

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION  
NOUVELLE

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



## CONGRÈS DE LOCARNO

du 3 au 15 Août 1927

### SOMMAIRE

*Avis de la rédaction.*

ARTHUR SWEETSER : *La signification et la portée du Congrès d'Éducation Nouvelle.*

JAGADIS CHUNDER BOSE : I. *L'Unité de la vie.* — II. *Une vie consacrée à la recherche de la vérité.*

I. **Le Problème de la Liberté.** — *Conférences de M. P. BOVET; M<sup>mes</sup> B. ENSOR, E. ROTTEN; MM. G. LOMBARDO-RADICE, O. DECROLY, L. LUZURIAGA. — L'Expérience des Etats-Unis (MM. CARSON-RYAN, HAROLD RUGG, CARLETON W. WASHBURNE; M<sup>mes</sup> LUCY WILSON, MARIETTA JOHNSON). — Voix d'Allemagne et d'Autriche (MM. ALFRED ADLER, WILHELM PAULSEN, PAUL DENGLER, GUSTAV WYNEKEN). — Une voix de l'Inde (M. B. T. THAKER). — Conclusion, par M. AD. FERRIÈRE.*

II. **La Participation des Pays Latins.** — *Belgique (Dr O. DECROLY), France (M<sup>mes</sup> T. J. GUÉRITTE, MAUCOURANT, É. SIMON), Italie (M<sup>lle</sup> A. ALESSANDRINI), Portugal (M. ALVARO V. LEMOS), Espagne (M. MASO), Brésil (M<sup>lle</sup> LAURA LACOMBE), République Argentine (M<sup>me</sup> GUILLEN de REZZANO), Suisse (M<sup>me</sup> BOSCHETTI-ALBERTI, MM. le Dr ED. CLAPARÈDE, P. MEYHOFFER).*

*(Le numéro suivant contiendra : III. La Libération de l'Enfant par la psychologie, les méthodes nouvelles, les écoles expérimentales, la coéducation, l'art et l'histoire. — IV. Ecoles publiques rénovées et œuvres nationales en faveur de l'enfance. — V. Chronique du Congrès et expositions).*

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

6<sup>me</sup> Année. **SEPTEMBRE-OCTOBRE 1927**

N° 31.

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



# LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

## SECRETARIAT GÉNÉRAL :

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

## COMITÉ EXÉCUTIF INTERNATIONAL

Présidente : Mrs Beatrice ENSOR (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — M. Ad. FERRIÈRE (Suisse).

## REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE ET SUISSE ALLEMANDE : **Das Werden** 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).

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

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

tion libre) Dr KATZAROFF, 13, rue Batchokiro, Sofia.

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

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

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

HONGRIE : **A Jovó 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 (149).

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

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : **Nueva Era**, Dr José REZZANO, 3159, Humberto 1, Buenos-Ayres.

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

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

## I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

## II. — BUTS DE LA LIGUE

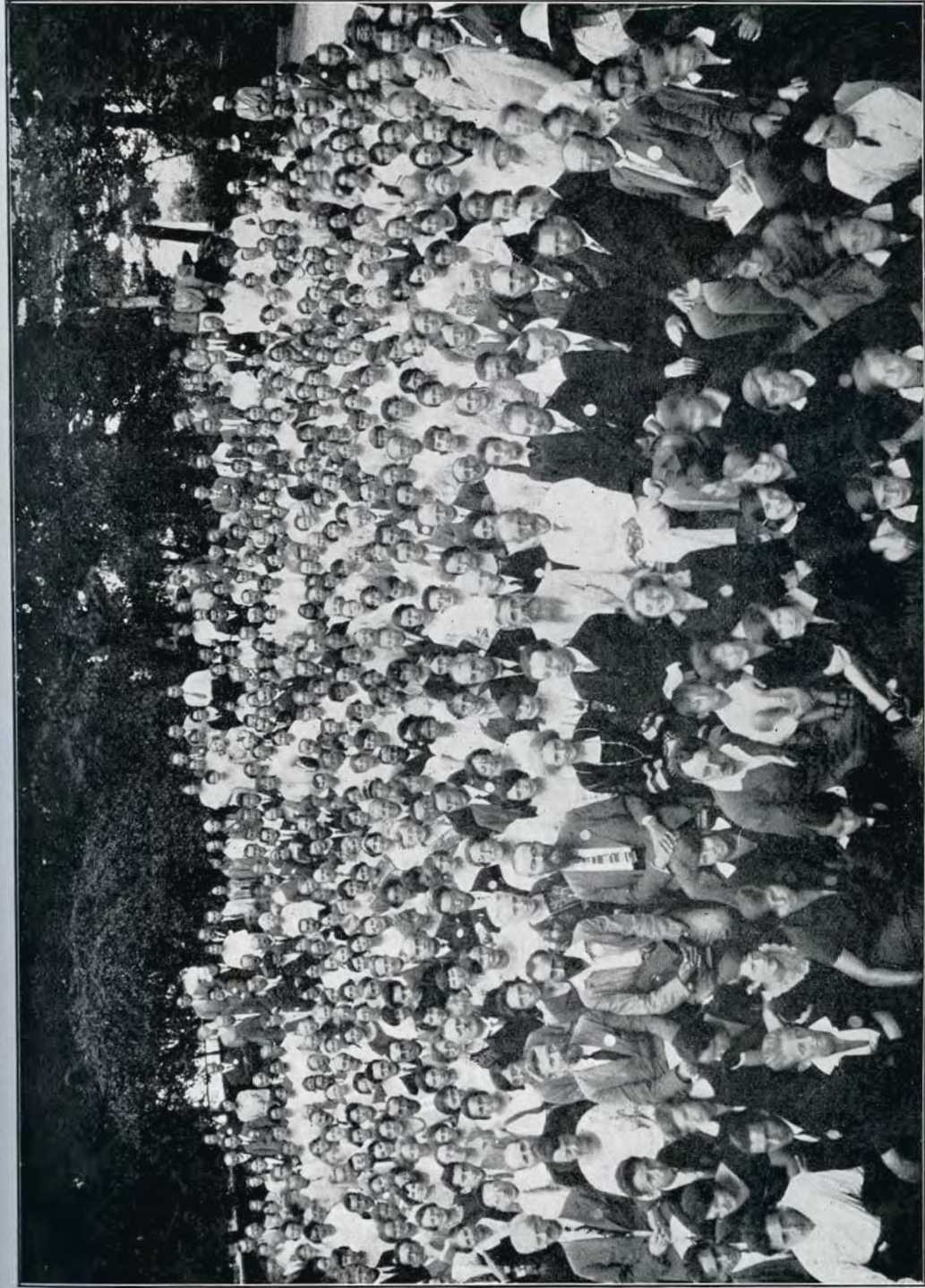
1. — D'une façon générale, la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

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

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

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





*Aux deux premiers rangs, assis à terre : Élèves de l'Institut Bakulé, de Prague. Au premier rang des chaises, de gauche à droite : M. FERRARI, directeur de l'École normale de Locarno; M<sup>lle</sup> Agnès BLANK, professeur à la même école, secrétaire-organisatrice du Congrès à Locarno; le D<sup>r</sup> O. DECROLY; MM. Ad. FERRIERE, Pierre BOVET; Mrs Beatrice ENSOR (assis à terre, devant celle-ci); M. F. BAKULE); MM. RUSCA, maire de Locarno, Paul GEHEEB, Hermann TOBLER, Otto GLOECKEL, Wilhelm PAULSEN, Viktor FADRUS, Sigurd NASGAARD et enfin le D<sup>r</sup> Ed. CLAPARÈDE.*



# POUR L'ÈRE NOUVELLE

## REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Administration : M. Julien CRÉMIEU, Centre de Librairie Française et Étrangère, 11, rue de Cluny, PARIS V<sup>e</sup>

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

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

On s'abonne au *Chèque postal français* : Librairie J. CRÉMIEU, Paris n<sup>o</sup> 809-96. —

*Chèque postal suisse* : FERRIÈRE, Vevey, II b 189

(Prix réduits sur demande)

### Avis de la rédaction

Le succès du congrès de Locarno a été grand. Le nombre des conférences qui y ont été prononcées a dépassé toutes les prévisions. Leur publication donnerait un gros volume. Mais, quand bien même les frais du congrès ont pu être couverts, tout juste (car on a voulu accorder des diminutions ou des suppressions de taxe d'inscription aux instituteurs qui en faisaient la demande), le solde disponible ne nous permet pas de publier un fascicule donnant, même en résumé, un aperçu complet des discours. Voilà pourquoi nous devons renvoyer nos lecteurs, pour plus de détails, sur la participation anglaise aux conférences, à *The New Era* et, pour la participation allemande, à *Das werdende Zeitalter*. Certains exposés faits à Locarno ont reproduit des renseignements déjà publiés par la revue *Pour l'Ère Nouvelle*. Nous y renvoyons également. Enfin certains autres feront l'objet d'articles que nous publierons dans des numéros suivants.

Ici, dans les numéros 31 et 32, nous donnerons un aperçu des conférences du soir sur le thème du congrès : « La Liberté en éducation » — la participation latine au congrès — un exposé succinct du travail des groupes à Locarno — quelques tableaux d'éducation publique rénovée dans des pays neufs — enfin une chronique du Congrès.

Un tirage spécial de ces numéros contient deux articles parus dans notre fascicule de juin-juillet, en particulier le texte de la conférence de M. Ad. Ferrière.

### La signification et la portée du Congrès d'Éducation nouvelle

par M. ARTHUR SWEETSER

*M. Arthur Sweetser a écrit ces lignes sur le Congrès de Locarno, non en sa qualité de Directeur-adjoint de la Section d'Information au Secrétariat de la Société des Nations, mais en tant que Membre du Conseil de l'École internationale de Genève. Elles n'en ont pas moins de prix à nos yeux. Et il nous plaît, au seuil de ce fascicule relatant d'un congrès auquel participèrent cent soixante-deux représentants des États-Unis, de donner la parole à l'un d'entre eux et non des moindres. (RÉD.).*

Une seconde « conférence de Locarno » vient d'avoir lieu. Dans le même cadre historique où Chamberlain, Briand et Stresemann se sont rencontrés pour élaborer la nouvelle charte de la paix du monde, quelque douze cents éducateurs éminents, provenant de quarante-deux pays différents, ont pris part au IV<sup>e</sup> Congrès d'éducation nouvelle,

et ont jeté les bases d'une nouvelle charte d'éducation libérale et progressiste.

Mais combien la scène était différente ! Pas de diplomates compassés et formalistes, avec des armées de secrétaires soigneusement séparées les uns des autres ; mais des professeurs et des maîtres qui remplissaient les rues et les hôtels, presque tous encore jeunes,



puisqu'ils représentent un mouvement de rénovation, et, parmi eux, beaucoup de femmes, comme il convient à un grand changement dans l'équilibre des sexes. Locarno ne paraissait plus dangereux ou sinistre; au contraire, il respirait la liberté, l'entrain, l'optimisme, et même la gaieté.

Qui pourrait dire laquelle des deux conférences a été la plus utile? Les diplomates ont accompli une grande œuvre en assurant la paix, mais ils seraient les premiers à convenir que cette paix s'écroulerait comme un château de cartes dès l'instant où l'esprit qui l'a rendue possible aurait disparu. Les pédagogues n'ont rien tenté d'aussi audacieux, mais ils ont fait un pas de plus sur le long chemin qui doit éloigner les âmes de la guerre et les amener vers la paix. Ces deux résultats ont chacun une extrême importance, mais par quel étrange aveuglement plusieurs centaines de journalistes accoururent-ils de toutes les parties du monde pour expédier chaque jour de longues dépêches sur la conférence diplomatique, tandis qu'il en vint à peine un seul à un congrès qui s'attaquait certainement à des problèmes plus fondamentaux pour la vie et la civilisation de l'humanité?

Le hasard a voulu — un hasard sans aménité — que l'auteur de ces lignes se trouvât délégué à mainte conférence internationale : conférence de la paix, conférences de la Société des Nations et de la Chambre internationale de commerce, et même conférence mondiale pour la foi et l'organisation de l'Eglise. Mais aucune ne lui est apparue aussi libre, entreprenante, démocratique, novatrice et intelligemment conçue que cette Conférence de Locarno pour l'éducation nouvelle. C'est là peut-être une affirmation discutable, mais dont les termes sont, néanmoins, soigneusement pesés. Les participants ont eu, semble-t-il, la vision d'un idéal qui, d'un côté, était profondément altruiste et dépassait infiniment leur individualité, et qui cependant était réalisable grâce à l'alliance de l'étude scientifique et de la sympathie humaine. On ne sentait donc pas dans leurs délibérations cet esprit d'égoïsme et d'hostilité qui semble être l'hôte inévitable de toute conférence diplomatique ou économique, ni ces concepts soustraits à toute connaissance et à toute démonstration, voire même dépourvus de réalité, qui peuvent agiter si vivement les

passions et créer tant de malentendus, comme c'est le cas dans les conférences religieuses.

