusqu'à l'âge de 14 ans qui, pour une raison quelconque, ont un besoin pressant de soins. Et ils restent à l'hospice jusqu'à ce qu'on ait pu remédier d'une façon durable aux maux dont ils souffrent...

« A tel enfant, l'on procure des parents adoptifs ; tel autre est reçu dans un orphelinat ; un troisième dans une crèche, un quatrième à l'hospice central des enfants. Dans les cas difficiles, on met les enfants en observation pendant plusieurs semaines, afin d'examiner leur état physique et psychique. Des infirmières, des médecins et des psychanalystes s'emploient à déterminer quels sont les soins spéciaux qu'exige l'état de chaque enfant. Ce service d'assistance est extrêmement important. Un grand hôpital pour enfants en dépend directement. Car il faut remarquer que la plupart de ces enfants miséreux sont ma-

lades ou sur le point de l'être. Ils sont donc examinés par un médecin dès leur arrivée, et, si une maladie est diagnostiquée, ils sont aussitôt admis à l'hôpital.

« Le service qui vient d'être décrit constitue la clef de toute l'assistance de la jeunesse à Vienne. Aussi la commune a-t-elle tenu à l'installer dans des locaux dignes de son importance. Ces locaux ont été construits dans le neuvième district ; ils ont coûté 32 milliards de couronnes et sont probablement les plus importants du monde entier.

« On projette actuellement à Vienne la création d'un organisme d'assistance à la jeunesse qui, lorsqu'il sera achevé, sera un modèle du genre. Il comprendra un bureau de conseils matrimoniaux, l'assistance aux femmes enceintes, l'assistance aux petits enfants, soit dans les hospices, soit par des conseils donnés aux jeunes mères — plus tard dans des jardins d'enfants, des crèches, des colonies de vacances et finalement dans des écoles d'apprentissage. Une partie de ce programme est déjà réalisée.

HONGRIE

Les ouvroirs de Budapest

Le journal *The World's Children* de décembre 1926 (26, Gordon Street, London, W. C. 1.-4 pence.) donne la place d'honneur à un long article sur « L'éducation sociale », dû à la plume de M^{me} J. E. Vajkai, administratrice pour la Hongrie du *Save the children fund*.

Fort de l'expérience acquise parmi les enfants des ouvroirs que le *Save the children fund* entretient à Budapest et dont nous avons longuement parlé dans le N^o 20 (mai 1926) de cette revue, l'auteur met en pleine lumière le développement moral des enfants dans la classe pauvre de la capitale hongroise. Leur besoin de solidarité, leur faculté naissante de réalisation, leur profond désir d'achever tout ce qu'ils entreprennent : telles sont, avec beaucoup d'autres, les caractéristiques qui nous sont décrites ; une grande abondance d'anecdotes et d'exemples tirés de l'observation quotidienne rend le récit extraordinairement attrayant pour les lecteurs en général, et éminemment instructif pour quiconque étudie la sociologie des enfants.

L'une des plus jolies histoires est celle de Maria S. et de la mendicante.

« Un après-midi, écrit M^{me} Vajkai, on me téléphona de l'établissement de désinfection pour me dire d'être sans inquiétude au sujet de M^{lle} Maria S., qui était encore là-bas et serait de retour à la maison une heure après environ. Sur le moment, je ne compris rien à cette histoire. Mais, le jour suivant, on m'expliqua que Maria S., élève du huitième district, avait rencontré, quelques jours auparavant, une vieille mendicante. A ses questions, la femme lui dit que, bien qu'elle fût pensionnaire dans un asile, elle avait été arrêtée par la police, pour mendicité, qu'elle avait attrapé des poux en prison, de sorte qu'après sa libération, l'asile refusa de la recevoir. Maria S. prit son adresse, courut à l'asile pour vérifier les dires de la vieille et pour s'assurer que celle-ci n'était pas une alcoolique, « parce que, dans ce cas, explique-t-elle, j'aurais perdu ma peine ». Satisfaite sur ce point, elle se fit promettre que la femme serait admise à nouveau dès qu'elle serait débarrassée de sa vermine, puis se rendit à l'établissement de désinfection de la ville où elle fit une demande en faveur de la pauvre, et où elle la conduisit elle-même peu après. Tout cela, bien entendu, avec l'assentiment de son maître. Mais la désinfection dura plus longtemps qu'elle n'avait cru. Elle était

absente depuis le matin, et l'on risquait de se mettre en peine si elle ne reparait pas après la fin de la classe. Voilà pourquoi elle s'avisait de me téléphoner. Un peu plus tard, elle reconduisait sa protégée à l'asile, lui faisant remettre quelques douceurs supplémentaires, comme du sucre et du café dont la section de la Croix-Rouge des enfants payeraient les frais, et lui arrachait la promesse de ne plus jamais mendier. »