Non, Locarno n'est tombé ni dans les polémiques, ni dans le dogmatisme. Ce que voulaient ses participants, c'était, en effet, la libération de l'enfant par l'effort conjugué de la méthode scientifique et de la compréhension intuitive, de telle sorte qu'il pût tirer le meilleur parti possible de ses capacités pour son plus grand bien et pour celui de la société. Vouloir cela, c'est commencer la réforme par la base même de l'humanité, par l'enfant et par la famille, à un âge où le caractère est généralement donné pour la vie entière, c'est assurer la base sur laquelle MM. Chamberlain, Briand et Stresemann pourront ensuite construire leur édifice. Voilà dans quel dessein douze cents délégués environ, représentant 42 pays, et dont 174 avaient traversé l'Océan, se sont réunis à Locarno. Pour beaucoup de ceux qui venaient de l'Europe centrale, les frais de voyage ont été très lourds, et ils ont même dû, par économie, coucher dans des dortoirs.

Il serait difficile d'imaginer un congrès dont les membres fissent preuve de plus de liberté et d'ardeur. Cela venait peut-être de ce qu'ils étaient jeunes, à l'esprit vif et curieux, et aussi peu portés aux arguments sophistiqués qu'au scepticisme désabusé. En moyenne, ils étaient de vingt ans moins âgés que les délégués au Congrès pour la foi et l'organisation de l'Eglise. De plus, il y avait parmi eux beaucoup de femmes, ce qui enlevait un peu de cette austérité propre aux conférences exclusivement masculines, et qui, en même temps, symbolisait une division bien plus naturelle et désirable du travail entre les sexes pour l'avancement de la civilisation. Bref, que ce soit pour ces raisons ou pour d'autres, les délégués sont apparus comme des esprits libres, ouverts à toutes les opinions et complètement dépourvus de préjugés ou de présomption. C'est là un notable progrès.

En outre, un très grand nombre d'entre eux a pris une part active aux séances. Si les soirées étaient consacrées aux grandes conférences officielles, le matin et l'après-midi, au contraire, avaient lieu des réunions de groupes — parfois vingt par jour — dans des salles d'école ou en plein air, sous les arbres, avec échange rapide de questions et de réponses. Une par-



ticipation aussi forte est une chose tout à fait inaccoutumée dans un congrès international, car, en général, une demi-douzaine, ou au plus une vingtaine de personnes font tout le travail, pendant que les autres jouent le rôle d'auditeurs passifs ou de simples curieux. Il n'en était point ainsi à Locarno; chacun était venu pour apprendre quelque chose, et un très grand nombre pour communiquer aux autres le résultat de leurs expériences.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que l'atmosphère du Congrès ait été aussi familière et aussi amicale. Les gens se rencontraient et conversaient par petits groupes au coin des rues ou dans les halls d'hôtels; du matériel scolaire était exposé aux parois; le chœur Bakulé révéla ce que le génie peut obtenir de jeunes enfants; une soirée fut consacrée aux danses nationales; les Allemands, et d'autres, firent entendre des chants populaires; il n'est pas jusqu'au mysticisme oriental qui n'ait donné sa note lorsque Bose, l'éminent botaniste hindou affirma l'unité de la vie, fort de ses découvertes sur le système nerveux des plantes et son analogie avec celui des animaux. Il est certain que tout cela contribua à créer un courant de sympathie et de bonne volonté entre représentants des diverses nations, à faciliter pour chacun d'eux une juste appréciation de ce qu'il y a de bon chez son voisin et un mutuel échange des qualités propres à chaque race.

Mais cela n'est rien encore sans un programme. Or la conférence en avait un, et il était même fort vaste. Les orateurs démontrèrent que l'âge critique pour l'éducation commence dès la troisième ou quatrième année, et non pas beaucoup plus tard, comme on le croit encore trop souvent selon des conceptions désuètes; que des efforts conscients doivent être tentés pour extérioriser le moi de l'enfant, au lieu d'exiger de lui une réaction mécanique à une contrainte étrangère; ils établirent scientifiquement la nécessité de comprendre les difficultés rencontrées par l'enfant, au lieu de le critiquer ou de le condamner, exactement comme nous analysons, au lieu de le punir, le produit chimique qui fait explosion dans notre laboratoire; ils prouvèrent que les programmes doivent être adaptés à l'enfant, tandis que l'inverse est une absurdité; que l'éducation sexuelle ne doit pas être donnée brusquement et d'une façon toute formelle,

mais par degrés et avec des ménagements, d'un bout à l'autre de la période que l'enfant passe à l'école, et en répondant toujours sans réticence à ses questions; ils insistèrent sur la collaboration *indispensable* des parents, tant à la maison qu'à l'école, et selon des modalités déterminées; ils s'élevèrent contre la tyrannie des examens d'entrée au collège, qui contraignent l'école préparatoire à accumuler les textes à mémoriser et à dévier de son but, au lieu de lui permettre de développer le caractère, pourtant bien digne de l'attention de l'éducateur; enfin, ils déclarèrent que les maîtres eux-mêmes doivent jouir d'une plus grande liberté, et qu'il leur serait plus profitable de consacrer leurs premières années de préparation à faire analyser leur subconscient par un psychologue compétent, qu'à lire des manuels, pour autant, du moins, qu'ils sont désireux de pouvoir comprendre les motifs d'action et l'âme bouillonnante des enfants qui leur sont confiés.

Oui vraiment, c'était là un programme libéral, révolutionnaire et tourné vers l'avenir, un programme qui pourrait fort bien transformer de fond en comble la nouvelle génération, et simplifier considérablement la tâche des diplomates réunis peu auparavant à Locarno. D'autant plus que la conférence ne fut point le résultat d'un éphémère sursaut d'énergie, mais d'un mouvement international déjà vieux de sept ans, et dont le centre est à Londres. Le prochain congrès bisannuel aura lieu au Danemark. Mais, comme toutes les bonnes initiatives, celle-ci a besoin d'argent; il lui faudrait quelques milliers de livres sterling pour rassembler et répandre dans le monde entier toutes les inestimables richesses pédagogiques dispersées dans les écoles nouvelles, et qui, aujourd'hui, sont bien loin d'être mises en valeur comme elles le devraient; pour payer deux ou trois conférenciers et observateurs chargés de recueillir et de diffuser les dernières informations concernant la pédagogie nouvelle; enfin, pour développer les trois revues qui paraissent déjà en anglais, en français et en allemand.

Si seulement MM. Chamberlain, Briand et Stresemann, qui firent un si colossal effort en faveur de la paix du monde, avaient stipulé dans un codicille du traité que chacune des trois nations qu'ils représentaient consacraient à cette œuvre le prix d'un seul petit cuirassé !...



## L'Unité de la Vie

par Sir Jagadis Chunder BOSE, F. R. S.

*Fondateur et directeur de l'Institut de recherches Bose, à Calcutta,**Membre du Comité international de Coopération intellectuelle de la Société des Nations*

La spécialisation excessive de la science moderne expose au danger de perdre de vue le fait fondamental qu'il ne peut y avoir qu'une seule vérité, une seule science qui englobe toutes les branches de la connaissance. La nature est-elle assimilable à un univers dans lequel l'esprit humain est appelé à réaliser un jour la marche uniforme de la causalité, de l'ordre et de la loi ?

A première vue, l'activité vivante de l'animal, avec ses mouvements réflexes et ses organes de locomotion semble très différente de celle de la plante en apparence immuable et insensible. On les considère comme deux courants de vie qui coulent côte à côte sans avoir rien de commun entre eux. Si, en dépit de cette différence apparente, on peut prouver que le mécanisme de chacun des deux est essentiellement semblable, ce serait là une synthèse scientifique de très grande importance. Dans ce cas, le mécanisme complexe de la vie animale qui nous a échappé si longtemps trouverait sa solution dans l'étude des problèmes plus simples de la vie végétale.

L'Institut de Recherches Bose, à Calcutta, a entrepris des études sur les points communs à la vie végétale et animale et ses élèves y consacrent leur existence entière à agrandir le champ des connaissances pour le bien de l'humanité.

Selon une tradition des plus anciennes de l'Inde, un centre de connaissances n'est pas tant un laboratoire qu'un temple et c'est une femme, symbolisant le porteur de flambeau, qui répand la lumière dans le temple.

Chez l'animal il y a trois sortes de tissus : 1° Ceux qui produisent le mouvement par leur contraction, tels que les muscles ; 2° ceux qui conduisent une action à distance, tels que les nerfs ; 3° ceux enfin qui manifestent une pulsation automatique, tels que les tissus rythmiques du cœur qui maintiennent la circulation du fluide nutritif.

*Mécanisme musculaire*

En ce qui concerne la contraction du tissu musculaire chez l'animal, celui des muscles

des ailes chez l'oiseau de proie (faucon) est extrêmement rapide ; chez l'oie, il est plus lent, l'oiseau de basse-cour ayant pratiquement perdu le pouvoir de voler. Quelle est la cause de cette différence ? On observe des différences pareilles dans la rapidité de la contraction chez les organes moteurs de la plante. Chez le *Mimosa pudica* le mouvement de contraction est très rapide ; chez la *Neptunia*, il est lent, tandis que chez la fève il manque tout à fait. On a pu, en appliquant des solutions spéciales, localiser les cellules contractiles. On a constaté également que la rapidité de contraction, aussi bien chez les plantes que chez les animaux, dépend de la présence d'une « substance active ». Les tissus végétaux sont affectés par des changements extérieurs, aussi bien que les tissus animaux. La réaction de la plante est enregistrée automatiquement par le *détecteur de résonances*. La sensibilité de la plante dépasse même celle de l'animal. Elle manifeste une dépression par le fait du changement de lumière que produit le passage d'un nuage. Un excès d'acide carbonique suffoque la plante ; l'introduction d'air frais lui rend la vie. Toutes les plantes sont sensibles ; c'est ce que montre la réaction de la carotte que l'action du chloroforme paralyse et tue. Même de grands arbres réagissent à des changements externes, comme on le voit chez le palmier à prières.

*Tissu nerveux*

Lorsqu'on applique un stimulus sur l'une des petites feuilles du *Mimosa*, l'excitation est transmise le long d'un tissu nerveux dans le pédoncule et atteint l'organe moteur, le pulvinus, provoquant chez lui la contraction qui amène le repliement des feuilles. Le même agent qui produit un arrêt du courant nerveux chez l'animal le produit aussi chez la plante. Parmi les causes physiologiques qui bloquent l'organisme, on peut mentionner le froid excessif, les anesthésiques et les poisons. Le temps pris par un organe moteur



pour réagir à un choc est de  $7/100^{\text{es}}$  de seconde. Le *détecteur de résonances* permet de mesurer automatiquement la rapidité de l'influx nerveux chez la plante. Il s'élève quelquefois à 400 millimètres par seconde, ce qui représente une moyenne entre la rapidité de l'influx nerveux chez les animaux inférieurs et supérieurs.

#### *Tissus rythmiques*

Il existe chez l'animal un tissu qui présente des pulsations automatiques : le cœur. Peut-on déceler un tissu rythmique similaire chez la plante et le mécanisme rythmique est-il essentiellement le même chez la plante et chez l'animal ? On peut apercevoir la pulsation automatique chez la feuille de *Desmodium gyrans*. Dans des conditions normales elle exécute des pulsations uniformes qui, comme les battements du cœur, cessent lors de la mort. On a pu établir, à l'aide d'expériences nombreuses, la preuve que le mécanisme qui préside au rythme des tissus est essentiellement le même chez la plante et chez l'animal. Le tissu cardiaque manifeste des réactions très caractéristiques à l'action spécifique des remèdes. Le tissu pulsateur, chez la plante, présente-t-il des réactions parallèles ?

#### *Effets de la médecine*

En ce qui concerne l'efficacité de la médecine, il existe aux Indes deux Ecoles, deux opinions, et cela depuis les temps les plus anciens : l'une des écoles pense que les remèdes exercent leurs effets spécifiques, tandis que l'autre soutient que ce n'est pas le remède qui guérit, mais l'incantation et la suggestion hypnotique. La médecine moderne et son attirail d'instruments mystérieux exerce sans aucun doute une influence mystique sur l'imagination de ses patients. Comment discerner les effets de l'autosuggestion et ceux qui appartiennent en propre à un remède ? L'unique voie pour résoudre ce dilemme est d'expérimenter sur les plantes que l'on peut considérer comme dépourvues de la faculté d'imagination.