Dans cette section de la Croix-Rouge, dit encore M^{me} Vajkai, les enfants « forment une véritable petite communauté indépendante ». Ils choisissent eux-mêmes leurs chefs — une campagne électorale qui fut l'occasion d'intrigues dignes d'une élection politique est décrite avec beaucoup de vie par l'auteur — et ils contrôlent en grande partie l'administration des diverses sections qui constituent la Croix-Rouge des enfants.

ETATS-UNIS

Ford et l'Ecole pour la vie

Henry Ford poursuit son idée de révolutionner l'industrie.

Il l'a décrite dans son second livre : « Aujourd'hui et demain » (1). Voilà un homme qui est à la tête de fabriques des plus perfectionnées, de mines, de hauts fourneaux, de carrières, d'entreprises agricoles (culture du chanvre), de filatures, de fabriques de tissage (cuir artificiel) ; d'une verrerie, de forêts et d'industrie du bois, enfin d'une cinquantaine de centres de montages répandus sur tout le globe. Il a ses propres moyens de transport, des hôpitaux et quatre écoles dont nous voulons parler ici. Les premiers pédagogues d'Amérique les considèrent comme les plus modernes qui existent. La ville de Détroit s'étant accrue de 10.000 enfants par an, l'occasion était excellente de créer hardiment des écoles d'essai selon les vues des pionniers de l'éducation.

Les écoles Ford travaillent selon l'esprit de Pestalozzi, au dire de leurs directeurs.

L'influence des « Ecoles pour la vie » de Détroit dépasse les enfants et s'étend à toute la communauté. L'exemple prêché par Ford du vrai travail traduit en action est unique, car sa doctrine est applicable à tous les domaines du travail humain, à toute institution.

Elle ne nous apprend sans doute rien de nouveau, rien que des vérités très anciennes oubliées et appliquées dans la maison du paysan et dans l'atelier minuscule où il a grandi comme Léonard et Gertrude : le secret de Pestalozzi et de son ami Iselin : établir des rapports étroits entre les gens et les choses, de telle sorte qu'un coup d'œil suffit pour les embrasser, et relier par des voies claires et directes les champs de travail et les ateliers des paysans et des familles d'artisans jusqu'à constituer des villages, des cantons et des nations. Ford a commencé (il n'était pas le tout premier) à organiser en grand et le plus radicalement possible ses différentes fabriques en les divisant en une multitude de petits ateliers où l'on ne travaille qu'une pièce. Cette pièce sera ensuite versée dans le remarquable « torrent » de montage.

Il est allé plus loin : il a fondé des ateliers dans la campagne, en intéressant les ouvriers à l'agriculture, ce qui accroît leur gain et leur bien-être.

(1) Henry FORD, « Aujourd'hui et Demain » (Paris, Payot, 1926).

Il y a vingt ans, le prince Kropotkine avait essayé le même système déjà, par l'action du petit électro-moteur, ne se doutant pas que son idée serait reprise en grand et changerait la face de la terre grâce au petit moteur explosif. Kropotkine a déjà prêché en 1860, à Moscou, l'École du Travail, premier enseignement par l'action.

L'École de la vie intégrale, Ford l'a organisée en grand à Détroit et son fonctionnement attire même les professeurs de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève qui vont voir brûler le grand feu que Rousseau avait allumé et que Pestalozzi avait essayé de rallumer après lui.

On ne s'est pas contenté, en Amérique, d'étudier la psychologie de l'enfant, son enseignement, ses intérêts et ses aptitudes. On s'est d'un coup débarrassé de tout le faras de ce savoir fragmentaire et, sans idées préconçues, on a consulté *la vie elle-même* pour se rendre compte de ce dont la jeunesse sortie de l'école a besoin dans la famille, à l'atelier, au champ de travail, en fait de savoir utile. On a fait des enquêtes et le résultat en a été formidable. La Vie a répondu à l'École que, sauf un peu d'écriture, de lecture et de calcul nécessaire à l'acquisition des sciences, *elle écartait tout le programme scolaire actuel*, regrettant amèrement que la jeunesse n'eût pas la faculté d'apprendre à réfléchir simplement et clairement et à trouver par elle-même les moyens de s'instruire. On a reconnu toujours plus que l'essentiel était *des notions fondamentales* sur la vie végétale, animale et humaine sur notre globe. Ce qu'il faut, c'est la vie dans la nature morte et vivante ; c'est principalement l'éducation sociale des enfants, afin de produire des individualités fortes, des hommes complets capables d'affronter toutes les vicissitudes de la vie.