On peut déceler instantanément l'action spécifique d'un remède par son action sur l'organe pulsateur d'un organisme vivant. J'ai eu l'occasion récemment de faire des recherches sur l'action d'extraits de différentes plantes dont les propriétés médicinales n'ont

pas été mises en doute jusqu'ici. L'organe pulsateur de la plante était d'abord soumis à l'action du remède ; des expériences parallèles sur le cœur de l'animal ont donné des résultats qui se sont révélés étonnamment semblables.

#### *Le Cardiographe à résonance*

L'enregistrement de la pulsation du cœur par le cardiographe ordinaire rencontre des difficultés inévitables par suite des contacts et frictions incessants qui introduisent des erreurs dans l'enregistrement correct des courts intervalles de temps, durant un battement complet du cœur. Cette difficulté a été complètement écartée par le *cardiographe à résonance* que j'ai inventé récemment et qui inscrit les différentes phases du battement du cœur avec une précision sans précédent, les tracés successifs mesurant le temps jusqu'à  $1/100^{\text{e}}$  de seconde près. L'action spécifique d'un remède est aisément révélée par le moyen de ce relevé des résonances qui montre de façon très caractéristique les changements aux différentes phases de la pulsation.

#### *Une nouvelle pharmacopée*

Un champ d'investigation très vaste s'ouvre ainsi devant nous pour la découverte de nombreuses plantes médicinales, dans l'usage desquelles le mécanisme cardiaque pourra être réglé et rendu extrêmement efficace. Cette nouvelle méthode de recherches montre, en outre, que les remèdes et les alcaloïdes produisent des modifications extraordinairement semblables dans les pulsations des animaux et des plantes. Ceux qui stimulent l'activité cardiaque stimulent aussi l'activité pulsatoire chez la plante ; ceux qui la dépriment produisent la réaction inverse chez l'une comme chez l'autre. Ainsi le bromure de potassium provoque une grande dépression des pulsations tant chez la plante que chez l'animal ; mais un stimulant tel que l'extrait d'*Abroma Augusta*, récemment découvert, arrête immédiatement la dépression et restaure l'activité pulsatoire. Ceci nous révèle la possibilité d'établir une nouvelle pharmacopée.

#### *Effet du venin de cobra*

Le venin de cobra agit chez l'animal comme un poison mortel. A dose modérée, il produit l'arrêt des pulsations et la mort de la plante



en peu d'instants. Mais l'action d'une dose minime produit par ailleurs un très grand accroissement de l'activité pulsatoire. Il est étonnant de constater que l'action du venin de cobra est précisément la même sur le cœur de l'animal; à dose modérée, il arrête le cœur et provoque la mort dans l'espace de quelques minutes, mais à dose minime il ravive un cœur défaillant et le fait battre avec une grande vigueur.

Les autographes de la plante muette nous ont révélé sa vie intime et l'ont rapprochée de nous. Nous découvrons que la plante n'est pas simplement une masse végétative en croissance, mais que chaque fragment y est plein

de sensibilité. Nous apercevons que la plante est une unité organisée, ses différentes parties étant liées entre elles de façon étroite par des fils conducteurs, de telle sorte que l'ébranlement excitatoire partant d'un point se propage dans le tout. Nous sommes à même de noter les battements de ses pulsations vitales et nous constatons qu'ils s'accroissent ou diminuent en accord avec la vigueur de la plante et qu'ils cessent au moment de la crise suprême de la mort. En ce domaine comme en d'autres les réactions vitales de la plante et de l'homme sont les mêmes; et ainsi, par la voie des expériences de la plante, nous sommes en mesure d'alléger les souffrances de l'homme (1).

## Une Vie consacrée à la recherche de la vérité

(Seconde Conférence de Sir Jagadis Chunder Bose P. R. S.)

L'Orient et l'Occident ont tous deux un égal intérêt à reculer les limites de la connaissance pour le bien commun de l'humanité. Vous m'avez prié de parler des perspectives d'avenir de l'Orient, de ses anciennes traditions et de sa méthode propre de recherche de la vérité. Pour prendre un exemple concret, vous voudriez savoir les motifs qui ont engagé un expérimentateur oriental à briser les cadres rigides des classifications pour découvrir une unité sous-jacente, embrassant les manifestations si déconcertantes de la vie aussi bien dans le règne végétal que dans le règne animal. A mesure que le savoir s'étend, le problème se réduit le plus en plus à un contrôle de l'esprit en quête de la vérité. Mais comment l'esprit peut-il être contrôlé ?

### Coopération.

La connaissance n'est jamais l'apanage exclusif d'une race, elle ignore les frontières géographiques. Le monde entier est interdépendant, et un courant continu de pensée a enrichi le patrimoine commun de l'humanité. C'est la conscience de cette dépendance mutuelle qui a empêché la dislocation du puissant édifice construit par l'humanité, et qui a assuré la continuité et la permanence de la civilisation. Bien que la science ne soit ni orientale, ni occidentale, mais internationale dans son universalité, certains de ses aspects doivent leur richesse à leur lieu d'origine. C'est

pourquoi je parlerai succinctement de quelques-uns des caractères spécifiques des méthodes suivies par les savants orientaux.

### La liberté de recherche.

Un conflit qui a déchiré l'Occident durant des siècles, c'est celui de la religion et de la science. Ce conflit, l'Inde ancienne ne l'a presque pas connu, parce que nos grands penseurs ne craignirent pas de déclarer que même les livres sacrés, c'est-à-dire les Védas, devaient être rejetés si leur contenu n'était point conforme à la vérité. Deux écoles philosophiques fleurirent côte à côte, l'une fondée sur la foi, tandis que l'autre s'appuyait sur la raison pure et sur la vérité expérimentale. Un fait digne de remarque, c'est qu'il n'y eut jamais de persécutions pour hérésie. Même les dévots se rendaient compte que c'était un véritable blasphème que de considérer l'existence de la Providence comme soumise à la condescendance et au caprice des hommes. Peut-être aussi ont-ils senti que Celui qui nous a plongés dans le mystère insondable de la Création et de son développement sans fin a également mis en nous le désir de chercher et de comprendre.

### Les conditions de la découverte de la vérité.

La découverte de la vérité est liée aux deux

(1) On trouvera ce sujet traité avec plus de détails dans l'ouvrage récemment publié de Sir J. C. BOSE : *Plants autographs and their revelations* (Londres, Longmans Green & C<sup>o</sup>. — 7 sh. 6d.)



conditions essentielles que voici : la faculté d'imagination et la vérification subséquente par la méthode expérimentale. En ce qui concerne la première, si l'on veut, par exemple, découvrir le mécanisme vital d'un arbre, il faut devenir soi-même un arbre et sentir la pulsation de sa vie palpitante. Cette méthode d'introspection doit être suivie d'une rigoureuse démonstration scientifique, parce qu'une imagination sans frein conduit à des spéculations téméraires qui peuvent ruiner l'équilibre de l'intelligence. Pour découvrir l'activité cachée de la vie, nous devons remonter jusqu'à la plus petite unité de vie, l'atome, et en noter les invisibles pulsations. Force était donc de construire des instruments d'une sensibilité supérieure à la nôtre, et dont le coefficient la dépassât du chiffre formidable de cinquante millions de fois. Même s'il suit cette voie de contrôle sévère et de vérification, le chercheur s'avance dans un domaine profondément mystérieux. Lorsque la vie visible a disparu, il suit encore à la trace la vie invisible. Lorsque le son devient trop faible pour être perçu par son oreille, il capte encore sa vibration infime. N'est-il pas vraiment miraculeux que l'homme puisse suppléer ainsi à l'imperfection de ses sens, et construire des instruments qui permettent à sa pensée de s'aventurer sur l'océan de l'inconnu ? Dans ce voyage de découverte, il saisit au passage quelques bribes des merveilles inexprimables qui, jusqu'alors, lui étaient demeurées cachées. Cette vision purge son esprit de toute présomption, de tout ce qui l'empêchait de percevoir la grande pulsation de la vie universelle. C'est par la combinaison des méthodes d'introspection et d'expérimentation qu'il a pu, remontant du particulier au général, atteindre le terme commun à toutes les manifestations de la vie. Alors, les barrières qui séparaient des phénomènes de même nature s'abaissent, la plante et l'animal apparaissent comme une unité multipliée dans l'infinité homogène de l'être.

#### *Le contrôle de l'esprit.*

Ces révélations merveilleuses ne furent possibles qu'après des années et des années de lutte contre des difficultés inouïes, qui paraissaient tout d'abord insurmontables. Si elles furent finalement vaincues, c'est grâce à la concentration familière aux Hindous. La vie qui attend le chercheur n'est rien moins que facile. Il doit endurcir son corps et son esprit,

et se préparer à des combats continuels. Encore n'est-il jamais certain d'être récompensé de son long effort. Il doit faire le sacrifice de sa vie, sans savoir si ce sacrifice sera vain ou profitable, s'il aboutira à un succès ou à un échec. Mais ce qui tente les âmes héroïques, ce n'est nullement l'appât des victoires faciles, ce sont les défaites et les angoisses que comporte la poursuite de l'inaccessible. Pour affronter cette tâche, il faut s'élever à l'idéal du véritable esprit de Sanyasin, qui exerce un contrôle rigoureux sur le corps, et qui cherche infatigablement la vérité tant qu'il reste un souffle de vie, sans jamais perdre de vue l'objet de son désir, ni se laisser distraire par les tentations terrestres. Celui qui s'est pénétré de cet esprit possède les qualités nécessaires à son travail.

#### *Le fruit de la connaissance.*

Il n'est pas douteux que l'extension du savoir est souvent une source de puissance et de richesse ; mais ces avantages ne suffisent pas à fonder l'existence et la grandeur d'une nation. La science a été le théâtre d'une course effrénée vers les applications pratiques, qui devaient servir le plus souvent à des fins destructrices. Faute d'une force capable de l'arrêter à temps, la civilisation se voit aujourd'hui avec épouvante au bord du précipice. Il faut à l'homme un idéal pour le sauver de ce désir insensé qui, si rien ne vient lui faire contre-poids, le conduira fatalement à la ruine. Egaré par une ambition insatiable, il n'eut jamais le loisir de songer à l'objet suprême, dans la recherche duquel le succès matériel n'aurait dû jouer d'autre rôle que celui d'un aiguillon passager. Il oublia qu'il est une chose infiniment plus utile que la concurrence, c'est l'aide mutuelle et la coopération. Le remède ne doit pas être cherché dans une attitude passive, mais dans l'activité de la lutte. Se tenir, par faiblesse, à l'écart des conflits, c'est perdre toute occasion de conquête, donc de sacrifice. Celui seul qui a peiné et progressé peut enrichir le monde des fruits de son expérience victorieuse. Mais le renoncement à soi-même pour répondre à l'appel suprême de l'humanité est un autre idéal, complémentaire du premier. L'énergie qui peut nous pousser dans cette voie, on ne doit pas la chercher dans l'ambition personnelle, mais dans la ferme volonté de dépouiller toute mesquinerie et de déraciner cette conviction fallacieuse qu'un avantage véritable ne



saurait être obtenu qu'au détriment d'autrui. Si l'esprit veut pouvoir contempler la vérité, il faut qu'il se garde de tout ce qui risquerait de le détourner de son objet, il faut qu'il ait trouvé son équilibre.

### *Le système nerveux.*

Puisque la clarté de la pensée joue un rôle capital dans la découverte de la vérité, il est d'une extrême importance de mieux connaître le mécanisme nerveux qui la conditionne, et de tracer l'évolution progressive de ce mécanisme, depuis les formes les plus simples jusqu'aux plus complexes. Dans l'activité vitale de la plante, où gît son âme, pâle copie de notre conscience humaine ? J'ai pu discerner, dans les végétaux, une structure nerveuse dont les réactions caractéristiques pourraient probablement faire mieux comprendre les phénomènes analogues de notre propre vie psychique.

Par quel intermédiaire spécial l'impulsion nerveuse se transmet-elle ? L'observation montre qu'elle suit de point en point un chemin qui lui est propre. L'excitation de l'extrémité de l'organe provoque un mouvement du muscle ou une sensation dans l'organe central de la perception. Les particules nerveuses pourraient être comparées à une série de billes en contact les unes avec les autres ; un choc donné à la première se communique de proche en proche jusqu'à ce que la dernière soit projetée à une distance proportionnelle à la force du choc, sans que les billes intermédiaires aient été déplacées. De même, chaque particule nerveuse est parcourue par l'impulsion tout en demeurant elle-même immobile.

Cette découverte met en lumière l'importance de la mobilité des particules nerveuses, mobilité qui varie considérablement selon le travail que ces particules ont à fournir. Pour prendre un point de comparaison en physique, chacun sait qu'un ressort rouillé refuse tout service, tandis qu'il fonctionne sans peine si l'on s'en sert fréquemment. Il est inutile d'insister sur la haute signification des résultats obtenus par de telles expériences sur les plantes.

### *Les inconvénients de la vie trop facile.*

Une plante soigneusement préservée, par un écran de verre, des chocs excitants du milieu ambiant paraît délicate et florissante, mais en réalité elle est flasque et anémiée. Bien que le tissu nerveux ne lui fasse pas défaut, il ne présente aucune activité fonctionnelle, parce que

rien ne le sollicite. Il est très intéressant d'observer une plante placée dans ces conditions, et de suivre le développement de la fonction nerveuse sous l'influence stimulante de l'air libre. Au début, on ne voit pas trace d'impulsion nerveuse ; puis, au bout d'un certain temps, celle-ci commence à circuler, et finalement, sous l'influence d'excitations continues, l'activité nerveuse atteint son maximum. Nous sommes donc en présence d'un cas de modification de l'organisme par le changement de milieu, de création de l'organe sous l'influence répétée d'excitations extérieures. De même chez l'homme ; ce n'est pas en vivant dans de l'ouate que l'individu acquiert la véritable force virile, mais en s'exposant aux coups de l'adversité. S'ils ne sont pas stimulés, les nerfs restent passifs et inertes, tandis que les chocs de l'extérieur les vivifient. Stimuler notre pensée, c'est du même coup la rendre plus vigoureuse.

### *Le contrôle des impulsions nerveuses.*

Puisque notre vie psychique dépend si étroitement de l'impulsion qui parcourt nos nerfs et qui nous met en rapport avec le monde extérieur, on doit se demander s'il est possible de la contrôler.

### *La qualité de la sensation.*

Rien n'est plus mystérieux que la façon dont nous entrons en contact avec le monde extérieur et dont les excitations externes se transforment en perceptions dans notre conscience. Les organes de nos sens sont comme autant d'antennes qui captent des messages de diverse nature ; ils ont, en outre, la capacité de faire pénétrer en nous une sensation qui peut être agréable ou désagréable. La qualité de la sensation est souvent déterminée par l'intensité du choc qui l'a éveillée. Un fait bien connu, par exemple, c'est qu'un choc lumineux ou sonore produit, s'il est doux et modéré, une sensation qui peut être qualifiée d'agréable, tandis que, dans le cas contraire, la sensation est extrêmement désagréable, ou même douloureuse.

L'intensité de l'excitation qui parvient jusqu'au siège de la perception dépend de deux facteurs : la force de l'excitant extérieur, et l'état du canal suivi par l'impulsion. Normalement, une excitation très faible provoque une impulsion si petite qu'elle ne peut pas être communiquée à la conscience et n'est, par conséquent, pas perçue par elle. Une excita-



tion de force moyenne éveille une sensation analogue, qui n'est pas désagréable, ou qui peut même être agréable. Enfin, une excitation très forte cause une réaction violente et pénible.

La qualité de nos sensations dépend donc de l'intensité de l'excitation nerveuse communiquée à l'organe perceptif. Nous sommes, sur ce point comme ailleurs, limités par l'imperfection de notre nature humaine. D'une part, nous ne percevons pas les excitations très faibles, et, d'autre part, nous sommes trop sensibles pour pouvoir supporter les excitations très fortes. Certains événements nous échappent parce que l'excitation qu'ils produisent est si infime qu'elle demeure sans effet sur nos organes, tandis que, dans d'autres cas, la brutalité du choc nous cause une vive douleur. Dans ces conditions, est-il possible de contrôler l'impulsion nerveuse elle-même de telle sorte que, durant sa transmission, elle s'intensifie dans le premier cas, et se modère ou s'atténue dans le second ?

#### *Le contrôle des nerfs.*

Il n'y a qu'une analogie assez superficielle entre la propagation d'un courant électrique le long d'un fil métallique et celle de l'impulsion nerveuse dans un nerf. La conductibilité d'un métal est constante. Si celle des nerfs l'était également, l'intensité de l'impulsion et de la sensation qui en résulte dépendrait entièrement de l'intensité de l'excitation, et toute modification de la sensation serait impossible. Mais il est vraisemblable que la conductibilité des nerfs n'est pas constante, qu'elle peut, au contraire, varier de telle façon qu'on soit en mesure de diminuer ou d'augmenter à son gré la résistance que le nerf oppose au passage de l'impulsion. Si cette hypothèse pouvait être vérifiée, nous arriverions à cette conclusion extrêmement importante que la sensation est modifiable, quelle que soit la nature de l'excitation externe.

La modification de l'impulsion nerveuse peut être obtenue de deux façons différentes. Ou bien l'on peut augmenter la sensibilité du filet nerveux, afin que l'impulsion provoquée par une excitation infiniment petite devienne perceptible. Ou bien l'on peut arrêter l'impulsion douloureuse d'un choc violent, en supprimant la conductibilité du nerf. Sous l'action d'un narcotique, le nerf cesse d'être conducteur, et alors nous ne ressentons plus aucune

douleur. Mais nous ne pouvons recourir à des remèdes aussi radicaux que dans des cas exceptionnels, lorsque nous sommes sur une table d'opération. Or les perceptions désagréables nous sont souvent imposées à l'improviste. Un abonné du téléphone jouit du privilège évident de pouvoir couper la communication lorsque le message qu'il reçoit lui devient désagréable. Mais bien peu de gens font preuve du courage de Herbert Spencer, qui se bouchait sans se gêner les oreilles lorsqu'un de ses visiteurs commençait à l'importuner !

#### *Le contrôle de l'impulsion nerveuse par la prédisposition moléculaire.*

Le problème à résoudre consiste à augmenter ou à diminuer l'impulsion durant sa transmission. Puisque l'impulsion est due à la propagation d'un ébranlement moléculaire, le passage de l'impulsion peut être facilité ou gêné par le moyen de deux prédispositions moléculaires opposées. Pour bien saisir le processus en question, représentons-nous une rangée de livres dressés sur leur tranche. Si l'on heurte avec une force suffisante le livre de droite, il tombera sur son voisin de gauche, et tous les autres livres dégringoleront à leur tour. Un choc d'une intensité minimum, par exemple de trois unités, sera nécessaire à la transmission de l'ébranlement, tout choc plus faible étant insuffisant pour obtenir ce résultat. Mais si les livres avaient été au préalable légèrement inclinés vers la gauche, cette disposition aurait permis de les renverser sous un choc trois fois plus faible, et de déclencher un ébranlement qui, dans le cas précédent, ne se serait pas propagé. Une inclinaison dans l'autre sens, au contraire, contribuerait à retarder, ou même à annuler l'impulsion. Il est donc parfaitement possible d'introduire des dispositions moléculaires telles que, d'une part, une excitation extrêmement faible soit effectivement transmise et devienne objet de conscience, et que, d'autre part, un courant violent dû à une excitation puissante soit inhibé durant sa transmission, et par suite atténué.

Ce contrôle nous sera possible dans la mesure où nous saurons imposer aux molécules nerveuses un arrangement favorable ou défavorable au passage de l'impulsion. J'ai d'abord essayé d'obtenir ce résultat au moyen d'un courant électrique polarisé, capable d'orienter les molécules nerveuses dans un sens ou dans l'autre, de manière à les prédisposer à faciliter ou



à contrecarrer l'impulsion. Les résultats de cette expérience sont extrêmement intéressants. Par exemple, sous l'influence d'une disposition particulière des nerfs, la grenouille qui me servait de sujet réagissait à une excitation qui était restée jusqu'alors au-dessous du seuil de sa perception. Si je réalisais une disposition contraire, le spasme violent et l'intense irritation causée par l'application d'un peu de sel sur le nerf s'apaisait aussitôt, comme par magie. Je conclus donc à la possibilité de contrôler à volonté l'impulsion nerveuse.

Les savants n'ont pas encore étudié attentivement le pouvoir de contrôle que notre volonté exerce sur toutes nos fonctions corporelles, et bien peu de gens se sont rendus compte de la force considérable que peut acquérir la volonté par l'exercice et la concentration. On ne saurait mettre en doute la réalité des prédispositions que l'action interne de la volonté peut conférer aux nerfs, en facilitant ou en arrêtant l'impulsion nerveuse. Il est bien connu que l'attention, la prévision d'un événement ou la suggestion peuvent renforcer la perception. Le fait que voici montre clairement le pouvoir de contrôle de la volonté sur les nerfs.

J'avais pris part à une expédition sur les confins de l'Himalaya, à Kumaun. Les indigènes de cette région étaient plongés dans la terreur, parce qu'un tigre avait quitté les forêts environnantes, et qu'un grand nombre d'entre eux avaient été dévorés. A bout de ressources, ils firent appel à Kaloo Singh, un simple paysan qui possédait un vieux fusil à mèche. Cédant aux prières de ses compagnons, Kaloo Singh prit cette arme primitive et partit pour sa périlleuse aventure.

Le tigre venait de tuer un buffle qu'il avait abandonné sur place. Kaloo Singh décida d'attendre le retour du fauve. Il n'y avait aucun arbre dans les environs; seulement un petit buisson, derrière lequel le chasseur s'embusqua. Après plusieurs heures d'attente, au coucher du soleil, il vit, avec épouvante, l'animal apparaître brusquement à six pieds de lui. Il voulut lever son fusil, mais en vain: son bras tremblait sous l'empire d'une peur incoercible.

Kaloo Singh m'expliqua plus tard comment il était parvenu à chasser cette terreur mortelle, et je me bornerai à répéter ses propres paroles. « Je me dis tranquillement: Kaloo Singh, Kaloo Singh, qui t'a envoyé ici? Les habitants de ton village n'ont-ils pas mis leur espoir

en toi? Après cette injonction mentale, je ne pouvais plus demeurer caché. Je me levai, et j'éprouvai aussitôt un sentiment étrange. Mon tremblement disparut tout à fait, et je devins aussi dur que de l'acier. Le tigre dardant ses yeux sur moi et agitant la queue, s'aplatit pour bondir. Six pieds seulement nous séparaient. Au moment précis où il s'élançait, je fis feu. Il manqua son but, et tomba mort à côté de moi. »

#### *La victoire de l'homme sur les circonstances.*

Ainsi, l'influence interne de la volonté sur la sensation peut être aussi grande que celle du choc extérieur. C'est dire que la nature de la sensation est susceptible d'être profondément modifiée par le contrôle interne des nerfs. Une sensation très forte n'a donc pas une puissance irrésistible, et l'homme n'est plus un jouet entre les mains de la destinée. Il possède une énergie latente qui peut le soustraire à l'effroi des forces ennemies dont il est entouré. A son gré, il peut ouvrir ou fermer les canaux par lesquels le monde extérieur pénètre jusqu'à lui. Il serait donc capable de saisir ces messages à peine distincts dont il ne prend pas conscience aujourd'hui; ou, au contraire, de barrer la route aux sons discordants et au fracas du monde extérieur, de façon à ne plus en être désagréablement affecté.

De la plante à l'animal, nous suivons la lente ascension de la vie. Dans le triomphe splendide du martyr, nous reconnaissons le terme suprême de cette évolution qui élève l'être vivant au-dessus de toutes les conditions de son milieu, et qui lui donne le pouvoir de les contrôler.

Vibration de la matière, pulsation de la vie, élan de l'évolution biologique, impulsion parcourant les nerfs et provoquant la sensation: quelle diversité dans tout cela, et en même temps quelle unité! Combien il est étrange que l'ébranlement nerveux produit par l'excitation, au lieu d'être transmis purement et simplement à la conscience, se transforme et se réfléchisse sur les plans distincts de la vie, de la sensation, de la pensée et de l'émotion, comme une image dans plusieurs miroirs différents! Qu'est-ce qui est le plus réel, le corps matériel ou l'image qui ne dépend pas de lui? Lequel de ces deux éléments est périssable, et lequel échappe à la mort? Dans les siècles révolus, plus d'un peuple a augmenté sa puissance jusqu'à gouverner le monde. Mais quel-



ques ruines portent seules témoignage des grandes dynasties qui ambitionnèrent le pouvoir matériel. Toutefois, il est en ce monde une autre réalité qui, bien qu'elle s'incarne dans la matière, survit à ses métamorphoses et à sa destruction apparente : c'est la flamme inextinguible de la pensée que se sont trans-

mise les générations éphémères des hommes.