Les pédagogues américains ont compris que l'ancienne instruction professionnelle trop spécialisée, impartie par des maîtres et des maîtresses, appartenait au passé, surtout depuis que le travail des fabriques couvre largement et plus efficacement les besoins des masses.

La question se pose : « En quoi l'école est-elle utile à nos enfants ? Fait-elle d'eux des producteurs et des consommateurs ? Doit-elle leur apprendre à « trimer » ou à « vivre » ? Seconde question : « Notre jeunesse, et ses parents avec elle, serait-elle assez mûre pour supporter une bonne dose de loisirs venant remplacer la confusion hâtive d'un travail févreux, et cela sans se dévergondner ou mourir d'ennui ? »

Le travail de nos instituteurs est fortement mis en question actuellement : non les idées pédagogiques de Rousseau et de Pestalozzi, dont les préceptes n'ont pas vieilli, mais bien ce que l'école en a fait depuis une centaine d'années.

Le plan de Ford signifie : *coopération* des chefs et des subalternes, la pensée et les intérêts étant orientés vers les mêmes fins, au lieu de l'exploitation et de la révolte à l'intérieur et des guerres à l'extérieur. Travailler les uns pour les autres et non les uns contre les autres. Fournir au consommateur les choses nécessaires à la vie à un prix moins élevé, tout en haussant les salaires des ouvriers qui les produisent — tour de force que nul n'avait encore accompli avant lui.

Voilà ce que Ford nous montre en grand à nous Européens encroûtés ; il devient ainsi, avec un minimum de bureaucratie, le plus grand, le plus riche et le plus simple empereur de l'industrie, dont les armées réalisent des gains inouïs, mais doivent tout d'abord être humainement éduquées, afin qu'il en puisse être fait un usage raisonnable.

K. de MEYENBURG

* * *

Voici quelques lignes empruntées à la page 227 du livre de Henri Ford. On pourrait les intituler : « Le vrai et le faux utilitarisme ».

Nous sommes partisans de ce qu'on pourrait appeler une éducation utilitaire, différente d'ailleurs de ce qu'on entend généralement par ces mots. Nous croyons d'abord que tout homme doit être capable de gagner sa vie et que tout système d'éducation qui ne l'y aide pas manque son but. En second lieu nous pensons qu'une véritable éducation doit avoir pour résultat d'attirer l'esprit du sujet vers le travail au lieu de l'en détourner. Elle doit le rendre capable non seulement de mieux gagner sa vie, mais d'aider aussi ceux qui l'entourent à mieux la gagner. Quant à ce qu'on a l'habitude d'appeler éducation utilitaire, ce n'est généralement qu'un ramassis de notions et de bribes d'expériences complètement dépourvues d'utilité.

Si vous habituez un enfant à s'attendre à ce que tout lui tombe à point à la moindre plainte ; si vous habituez son esprit à considérer la vie comme une bienfaisante organisation providentielle ; si vous habituez un jeune garçon à bénéficier des faveurs d'autrui au lieu de compter uniquement sur lui pour créer ce qui lui est nécessaire et pourvoir à ses besoins, vous aurez déjà semé en lui les germes de la dépendance : son esprit sera faussé et son existence entière comme estropiée.

Henry FORD

Une fondation pour prévenir les délits criminels

Mentionnons aussi ici une œuvre remarquable dont rend compte un opuscule intitulé : « *Team-work in the prevention of crime* » (Le travail par équipes et la prévention du crime), par Ralph P. Truitt. (Publications du *Commonwealth Fund program for the prevention of delinquency*, New-York, N° 4, nov. 1926.)