Le germe de l'immortalité, ce n'est pas dans la matière que nous avons chance de le trouver, mais dans la pensée ; ce n'est pas dans la possession satisfaite, mais dans la conquête et dans l'idéal.

SIR JAGADIS CHUNDER BOSE, F. R. S.

# I. Le Problème de la Liberté en Education

## La Liberté, but ou moyen

par M. Pierre BOVET, *Président du Congrès*

Le sujet qui a été mis au centre de notre congrès : « La liberté en éducation » préoccupe à coup sûr tous les partisans de l'éducation nouvelle. Ce n'est pas cependant un sujet nouveau. En cette année du centenaire de Pestalozzi il sera permis de rappeler la place qu'il a tenue dans les préoccupations de ce grand cœur dès ses premiers efforts pour l'éducation des enfants. Vous vous rappelez cette page où il a disposé en deux colonnes les raisons en faveur de la liberté et les raisons en faveur de l'obéissance : « Où est l'erreur, où est la vérité ? La liberté est une bonne chose, l'obéissance aussi est une bonne chose ». A voir cette page de plus près, nous trouverions sans doute que Pestalozzi avait déjà aperçu tous les aspects du problème et que notre solution ne saurait être très différente de celle qu'il entrevoyait en 1774.

Nous sommes tous résolus à restreindre notre étude à la liberté en éducation sans aborder de problèmes politiques. Mais si Pestalozzi était à coup sûr influencé dans ses méditations par le *Contrat social*, comment ne le serions-nous pas par les mouvements d'opinion au milieu desquels nous nous mouvons ?

Comment ne pas constater que l'on ne parle plus autour de nous de la Liberté avec la même ferveur qu'à d'autres moments de l'histoire ? « La liberté ou la mort », cette alternative tragique est aussi incompréhensible à tel de nos contemporains que l'évocation idyllique du poète allemand : « Freiheit die ich meine, süßes Engelsbild ». On a parlé naguère — avec quelque impropreté d'ailleurs — d'une faillite de la science ; d'aucuns ne répéteraient-ils pas volontiers le mot aujourd'hui à propos de la liberté ?

Et, à l'origine de l'une et l'autre désillusion, n'y a-t-il pas une erreur analogue ? N'a-t-on pas pris pour une fin dernière, pour un but ultime, ce qui ne devait et ne pouvait être qu'un moyen ?

Je ne tenterai pas ici une analyse philosophique du concept de liberté. Je m'en tiens aux notions les plus obviees. Etre libre, c'est pouvoir faire ce qui nous plaît, *quod libet*. Mais à moins de concevoir le monde et la vie à la façon d'un solipsiste conséquent, être libre ne constitue pas un programme de vie. Il faut définir et préciser l'emploi qu'on fera de sa liberté. C'est la beauté de la liberté de permettre la réalisation des fins que nous avons décidé de poursuivre. Si je suis immobilisé par la maladie, je ne suis pas libre de faire des courses de montagne ; si je suis possédé par la passion, je ne suis plus libre de faire ce que je veux. « Echomaï ouk echo », dirait le philosophe antique. Indispensable à la réalisation de n'importe quel idéal et partant de tout idéal moral, la liberté n'est pas un idéal, un but suffisant en soi-même. Malheur aux individus, malheur aussi aux peuples ou aux classes sociales qui ont fait de leur affranchissement, de leur émancipation le but dernier de leurs ambitions ; une fois en possession de leur liberté, ils ne savent plus en disposer que pour se rendre odieux à autrui par l'usage égoïste qu'ils font de leur conquête. Non, non, partout où nous voyons la liberté porter des fruits, c'est que ceux qui l'avaient acquise s'en sont servi comme du moyen pour réaliser des ambitions généreuses. « Pour se donner il faut s'appartenir », a dit notre Alexandre Vinet, en marquant ainsi ce que la liberté a d'indispensable. Mais il a complété sa



pensée en la retournant : « Je veux l'homme maître de lui-même afin qu'il soit mieux le serviteur de tous ». Tout éducateur digne de ce nom a pour les enfants qu'il élève une ambition qui dépasse leurs personnes ; l'idéal du service d'autrui est essentiel à toute aspiration spirituelle qui mérite d'être appelée morale.

## II

Mais si la liberté ne se suffit pas à elle-même, si elle ne saurait être le but final ni de la morale, ni de la politique, ni de l'éducation, il reste qu'elle est non seulement une condition nécessaire, mais encore un moyen admirable de développement.

C'est ce qu'ont démontré déjà dans des domaines très divers les pionniers de l'éducation nouvelle et ce que notre congrès ne manquera sans doute pas de faire voir d'une façon éclatante.

On a critiqué le terme d' « éducation nouvelle ». A quelle date commencent les temps nouveaux ? Et quand l'éducation nouvelle d'aujourd'hui sera-t-elle devenue, comme le Pont-Neuf de Henri IV un monument vénérable ? Ce que nous entendons par éducation nouvelle, n'est-ce pas surtout cette éducation fonctionnelle (comme dit Claparède), qui s'inspire de cette pensée que l'on trouve déjà énoncée par Platon, mais à laquelle J.-J. Rousseau a donné vraiment toute son ampleur, que l'enfant est essentiellement un être actif dont les facultés se développent par l'exercice ?

La liberté de l'enfant est donc d'abord indispensable au maître. Si l'enfant se développe en agissant, et s'il est indispensable au maître de connaître la façon d'agir et de réagir de l'enfant, cela implique que les réactions de l'enfant doivent pouvoir être quelque part observées dans un maximum de liberté. Les classes expérimentales sont à la psychologie aussi nécessaires (et bien davantage) que les « parcs nationaux » ou les « réserves » à l'ornithologiste. « Etudiez vos élèves, car assurément vous ne les connaissez pas », ce mot que Rousseau inscrivait en 1762 à la première page de l'*Emile* est actuel aujourd'hui encore. Est-ce sur les bancs que l'éducateur soucieux de connaître son élève étudiera ses mouvements ?

La liberté est un admirable moyen de développement physique pour l'enfant. Rousseau, sur ce point, et l'éducation nouvelle ont cause gagnée. Les maillots qui immobilisaient le nou-

veau-né sont relégués au rang de curiosités ethnographiques. Comme on dit dans le Midi, le XIX<sup>e</sup> siècle a définitivement « donné ses jambes » à l'enfant.

Mais l'on s'est aperçu aussi que la liberté, même limitée par les exigences diverses de la tradition, était également un admirable moyen de développement dans d'autres domaines. Il s'est trouvé que le « dessin libre » était singulièrement plus fécond pour l'épanouissement des facultés artistiques de l'enfant que la copie des estampes modèles à laquelle on était astreint de mon temps ; que le « componimento libero », le récit fait par l'enfant de ses joies et de ses intérêts était esthétiquement bien supérieur (Lombardo-Radice le démontre péremptoirement dans un livre « Athena fanciulla », où le Tessin tient une grande place) à la composition préparée d'après les meilleures recettes.

Et pour l'intelligence, que de stimulants dans la liberté ! Il suffit de rappeler les vertus de la liberté, laissée à l'enfant par M<sup>me</sup> Montessori ou par le D<sup>r</sup> Decroly, de choisir son « jeu » et son travail. Dans le système de Dalton, et dans quelques autres, l'élève a la liberté de choisir son moment et l'allure à laquelle il veut travailler ; il en résulte des merveilles. C'est la même liberté que garantit par un autre artifice la méthode de Winnetka. Et quand la liberté peut se faire plus grande, quand l'enfant peut choisir son programme même, et faire lui-même ses « projets », le résultat est encore plus probant pour démontrer les effets de la liberté comme moyen de développement.

Il n'est pas — chose admirable — jusqu'aux facultés morales qui n'obéissent à la même loi. Quand le bon Abbé de Saint-Pierre, en même temps que son « Projet de paix perpétuelle », rédigeait un « Projet pour améliorer l'éducation », où il demandait à ses contemporains d'établir le programme (il disait « la tablature ») de l'enseignement des collèges de telle sorte que les écoliers pussent y être exercés à la justice et à la « bienfaisance » (le terme est de lui) de façon qu'on attachât à ces habitudes morales autant d'importance qu'aux habitudes de grammaire, on crut d'abord — et pendant longtemps — qu'il n'y avait là rien de censé, ou de praticable. Aujourd'hui la liberté est laissée aux élèves des Ecoles-Cités, des Klassengemeinschaften de faire vraiment des actes de justice, de s'exercer à la bienfaisance et à toutes les vertus morales ; et ce que M. Dengler vous racontera nous montrera



que cette liberté est un très puissant agent de formation morale et sociale.

Il vaudra donc la peine, au cours de ce congrès, d'entendre raconter ces expériences diverses et de réfléchir sur ce que l'on nous dira. Si la liberté n'est pas un but en elle-même, elle

est sans doute un des meilleurs moyens que nous ayons à notre disposition pour permettre à l'enfant de discerner par lui-même ces buts supérieurs à lui qui donneront une valeur morale à sa vie : le respect de la justice et le don de soi.

Pierre BOVET.

## La relativité de la Liberté

par Mrs Beatrice ENSOR

Nous n'avons pas encore épuisé la signification profonde de la loi de relativité d'Einstein. Les grandes lois spirituelles ont toujours existé, mais de temps à autre quelque grand homme a surgi pour en donner à l'humanité une interprétation. Il en a été ainsi de la loi de gravité; il n'a pas été possible d'en saisir d'emblée l'importance lorsque Newton le premier la donna au monde. Il en est de même de la loi de relativité. Il fallait un génie pour rendre si simples des faits contradictoires. Appliquée à la morale, cette loi révolutionnera nos idées; Lord Haldane a déjà montré quelques-unes de ses applications. Nul ne peut épuiser la totalité de la vérité. Chacun ne peut en saisir que la partie qu'il lui est donné d'en concevoir étant donné le mécanisme de sa conscience. Tel autre, qui aperçoit le monde à travers des lunettes autrement colorées, pourra saisir une part différente de la vérité. Apercevoir la vérité dans son ensemble ne sera possible que lorsque l'homme aura conquis la totalité de la nature, lorsqu'il aura atteint le terme, le but de l'évolution. Il est donc évident que la vérité ne peut être que relative; elle apparaît étape après étape, au fur et à mesure que l'homme fait évoluer le mécanisme de la conscience et atteint à la maîtrise de soi. La liberté véritable n'est possible que si l'on a compris la signification profonde de la loi de relativité appliquée à l'âme, à la conscience, à la personnalité. Nous rencontrons dans le monde toute espèce d'êtres humains : les uns ne comptent guère, d'autres beaucoup. Ce que nous pourrions appeler le « voltage » de l'âme dépend du degré auquel l'être humain est capable d'atteindre dans la conquête de soi, de la mesure où il a su servir de canal aux forces de l'univers.

On peut, pour la commodité de l'exposé, analyser la liberté en l'envisageant sous les quatre angles suivants : matérielle, émotive, mentale et spirituelle.

1. *Liberté matérielle.* — Il faut reconnaître qu'il existe quelque chose comme une liberté matérielle, sur le plan physique, découlant de la possession de l'argent, d'une bonne santé, de la puissance. Sa limitation s'exprime par la pauvreté, la maladie, les conventions.

2. *Liberté émotive.* — Pour le moment il y a peu de gens qui soient au courant de l'A, B, C de l'hygiène affective et intellectuelle. Nous sommes tous esclaves de nos émotions sous une forme ou sous une autre; nous ne sommes pas libres. Nous sentons que nous avons une grande force affective en nous, mais nous avons peur et nous l'inhibons.

3. *Liberté mentale.* — Peu de gens ont été capables de s'élever au-dessus des limitations des doctrines politiques, des crédos, du sentiment national. Beaucoup d'entre nous sont liés par leur point de vue et ne sont pas libres au point de vue mental.

4. *Liberté spirituelle.* — Lorsque nous rencontrons de ces grandes âmes — si peu nombreuses — qui sont spirituellement libres, nous reconnaissons en elles les vrais chefs, les hommes et les femmes qui comptent, ceux qui, connus ou inconnus, font l'histoire.

Ce qu'il y a de tragique, dans l'éducation, c'est qu'il existe extrêmement peu de maîtres, dans nos écoles, qui soient psychologiquement libres. On ne peut donner que ce que l'on possède. A moins d'être relativement libres, nous ne pouvons transmettre la liberté à nos élèves. Un des plus graves problèmes éducatifs est donc celui de la libération spirituelle du maître. Nous avons peur du mot analyse. Je ne fais allusion à aucune école spéciale de psychanalyse. Ma théorie personnelle est que tous ceux qui travaillent dans cette voie, cherchent et discutent année après année, contribuent à la solution de ce que signifie être libre. Un temps viendra où



l'on ne jugera pas le maître par ses diplômes académiques, mais par la capacité d'enseigner que lui confèrera sa libre individualité. Tous les deux ou trois ans, un maître devrait se présenter à une autorité impartiale qui jugerait s'il est encore libre ou s'il est devenu l'esclave de telle ou telle méthode. Une des choses les plus importantes à se demander est celle-ci : « Dans quelle mesure suis-je libre, dans mon for intérieur ? Dans quelle mesure suis-je fait pour devenir un maître ? » Il arrive souvent que ceux qui croient être particulièrement libres et n'avoient besoin d'aucune analyse portent en eux, dans leur inconscient, toute une masse de manies et de limitations. Nul ne se connaît. Nos amis ne nous connaissent pas; il arrive parfois à nos ennemis de nous connaître mieux. Nous savons apprécier nos qualités; ce sont nos lacunes que nous avons besoin d'apercevoir.

Au point de vue psychologique, nous réalisons que ce qui vaut, ce n'est pas ce que nous disons, mais ce que nous *sommes*. L'enfant ne cesse d'être pénétré, jusque dans son inconscient, par toutes les influences ambiantes. Un maître surmené ou irritable, un maître qui est la proie d'un complexe de puissance ou de défiance de soi peut transférer à l'enfant de façon continue ses inhibitions ou ses complexes. Souvent un maître trop âgé — il y a des exceptions, mais le cas est fréquent — prend soin de l'existence de jeunes gens. Or l'influence quotidienne qui s'exerce par la vie en commun est bien plus profonde que celle de l'enseignement inscrit au tableau noir. Dans les écoles nouvelles ce n'est pas l'enfant qui est le problème difficile, mais le maître.

La formation de l'enfant commence à la maison. En Europe, une des graves leçons que nous avons à apprendre est de mettre les parents au courant du problème de la liberté; nous ne pouvons avoir d'enfants sans parents. Il ne sert de rien d'adopter à l'école le meilleur mode de liberté, si c'est la licence qui règne à la maison. Parmi les jeunes parents, il y en a beaucoup qui désirent en savoir davantage. Nous avons besoin de parents, de maîtres et d'enfants travaillant en commun à atteindre le même but.

Presque chaque enfant qui arrive à l'école à six ou sept ans présente des phénomènes de déviation affective. C'est toujours le cas de l'enfant unique, de l'enfant adopté, de l'enfant qui vient d'un foyer où le père est victime d'un complexe de puissance ou la mère d'un complexe de domination, où il y a un frère ou une sœur

plus âgé qui reçoit toutes les faveurs tandis que les autres enfants se sentent moins appréciés. Tous ces enfants souffrent de déviations affectives qu'il s'agit de mettre au jour avant qu'il soit possible de leur donner la liberté. Si les parents veulent bien travailler d'accord avec le maître, bien des difficultés sont écartées.

La loi de relativité compte bien d'autres applications. Nous ne pouvons nous dissocier de l'arrière-plan social. Ce qui est possible en Italie ne l'est pas Angleterre. Ce qui l'est en Angleterre ne l'est pas aux Etats-Unis et vice-versa. On nous demande pourquoi nous ne faisons pas à Frensham Heights, en Angleterre, telles ou telles choses que fait M. Geheeb à l'Odenwald en Allemagne, et vice-versa. En Allemagne existe le mouvement de la Jeunesse réclamant la liberté sur le terrain physique de la vie. En Amérique, à certains égards, la liberté est bien plus avancée qu'en Europe; nation jeune, elle a une richesse qu'il n'est pas possible aux vieilles nations d'atteindre. La main de fer d'un long passé ne pèse pas sur elle. Loin de nous de considérer comme mauvais tout ce qui émane du passé. Nous voulons mouler dans une forme nouvelle, à l'usage des jeunes générations, tout ce qu'il y a de meilleur dans le passé. Il y a des gens qui voudraient doser la liberté qu'ils accordent, connaître combien un enfant peut en recevoir à cinq ans et combien à dix-huit. Ils méconnaissent les facteurs différents du pays, du type d'enfant, etc. C'est là une notion tout à fait erronée. Ce que nous cherchons à découvrir, ce sont les principes fondamentaux de la liberté.

L'autonomie est un des aspects de la liberté à l'école. Nous ne déclarons pas à l'enfant qu'il peut être sale ou propre à sa guise, qu'il peut aller se coucher quand il en a envie, pas plus que nous ne le laissons faire ce qu'il veut dans les domaines intellectuel ou affectif. Mais nous lui disons qu'il peut faire ce qui lui plaît dans un champ donné, dans un milieu choisi scientifiquement pour lui assurer l'atmosphère la plus favorable possible.

On a fait beaucoup pour libérer l'enfant au-dessous de douze ans. Les méthodes Montessori et Decroly, celle de Winnetka aussi, ont contribué à libérer le jeune enfant de la domination du tableau noir et du verbalisme, du système qui consiste, pour le maître, à absorber le savoir pour le régurgiter à l'usage de sa classe, de la dépendance trop grande des livres. Les éducateurs vraiment novateurs ont éprouvé que l'enfant doit être libre de se mouvoir et qu'ils doivent



savoir attendre, pour s'adresser à lui, le moment psychologique. L'Amérique a réalisé que la chose importante est de laisser l'enfant s'exprimer lui-même. Ce qui importe, ce n'est pas tant de savoir à quel âge il apprend à lire, écrire ou calculer, mais qu'il ait quelque chose à exprimer. Nous croyons que tout est en puissance dans l'inconscient; notre rôle est de donner à ces forces l'occasion de se manifester. Lorsque l'enfant *demande* à écrire, qu'il *demande* à dessiner une chose en relation avec un problème pratique, il en découvre les voies et moyens. On peut le voir chez les jeunes enfants lorsqu'ils s'expriment dans la musique, les arts, la danse rythmique. Que la vie vienne d'abord, la forme suivra.

Quelques écoles nouvelles sont allées à l'extrême inverse. Elles déclarent que les enfants libres et heureux se développent comme des fleurs; mais à quatorze ans il manque à ceux-ci les fondements solides, nécessaires pour un travail plus avancé. Il nous faut trouver un équilibre: que l'enfant comprenne la nécessité des techniques pour pouvoir s'exprimer lui-même aussi parfaitement que possible.

Des méthodes comme celles de M<sup>mes</sup> Montessori et Mackinder et du D<sup>r</sup> Decroly sont merveilleuses, car ces pionniers y ont infusé leur propre vie. Ils y ont consacré leur existence et s'y sont donnés eux-mêmes tout entiers. On met en vente aujourd'hui beaucoup d'espèces de matériels; il y a là un danger. Il ne faut pas oublier qu'un matériel n'est vivant que si nous

y insufflons quelque chose de nous-mêmes. C'est une loi de la vie que nous ne retirons d'une chose que ce que nous y mettons.

Les écoles secondaires sont limitées par les examens, les professeurs universitaires, par du travail à la maison. Il leur reste peu de temps pour ce qui concerne l'art de vivre et l'art de la sociabilité. Aujourd'hui chaque branche a une extension immense. Ne serait-il pas mieux d'enseigner à travailler et à découvrir ce qui est nécessaire, d'éveiller l'intérêt de l'élève, plutôt que de l'écraser par une accumulation de faits à mémoriser? Avez-vous jamais, durant une crise affective, désiré savoir la date de Henri VIII? Même si ce désir avait surgi, il vous eût été facile de la chercher dans le premier dictionnaire venu. Le monde des érudits n'est pas le seul qui existe. Il y a des artistes, des musiciens, des hommes d'action. Il nous faut trouver le juste milieu, nous réunir et discuter comment concevoir tout le programme. Peu à peu nous trouverons le moyen de libérer aussi l'élève au-dessus de douze ans, de l'émanciper de cette odieuse oppression. Là où l'on a libéré l'enfant au-dessus de douze ans, on a déjà réalisé de beaux efforts pour libérer au-dessus de cet âge. Nous devons trouver une méthode pour permettre à l'enfant de travailler à son pas afin de devenir un homme ou une femme capable de trouver sa place dans la vie moderne, grâce à sa culture et à sa connaissance de ce que nous devons au passé. Travaillons donc tous à modifier le concept actuel des examens.

## Liberté et Limitation

par M<sup>me</sup> D<sup>r</sup> Elisabeth ROTTEN

Le besoin de liberté est l'expérience fondamentale peut être la plus forte qui soit commune à tous les hommes.

La liberté ne nous est pas octroyée; nous ne l'acquérons pas non plus une fois pour toutes. La conquête de la liberté est une œuvre de longue haleine; elle dure aussi longtemps que la vie. Le moyen en est l'éducation, l'éducation de soi surtout; celle-ci est donc aussi une œuvre de longue haleine qui, chez l'homme vivant, ne cesse pas.

Cette œuvre nous met — nous, éducateurs au sens restreint ou au sens large du terme —

en présence de devoirs à l'égard de notre prochain: contribuer à écarter des inhibitions troublantes, à instaurer la liberté de croître et de conserver ses énergies intactes, à rendre les jeunes gens assez forts pour surmonter les obstacles extérieurs par une liberté intérieure toujours plus haute; leur enseigner à reconnaître des limitations, à accepter des bornes, à y reconnaître un élément de progrès. Mais ce n'est pas à nous, éducateurs, à créer artificiellement ces limitations! L'ancienne éducation a cru devoir le faire: ce fut là son péché originel. C'est la vie qui suscite des limitations et, pour autant qu'elle les fait



naître de façon organique, même douloureuses, elles apportent avec elles un élément positif. Mais jamais nous ne devons les considérer comme parties inhérentes de l'individu; au contraire, notre devoir est d'éveiller les énergies intérieures, de les tremper, afin qu'elles tendent à éloigner toujours plus les limites de notre puissance. Nous n'avons pas à redouter de voir disparaître les limitations, car une nouvelle surgit aussitôt que la précédente a été vaincue. C'est en cette alternative féconde de liberté et de limitation, en cette victoire remportée toujours à nouveau par la liberté sur la limitation qui se dresse devant elle que réside l'œuvre de spiritualisation de notre vie, de nos instincts, de nos facultés.

Cette œuvre nous impose aussi des devoirs envers nous-mêmes : écarter les inhibitions, chercher et trouver les limitations en les considérant non point comme des choses qui nous paralysent, qui nous écrasent, comme des boulets liés à nos pieds, mais bien plutôt comme des épreuves à vaincre, des moyens d'éveiller les énergies intérieures et de libérer l'élan vital spirituel. C'est par amour pour la liberté que nous devons aspirer aux limitations.

Plus religieusement nous sommes rattachés à l'universalité de la vie, par le centre même de notre être, mieux s'établira cette alternance organique entre la liberté et les limitations; mieux aussi nous réussirons à vaincre les inhibitions qui surgiront devant nous et à grandir par la victoire que nous remporterons sur elles. Mieux enfin nous serons capables, en cas de conflit entre les limitations que nous impose la vie, de choisir, pour exercer notre pouvoir, celles que nous pouvons affronter à l'étape où nous en sommes, et d'éviter la lutte avec celles qui sont au-dessus de nos forces et qui nous briseraient si nous tentions de leur tenir tête. Celles qui nous apparaissent aujourd'hui comme invincibles, demain, quand nous aurons gagné une liberté nouvelle, une liberté plus profonde, nous les vaincrons comme en jouant.

Assurer la liberté aux autres est un acte

moral, un devoir social, la pierre de touche de notre humanité.

Conquérir la liberté pour nous-mêmes est un acte religieux, une activité spirituelle par laquelle nous découvrons nos liens avec l'Éternel, avec l'unité de toute vie, pour les resserrer toujours plus.

Il n'y a pas de religion civilisée qui n'offre des moyens pour cela; il n'en est point de qui cette tâche ne fasse pas partie intégrante. C'est pourquoi notre recherche commune du sens de la liberté en éducation est d'ordre religieux et aucune différence confessionnelle ne peut nous y diviser.

Le service de la liberté nous impose des responsabilités à l'égard du petit enfant : reconnaître ses besoins, les satisfaire, lui permettre de développer ses relations avec le monde ambiant; à l'égard de l'adolescent : lui permettre de trouver sa place dans les organisations extérieures, sans être écrasé par elles; et à l'égard de nos contemporains : établir un ordre social qui accorde à tous un droit égal à la liberté et à la croissance.