Dans un premier article, intitulé « *Cooperation for preventing delinquency* » (La coopération dans la prévention des délits criminels), l'auteur insiste sur les récents progrès de la psychiatrie. Aujourd'hui, l'on étudie scientifiquement les désordres de la conduite, en faisant abstraction de tous les préjugés moraux et sociaux, et comme des symptômes de facteurs cachés. Le cas le plus simple de vol, par exemple, peut avoir les causes les plus diverses : désir immodéré d'un objet, conscience insuffisante de la distinction du tien et du mien, mauvaise influence du milieu, etc. Il est donc aussi absurde de traiter le vol comme une entité que de traiter la fièvre comme une maladie, et non comme un symptôme. D'autre part, la psychiatrie ne peut à elle seule mener à bien cette œuvre préventive : elle a besoin de la collaboration de la famille et de l'école.

Dans un second article : « *Methods of preventing delinquency. What we know about them* » (Méthodes pour prévenir les délits criminels ; ce que nous en savons), M. Truitt examine les nombreuses causes qui peuvent contrarier le développement normal d'un enfant et en faire un délinquant : conflits dans sa famille, avec ses parents ou ses frères et sœurs ; désordres psychiques, plus particulièrement d'ordre sexuel, à l'époque de la puberté ; mauvais état physique ; conflits à l'école, avec le maître ou les camarades, etc. Et par malheur, il est bien rare que, soit les parents, soit les instituteurs aient un esprit assez large et assez de connaissances psychologiques pour déceler toutes ces causes qui influent fâcheusement sur la conduite

et remédier au mal. Sans doute, l'œuvre préventive a obtenu certains résultats, mais seulement dans des cas individuels. Or si, par exemple, un médecin a pour premier devoir de traiter les cas individuels de fièvre jaune, il doit aussi chercher à combattre et à supprimer, si possible, le moustique qui inocule la maladie. Il en est de même pour la crimina-

lité. Mais dans ce domaine, il est impossible d'obtenir des résultats étendus à l'aide de la seule psychiatrie, parce que les causes de la criminalité infantile ne sont pas toutes du ressort du psychiatre. Force est donc de solliciter l'aide des pédagogues, des sociologues, des juges, des directeurs d'entreprises industrielles, etc.

Livres et Revues

Du *Coopérateur scolaire* (Fondateur : M. Fernand CATTIER, les Presses universitaires de France, 49, Boulevard Saint Michel, Paris V^e) d'avril 1926, ces quelques mots pleins de bon sens de l'Editorial : « A quoi sert l'enfance ? Voilà, cher lecteur, une demande d'apparence saugrenue. Cependant un éducateur contemporain ne craint pas de se poser cette question et de répondre le plus sérieusement du monde que l'enfance sert à jouer. Ce n'est pas toi qui le contrediras, n'est-ce pas ? »

« Tu pourras, toutefois, me faire remarquer qu'on ne te laisse pas jouer à ta guise. C'est vrai, il y a toujours des sombres écoles où l'on interrompt bruyamment les cabriolets de la jeunesse. On te répète souvent : Travaille... Et l'on te réclame des efforts persévérants et pénibles. On t'apprend à souffrir, parce qu'il paraît que la vie n'est pas toujours rose...

« Tous ceux qui te répètent : « Sois un producteur, sois un homme » ne songent qu'à ton intérêt et il te faut les écouter. Ce qu'ils te demandent n'est pas bien difficile à faire. Et nous croyons que tu serais curieux de connaître le secret qui te permettrait de réaliser l'idéal qu'ils te proposent.

« Ce secret, c'est l'éducateur dont il est question plus haut qui te le donne en disant : « L'enfance sert à jouer ». Et nous te conseillons avec lui de jouer à la Coopérative, tu t'habitueras à te « débrouiller », tu feras l'apprentissage, de la discipline librement consentie, de la responsabilité, de la fraternelle solidarité.

La *Revue familiale d'éducation* de Paris (reproduite par *L'Éducation familiale* de Bruxelles, décembre 1926), montre comment quelques familles ont fait l'éducation de leurs enfants : « Il y a des choses que les enfants apprennent mieux chez les autres que chez eux. C'est pourquoi un certain nombre de familles voisines, dans notre localité, décidèrent de coopérer à l'éducation des enfants.

A l'occasion, l'une ou l'autre de ces familles invitait quelques hôtes pour le « week-end » ; ces hôtes étaient des enfants des familles voisines. Ils devaient préparer eux-mêmes leur petit bagage, voir si leurs vêtements étaient bien en ordre et se préparer à venir en visite pour un jour ou deux. Pendant que ce petit monde était chez nous, nous devenions plus stricts pour notre service de table, nous préparions des distractions spéciales pour eux. En fait, ils étaient traités pendant tout leur séjour comme de vrais invités...