Il nous faut apprendre à distinguer de façon toujours plus nette entre la fausse liberté qui n'est que licence, violence et simple subjectivisme, et la liberté véritable qui représente le degré le plus élevé de l'énergie active de la personnalité par la reconnaissance des limitations, la victoire sur elles, la subordination de toute subjectivité à un devenir objectif, à une création universelle dont nous sommes les agents et dont nous voudrions voir tous nos semblables devenir les agents.

Nous nous réunissons ici pour chercher les voies et moyens de ce grand œuvre : contribuer à éloigner de ce monde le règne de la violence, rendre l'enfant intérieurement libre, afin de frayer la voie aux forces de la liberté, de l'amour fraternel et de l'esprit de paix entre les hommes. Nous rentrerons alors dans nos foyers plus riches, plus forts, avec une foi plus grande dans le service de la liberté au sein du travail quotidien, de la lutte quotidienne, de nos limitations quotidiennes.



# La Liberté véritable et la fausse Liberté en Éducation

par M. G. LOMBARDO-RADICE

Professeur à l'Institut Royal Supérieur du Magistère, à Rome

Directeur de « L'Éducazione Nazionale »

On abuse tellement du mot *liberté de l'enfant*, que je crois nécessaire de revenir sur l'idée de liberté dans l'éducation, afin de rectifier des erreurs qui me semblent dangereuses, car elles font de l'œuvre des maîtres une vaine poursuite vers des mirages trompeurs.

1) **Adulte et enfant.** — Il est bien vrai que l'enfant possède une vie propre et des traits psychiques très différents de ceux de l'adulte. Il est bien vrai que, pour cette raison, il faut respecter, mieux encore, considérer comme sacrée la mentalité ingénue de l'enfant et écarter tout obstacle à sa manifestation. Mais tout en partant de ces constatations, les amis de l'école active ne doivent pas en venir à retenir les enfants dans leur "enfantilisme", car ce serait peut-être le coup le plus fort porté à leur spontanéité même. C'est en effet un trait particulier à l'enfance de créer l'avenir et de l'anticiper dans la fantaisie; son plus beau jeu a été et restera toujours celui d'être plus qu'un enfant. Aussi bien l'enfant cherche-t-il la compagnie des adultes: il a l'ambition d'être considéré par eux et il veut les intéresser non comme un enfant, mais comme une personne qui possède un jugement propre, qui peut travailler, qui contribue à la vie commune, qui sait participer à ce qui est du domaine de l'adulte, qui est capable d'être pour l'adulte un compagnon et de gagner sa confiance et ses épanchements plutôt que sa seule bienveillance.

Pour ces motifs, l'enfant aspire comme tout homme à être accueilli dans une sphère qui lui paraît supérieure à celle de sa vie actuelle; en s'apercevant de la supériorité des autres, il s'efforce de s'élever à leur niveau. Nous devons éviter l'attitude de vénération et d'admiration passive devant l'adulte, d'acceptation servile ou d'imitation purement extérieure; mais, sous prétexte d'écarter ces dangers, ne lui enlevons jamais la conscience de sa subordination spirituelle à l'adulte, car c'est de ce sentiment que naît l'effort de s'élever, afin de se rendre digne de l'estime de l'adulte et d'en être apprécié.

Une certaine dépendance sera toujours nécessaire pour parvenir à la liberté; tout comme une certaine liberté sera toujours nécessaire pour parvenir à l'obéissance consciente. Ce qui importe,

c'est que l'enfant ait clairement la sensation que l'adulte n'agit pas arbitrairement, mais qu'il obéit lui-même. Vis-à-vis de l'adulte qui a de la cohérence, de la persévérance dans ses intentions, qui est actif, réfléchi, l'enfant se sent vraiment enfant, c'est-à-dire qu'il prend conscience d'être différent de l'adulte. Il découvre la valeur de l'adulte et par cela même ses lacunes lui apparaissent. Il commence à regarder plus haut; il s'efforce de comprendre l'adulte, de l'imiter, de rivaliser avec lui; et, tout à la fois, il écoute ses propos et suit à son insu son travail afin d'en surprendre le secret; il réprime ses propres excès pour respecter les adultes auxquels il pourrait déplaire, il demande l'aide de l'adulte, il l'invite à juger ses petits travaux et même ses jeux, il puise avec ses "pourquoi" à la source du savoir, auguste et sacré pour lui, des grands "qui savent tout". Les républiques d'enfants, comme on les appelle, sont des créations artificielles et artificieuses, si l'adulte prétend s'abstenir de toute intervention, détruisant ainsi ou diminuant la spontanéité de l'enfant qui tient beaucoup au voisinage, à l'exemple, à la collaboration et à la critique de l'adulte, de cet adulte vers qui tend son rêve et son but.

2) **Maître et élève.** — Ainsi la réaction des "activistes" contre la "leçon" doit avoir une limite. Les enfants sont tout à fait à même d'accomplir des recherches, d'explorer leur monde, d'étudier enfin d'une manière personnelle et active, La pédagogie de l'action a obtenu désormais une victoire complète et définitive sur ce point et la liberté de l'enfant dans l'étude est devenue le critérium souverain pour distinguer l'école vraie d'avec la fausse. Mais, ici même, il convient de noter que, parmi les recherches pleines d'intérêt qui s'offrent à l'enfant, celle qui l'emporte sur toutes est l'étude du maître lui-même. L'enfant qui observe son maître transfère par sympathie son individualité dans celle du maître; et si celui-ci sait choisir avec intelligence son point de départ pour explorer avec ses élèves le monde idéal vers lequel il cherche à les guider, l'enfant, toujours prêt à se substituer à tout être qui le captive, vivra réellement dans l'esprit de son maître, Si nous privons l'enfant du développement ordonné



d'une série de leçons faites par le maître et par lesquelles il acquiert l'intuition, jour après jour, de la puissance mentale constructive de l'adulte-maître, dont il jouit comme d'une création qu'il aurait faite lui-même, nous l'aurons privé d'une des plus grandes satisfactions qu'il soit capable d'éprouver. Ne voit-on donc pas le piège où tombent ceux qui veulent, par exemple, amener les enfants à contempler les œuvres d'art de grands auteurs ou écouter la musique symphonique des musiciens d'esprit mûr, et qui, en même temps, enlèvent au maître le moyen de développer un sujet de leçon. L'art de faire une leçon est sans doute difficile, mais il n'est pas rare de rencontrer des maîtres qui y excellent. Plutôt que de nous arrêter au pédant qui débobine des notions, pensons au maître-poète, ou au maître-homme de science, ou au maître inspiré par son esprit "sacerdotal", qui tous, loin du pédantisme, dévoilent aux enfants leurs aspirations les plus profondes, en les élevant avec sagesse et avec prudence dans le règne magique de la conscience mûre ?

Le maître-poète qui lit et explique les grandes œuvres des poètes, aiguillant la sensibilité de ceux qui l'écoutent et dévoilant la signification qui, au premier coup d'œil, reste cachée; le maître-historien qui parcourt à nouveau avec les enfants une époque de la vie de l'humanité et qui est capable de modeler les figures des héros, de les faire apparaître presque vivantes au travers des événements significatifs de leur vie; qui sait glaner et recueillir les faits essentiels des documents historiques; le maître-homme de science qui éveille la curiosité et dispose par avance, en magicien, les éléments de la recherche, puis jalonne sa route de problèmes, de discussions, laissant aux élèves l'attrait du doute et de l'hypothèse; les passionnant enfin par l'observation enthousiaste de phénomènes naturels; le maître-prêtre qui, partant de l'expérience religieuse et éthique de l'enfance, élève ses jeunes disciples à la hauteur sublime du "Sermon sur la montagne": voilà nombre de levains de spontanéité et de liberté spirituelle de l'enfant. Si, par exemple, les maîtres usant de l'expédient admirable qu'est le Dalton plan, poussent le système jusqu'à l'exagération, ainsi qu'il arrive parfois, et en viennent à supprimer le travail collectif, c'est-à-dire la leçon donnée par le maître, je crois que la vraie liberté de l'enfant en est gravement atteinte et risque plutôt d'aboutir à une espèce d'esclavage: l'enfance demeure esclave de son infantilisme.

Or, les forces qui sommeillent en elle et qui doivent être éveillées, sont des forces puissantes qui se manifestent de l'intérieur: Nous sommes d'accord sur ce point. Mais pour que ces forces éclosent, il faut que l'enfant puisse entrevoir leur beauté et veuille lui-même les éveiller. Pour vouloir éveiller ses forces intérieures, il doit en saisir la valeur; mais la valeur de nos forces a besoin d'une mesure: la mesure, c'est la leçon du maître, qui est, pour l'enfant, le spectacle radieux de la grandeur et de la richesse du monde spirituel, qui lui laisse dans l'âme la nostalgie de la lumière et, par là même, le désir et la volonté de chercher en soi-même: effort spontané, intérêt, initiative, etc.

La recherche de l'enfant, dans les écoles nouvelles doit donc être rythmée sur la leçon du maître, afin que l'école réalise entièrement la vie: une vie qui ait la fraîcheur de l'intuition enfantine et, en même temps, la force de l'intelligence de l'adulte; c'est-à-dire la fraîcheur de l'enfant, pour l'ensemble de l'activité, et la force mentale de l'adulte, pareille à la charrue qui brise les mottes et les aère, les allège et les appelle à la vie, leur permettant d'offrir à la plante le trésor qui sommeillait en elle, alors qu'elles étaient dures, compactes et imperméables. La leçon, c'est la charrue: réduire entièrement l'école aux leçons, c'est une erreur, presque un crime des éducateurs: supprimer les leçons, c'est tomber dans l'erreur inverse. S'il existe une superstition magistrale qui, considérant l'enfant comme un pauvre d'esprit, confie toute la responsabilité au maître, il existe par contre aussi une superstition libérale qui lui enlève toute responsabilité. L'éducation nouvelle exclut ces deux superstitions opposées et donne de l'école la définition suivante: la rencontre de deux spontanités: celle de l'élève et celle du maître. En sacrifiant l'une, on sacrifie aussi l'autre.

### 3) Travail individuel et programme.

— Le travail individuel de l'élève par lequel il peut expérimenter et déceler ses aptitudes tout en contribuant à son propre perfectionnement est aussi un des drapeaux de l'Ecole active. Nous n'abaisserons pas ce drapeau tant que le principe de l'autoéducation ne sera pas entré dans la pratique quotidienne, au point de n'être plus un problème. Mais même le travail individuel a ses fanatiques qui l'utilisent de telle façon qu'il isole les aptitudes les unes des autres et en supprime les rapports dynamiques réciproques. Faire travailler par spécialisation est une chose utile au plus haut degré et dans



une classe chaque enfant doit avoir un travail de prédilection qui lui soit particulier. Mais sa spécialisation ne doit pas rester isolée et sans intérêt pour les autres; l'enfant ne doit pas non plus être trop encouragé dans ses marottes particulières qui changent l'intérêt en un engouement, parfois frénétique. Dans la vie enfantine on voit fréquemment des phases de prédilection qui font négliger tout le reste, vrais excès de détermination dans l'intérêt. Les écoles dont les programmes sont supprimés suivent souvent les manifestations intempestives du choix capricieux et prennent un caractère pathologique. Dans ce cas, peut-on parler de liberté de l'enfant ? Ne serait-il pas plus exact de parler de fausse liberté ? Si on le laissait faire, l'enfant abuserait toujours des mêmes friandises dont il est gourmand et passerait à une autre après satiété de la première. Mais celui qui nourrit l'enfant, tout en tenant compte avec indulgence de ses préférences, se propose d'en faire un omnivore ! Le "programme" ou curriculum des études a pour but de provoquer l'intérêt dans le plus grand nombre possible de directions. Donnons le plus large développement au travail libre; mais ne permettons pas qu'une activité ou qu'une manifestation spontanée envahisse la place de façon à barrer la route aux autres aptitudes de l'homme en les laissant sommeiller.

La libre activité individuelle doit toujours faire partie de l'ensemble harmonieux et complexe du développement humain; la spécialisation des aptitudes doit trouver place dans chaque branche et occupation, sans négliger aucune partie essentielle.