« L'expérience ainsi tentée fut merveilleuse. Il n'y eut aucun laisser-aller parmi eux et nous sommes maintenant sûrs que tout ce petit monde comprend parfaitement bien toutes ces simples règles de correction et de bon ton que s'impose le visiteur modèle...

« Nous eûmes des classes de couture où chaque enfant, à tour de rôle, dut enseigner aux autres la manière de confectionner quelque objet qu'elle avait appris d'abord à faire. Cette idée d'apprendre quelque chose pour le montrer ensuite aux autres les enchantait. Nous fîmes la même chose pour la cuisine. Nous eûmes vite la preuve que notre coopération était féconde, les idées d'une mère de famille stimulaient l'ardeur des autres mères et de leurs enfants.

« Bien des choses deviennent possibles par cette éducation coopérative. Un groupe d'enfants qui se réunit joyeusement dans l'une ou l'autre maison amie pour étudier le soir les leçons du lendemain, pourra renouveler l'ardeur et le zèle du maître qui se rendra compte que les familles unissent leurs efforts aux siens.

« Le talent d'une mère trouve souvent plus d'écho quand il s'exerce auprès d'une autre. De toute façon, la coopération des familles pour l'éducation de l'enfant vaut vraiment la peine qu'on en fasse l'essai. »

Dans le n^o de décembre 1926 de *l'Œuvre nationale de l'enfance* (Bruxelles), M^{me} Jeanne-L. CAPPE raconte une entrevue avec la Doctoresse Maria DIEZ GASCA, dont nous extrayons ce qui suit : M^{me} DIEZ GASCA, qui dirige le cabinet d'orientation professionnelle de Rome, « se défend de croire que les aptitudes d'un enfant se puissent mesurer uniquement à la toise et à l'échelle... Le service actuel d'orientation professionnelle est devenu obligatoire... Des cours de préapprentissage existent dans les quatre dernières classes de l'école primaire et font plus aisément supporter par les parents l'obligation de laisser fréquenter l'école par leurs enfants jusqu'à l'âge de quatorze ans puisqu'ils servent déjà à orienter ces enfants vers un métier... L'orientation professionnelle ne reste point lettre morte pour les parents et les enfants dont le concours est constamment requis. Le bureau leur fait connaître le sens des principaux métiers par des photographies, des feuillets explicatifs et illustrés, des conférences, des conversations, des visions cinématographiques, des visites aux laboratoires et aux ateliers. Une moyenne de trois mille enfants est examinée, rien que par le bureau de Rome.

« Nous avons, dit M^{me} DIEZ GASCA, créé les clubs pour enfants... Les enfants jouent, lisent, s'entendent ou se disputent avec leurs petits camarades, libres de toute contrainte, de toute pression. Dans le choix de leurs lectures, dans leurs jeux, dans leur manière de se comporter entre eux se précisent peu à peu les tendances individuelles et, pour ainsi dire d'elle-même, l'orientation professionnelle de l'enfant... Œuvre intéressante, à la fois récréative et éducative... La directrice Maria DIEZ GASCA, savante et mère, connaît la science, mais l'estimerait entièrement vaine, dit-elle, si elle n'aimait d'un cœur profondément maternel les enfants dont elle s'occupe.

“ A S E N ”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de
l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Decroly

pour les petits enfants
et les arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE Chailly-sur-Lausanne (Suisse)

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

Internat pour garçons seulement

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

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

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DELICATS

M. et Mme MULLER-LEMAIRE

Chesières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1320 m. d'altitude.
Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du Dr Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile.

Références de premier ordre, Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles à Genève.

MAISON - ÉCOLE INTERNATIONALE

8, Rue Guichard, PARIS (XVI^e)

POUR JEUNES FILLES. — Travail selon
les méthodes nouvelles et l'esprit
de coopération

Ecrire à Madame Andrée JOUVE

ÉCOLE NOUVELLE “ LA CHATAIGNERAIE ” sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 7 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

LIBRAIRIE ARISTIDE QUILLET

Société Anonyme
au Capital de 10.000.000
de francs



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

Registre du Commerce : SEINE n° 123.883

Principales publications encyclopédiques illustrées :

Docteur Pierre Louis REHM

Encyclopédie Pratique Illustrée de Médecine et d'Hygiène

Préface du Professeur Auguste BROCA

3 volumes, format 21×28

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

Ouvrage indispensable dans toute famille

Histoire Universelle Illustrée des Pays et des Peuples

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

Histoire de la Formation de la Terre.

L'Évolution des Races et des Nations.

Histoire de la Civilisation et du Progrès.

Publication indispensable dans la Bibliothèque de l'Homme Cultivé

GEOGRAPHIE UNIVERSELLE QUILLET

Physique — Politique — Économique — Humaine

Le Monde d'aujourd'hui

La Vie des Peuples des Temps présents

4 volumes 28×21 — 2 Atlas 21×42

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

et de la Ligue Maritime et Coloniale

Une Œuvre d'Enseignement et surtout de Renseignements

Nouvelle Encyclopédie Autodactique Illustrée d'Enseignement Moderne

Par un Comité d'Universitaires

L'École chez soi, sans Maître

3 volumes 21×28

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

L'HISTOIRE POLITIQUE DE LA GUERRE

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

Demandez à la LIBRAIRIE ARISTIDE QUILLET

son SUPERBE CATALOGUE ILLUSTRÉ

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

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'Ecole nouvelle**, Genève, B. I. E. N., 1909 Fr. 0.80
- La Science et la Foi**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule**, Langensalza, Beyer et Sehne, 1912 (traduit en italien) Fr. 1.—
- La loi du progrès en biologie et en sociologie**, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique**, Esquisse de psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E. N., 1917 Fr. 2.50
- Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste**, Genève, Société générale d'imprimerie, 1919 Fr. 1.—
- Transformons l'Ecole**, Genève, B. I. E. N., 1920 (traduit en suédois et en espagnol) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoles**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (traduit en espagnol) Fr. 6.—
- Les types psychologiques**, Lausanne, L'Editeur, 1^{er} Octobre 1921 Fr. 0.50
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit**, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922 Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant**, Genève, B. I. E. N., 1922 Fr. 4.25
- L'Education dans la Famille**, Genève, Editions Forum, III^e éd., 1933 (Traduit en espagnol, en allemand et en grec) Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique**, Genève, 1923 (hors commerce)
- La Société des Nations dans les écoles de la Suisse**, Genève, L'Education en suisse, 1923 Fr. 0.50
- L'Ecole active**, Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien et en allemand) Fr. 7.50
- La Pratique de l'Ecole active**, Genève Editions Forum, 1924 (Traduit en russe. En préparation, éditions espagnole et italienne) ... Fr. 6.—
- L'Enseignement de l'Histoire**, Paris, Revue de synthèse historique, 1924 (hors commerce)
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles**, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité**, Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. Fr. 2.—
- La coéducation des sexes**, L'Education en suisse, Genève, Imp. générale, 1926. Fr. 2.50
- L'Education constructive**, Tomè I : Le Progrès spirituel. Genève, Editions Forum, 1927 Fr. 7.50
- L'Aube de l'Ecole sereine en Italie**, monographies d'éducation nouvelle. Paris, J. Crémieu, 11, rue de Cunny (Sorbonne), 1927. Fr. 2.50
- La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active**, Bruxelles, Lamertin, 1927 Fr. 2.50

On consultera aussi avec profit :

A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une Ecole nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 Fr. 2.50

ELISABETH HUGUENIN, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10 Fr. 2.50

Les prix sont indiqués en francs suisses

(Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie J. Crémieu, 11, rue de Clung (V^e))

ÉCOLE - FOYER DE PONTIGNY

Par Laroche, Yonne, France.

Directeur-fondateur : R. NUSSBAUM

Vie de famille, au sens profond du mot. Discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par l'étude, et par l'exercice de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

L'Ecole passe l'hiver à la montagne.

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

GENÈVE — Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : 3 avril - 7 juillet 1926

Semestre d'hiver : octobre 1926 - mars 1927

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

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat

PLUS D'ILLETTRÉS

PUBLICATION TRIMESTRIELLE

Rédigée en collaboration

ABONNEMENT ANNUEL 6 fr. français, S. 0.25

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

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

The most distinguished American educational magazine.

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

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

Subscription Two Dollars per year; single issues fifty cents.
Reprints of former issues are available at twenty-five cents each.

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

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

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

GARÇONS de 7 à 17 ans

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

Directeur : H. TOBLER

Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Céard près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119

Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX



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

W. GUNNING, *Dr en pédagogie.*