Le type individuel se réalise en manifestant son caractère personnel dans chaque sujet d'étude. Il est impossible de concevoir un enfant qui ne développe en même temps ses aptitudes d'action et de construction (travail manuel), d'ordre et d'organisation (exercice de vie pratique), son intuition active de la nature (plastique, dessin), son observation et sa discrimination (observation des objets et des êtres : récolte et collection d'objets intéressants, classement et description), ses moyens d'expression (langue, art, musique, bref, tout travail de création), sa fantaisie d'abstraction et de combinaison (arithmétique, géométrie), l'aptitude à suivre un développement (conscience historique), l'orientation dans le monde social (responsabilité personnelle dans la vie commune, charges de confiance, collaboration avec les camarades, capacités directrices, esprit

d'obéissance aux lois, connaissance directe des institutions de son pays et de son temps, etc.), pouvoir d'inhibition et de concentration intérieure, consécration à un devoir universel (religion, culte et prière, volonté de servir Dieu par des œuvres dignes, vigilance dans la vie religieuse, amour de toute créature, esprit de fraternité et de pitié, respect des humbles, aide aux faibles, aux incapables), conscience politique (amour de la patrie, civisme).

Tous ces traits ne font-ils pas partie intégrante du tableau que nous nous formons d'un organisme idéal ? Si oui, y a-t-il une seule école digne de ce nom qui ne désire le réaliser ?

Tout en entravant le moins possible l'initiative du maître, l'école ne doit-elle pas établir un programme répondant à l'idéal éducatif de chaque époque et de chaque pays ? Ne doit-elle pas instituer des degrés, posséder une norme, une mesure, même imparfaite, du travail accompli, et cela même par le moyen des examens ? Pourquoi pas ?

Le cristal humain présente des facettes multiples. Toutes les activités humaines sont, au même degré, éternelles et se développent par influences mutuelles.

Il est certain que dans chaque homme une activité prendra la prépondérance et deviendra son chef d'œuvre; mais elle vit de toutes les autres. Dante est un poète, mais le poète, chez Dante, vit parce qu'il nourrit l'homme complet, parce qu'il fut tout à la fois citoyen, homme de science, philosophe, historien, âme religieuse et plus encore : ami, amant, père et magistrat.

L'éducation nouvelle élève l'enfant en le nourrissant de la pensée des grands hommes : en un certain sens, c'est une éducation héroïque parce qu'elle a foi dans les réserves immenses de forces spirituelles qui sont dans tout enfant et que la vie mesquine et antiéducative détruit dans la plupart des cas. L'éducation nouvelle voit dans tout enfant la possibilité d'une âme originale : d'un poète, d'un homme de science, d'un apôtre. Pour réaliser ce but, elle veut le travail individuel : chaque semence peut donner une plante, même si un petit nombre de semences est destiné à germer. Mais le travail individuel qui obéit au choix de l'enfant, doit être nourri de l'homme complet qui est dans l'enfant.

Chaque semence doit être déposée sur un terrain riche d'éléments nutritifs, "complets". Le terrain c'est le programme, qui fait "essayer"



l'enfant dans toutes les directions possibles et nécessaires à l'homme tout entier; l'éducation encourage et surveille les aptitudes particulières et veut que, dans le travail individuel choisi, l'enfant trouve sa joie et l'occasion d'une synthèse de ses activités.

Le travail individuel sans le programme collectif peut aboutir à une fausse liberté, qui diminue la puissance de développement des forces latentes.

Giuseppe LOMBARDO-RADICE.

Professeur de pédagogie à l'Institut Royal Supérieur du Magistère à Rome.

A la suite de ces considérations fondamentales, M. G. Lombardo-Radice a traité, dans sa revue *l'Educazione Nazionale*, dans le même esprit, les arguments suivants :

4) Groupements spontanés (travail par groupes) et discipline collective de travail et d'étude dans la classe.

5) " Matériel autoéducatif " et " intervention " du maître.

6) Travail électif et travail imposé.

7) L'école comme vie et l'école comme préparation à la vie.

8) Le jeu, l'art, la culture spontanée et la tradition.

9) La liberté comme synthèse du spontané et de l'obligatoire. L'éducation comme négation de l'autisme et du caprice.

## La Liberté et l'Éducation

par le D<sup>r</sup> O. DECROLY,

Professeur à l'Université de Bruxelles

La liberté! Beaucoup de gens sont morts pour elle. Et pourtant le terme liberté a des sens bien divers et des applications pratiques à l'avenant. Il peut éveiller chez la même personne des réactions très différentes suivant qu'il se rapporte au sentiment des nations ou des communes, jalouses de leur autonomie, de leur indépendance, à celui des groupes philosophiques, politiques ou religieux ou autres qui revendiquent leurs droits (liberté de pensée, de la presse, des cultes, de réunions, etc.) ou à des individus qui prétendent jouir de leurs prérogatives, privilèges ou simplement soustraire leurs personnes et leurs biens aux vexations d'un chef ou de leurs semblables.

De fait, suivant qu'il s'agit de la liberté plus ou moins collective ou de la liberté de personnes, on peut voir des tendances contradictoires se montrer chez les mêmes individus au point qu'ils sont des partisans acharnés de la première et par contre d'irréductibles adversaires de la seconde; ainsi l'on peut voir les plus farouches défenseurs de l'autonomie de leur pays ou de leur région, être en même temps férus de la discipline militaire pour la direction des groupes ou des cultes.

Et si nous considérons l'individu pris à part, nous voyons également une autre contradiction apparaître dans l'opposition qu'on rencontre chez un esprit entre la conception du libre arbitre, c'est-à-dire de l'autonomie spirituelle et morale, pourrait-on dire, et les restrictions qu'impose ce même esprit à la liberté en se montrant partisan des contraintes, de l'obéis-

sance allant jusqu'à la soumission absolue, du *perinde ac cadaver*.

En fait, pour ce qui est du premier point de vue, il s'agit ici du conflit éternel entre deux intérêts, celui de l'unité et celui de la collectivité; suivant les tempéraments, les intérêts, les circonstances et bien d'autres facteurs, il faut que le bien du groupe passe avant celui des individus ou que ce soit l'inverse.

Et l'on peut ajouter que dans l'intérêt même des individus, le groupe devant être considéré d'abord, l'intérêt de l'individu doit être sacrifié quand celui du groupe l'exige.

La liberté de l'individu est donc limitée à un certain domaine qu'elle ne peut outrepasser; il en est d'ailleurs de même pour les petits groupes par rapport aux plus grands (sociétés et communes, communes et provinces, provinces et Etats, Etats et Société des Nations).

Quant au second point de vue, celui qui nous concerne plus particulièrement à propos de l'éducation, il n'est pas inutile, pensons-nous, de l'examiner d'un peu plus près.

Remarquons à ce sujet que la science moderne tend à contester la possibilité de la liberté définie comme le caractère de l'acte volontaire pur, c'est-à-dire indépendant de toute influence extérieure ou intérieure.

C'est de la liberté selon les philosophes qu'il s'agit bien entendu et qui aurait comme signes caractéristiques :

1° *L'intuition interne* fournie par la conscience : nous nous sentons libres; puis : 2° *le sentiment de l'effort* qui est comme la force



émanant de la libre puissance de notre être qui le dirige et commande à nos actes; en outre, 3° l'existence d'actes indifférents sans cause.

Sa réalité serait aussi appuyée sur des preuves sociales, notamment : 1° sur l'existence de contrats, engagements; 2° sur celle des lois du droit; 3° sur celle des châtimens et des pénalités qui soutiennent les lois.

Elle serait basée en plus sur des preuves morales et notamment : 1° sur l'existence même de la morale; 2° sur celle de l'éducation, « le rôle de l'éducateur étant précisément de demander à la liberté de l'individu qu'il éduque tels ou tels actes de préférence à tels ou tels autres »; également 3° sur ce que Kant a mis en lumière à savoir l'intuition vivante du devoir qui, pour lui, fait de la liberté un postulat de la raison pratique (1).

Selon W. James il n'y aurait cependant qu'un seul parmi les cinq types de décisions qu'il décrit comme précédant un acte, celui s'accompagnant d'une action calme et lente de la volonté, du sentiment d'effort.

De sorte qu'en fait, pour James, les cas où le libre arbitre peut être invoqué sont loin d'être fréquents.

Mais il est dit aussi, et ceci est bien significatif, que l'acte volontaire, celui qui s'accompagne du sentiment d'effort, est inconnu de l'être équilibré, d'« une âme bien née », « fils du soleil » dont « le berceau fut comblé de tous les dons des fées ».

Il est « le lot des héros et des nerveux... » ce qui revient semble-t-il à dire que, pour lui, l'acte volontaire, c'est-à-dire libre, n'est réalisé que par ceux qui sont poussés pour un idéal très élevé, ou qui ont à lutter contre une anomalie de leur état physiologique.

Seulement cela ne revient-il pas à dire aussi que l'acte vraiment libre n'est pas libre le moins du monde, mais plutôt, comme W. James le reconnaît d'ailleurs lui-même, que l'acte paraît d'autant plus libre, c'est-à-dire demande d'autant plus d'effort — critère du libre arbitre comme nous l'avons vu plus haut — qu'on fait appel à un motif plus rare et plus idéal, « capable de neutraliser des impulsions habituelles et instinctives » ou que l'acte se fait « contre des tendances naturellement très explosives ou malgré des inhibitions très obstructives » ?

La liberté ne serait donc qu'une apparence,

une illusion, et il n'y aurait en fait que des actes plus ou moins visiblement influencés par des déterminants extérieurs, d'autres par des déterminants intérieurs, ceux-ci pouvant être inférieurs ou supérieurs, actuels ou éloignés.

Par conséquent, la plus ou moins grande illusion de cette liberté résulterait du fait qu'il existe des causes moins inférieures et moins actuelles, c'est-à-dire plus élevées et plus différenciées, donc moins apparentes pour le sujet ou celui qui l'observe. Mais dans tout ceci il est question de l'adulte, et quoiqu'il en soit de l'existence ou de la non-existence de la liberté chez l'adulte, peut-on parler de liberté à propos de l'enfant, et si l'on peut en parler, quel sens ce terme peut-il avoir ?

\*  
\*\*

Si l'on examine les cas où il peut être question de la liberté chez l'enfant, il semble que ce mot s'emploie dans des acceptions diverses et surtout précisément à l'opposé de ce qui a été dit plus haut quant au rapport de la liberté avec un pouvoir volontaire, une puissance de direction et de commandement qui suppose la conscience... En effet, lorsque l'enfant commet des actes qui ne sont pas tolérés ou ordonnés de l'extérieur, donc libres en apparence, ils sont généralement considérés comme le résultat d'impulsions qui résultent de son tempérament et de son affectivité (de ses tendances et de ses sentiments).

Pour la plupart des cas, *laisser l'enfant libre* ne signifie pas qu'on l'abandonne à son libre arbitre capable de déclencher chez lui l'effort et la volonté; cela veut dire ordinairement qu'on tolère ses caprices, ses états d'humeur momentanés et variables; le laisser libre, c'est surtout lui permettre d'être gourmand, grossier, bruyant, bavard, remuant, malpropre, cruel, indiscipliné, désobéissant, révolté, paresseux.

Dans l'esprit des adversaires de la liberté de l'enfant, cette liberté-là aboutit à supprimer toute réaction de la part des adultes à l'égard des activités désagréables, nuisibles, dangereuses ou instinctives de l'enfant, à ne pas s'opposer à tout ce que ses tendances étroitement égoïstes, et ses impulsions défensives inférieures le poussent à faire ou à ne pas faire.

Notamment, s'il s'agit de la vie à la maison, la liberté ou absence de contrainte con-

(1) Voyez « Les Sciences Philosophiques », p. 1065.



siste à ne pas intervenir quand l'enfant se lève à une heure indue, descend pour déjeuner lorsque les autres ont fini, ou demande à manger en dehors des heures normales, traîne pour s'habiller, s'abstient de se laver ou se lave mal, s'habille à moitié, ne boutonne, ni ne lace ses vêtements, s'empare des plats sans se préoccuper des autres convives, y puise à même, mange gloutonnement, salement et avec bruit, est capricieux, difficile pour les aliments, désire être servi le premier, trouble, gêne, agace, tourmente, se révolte, se bute, déchire, vole, ment, donne des coups, est brutal avec ses jeunes frères ou sœurs, s'empare de leurs jouets, etc.

S'il s'agit de la vie à l'école, cette liberté se manifestera par des actes de la même catégorie; taquinerie, contradiction, conflits violents, retard, négligence, oubli des responsabilités, arrivée en retard, provocation ou désordre, révolte, actes d'indiscipline, etc.

Mais les adversaires n'envisagent en fait qu'un côté du problème, celui où la tolérance est accordée aux actes et manifestations défavorables.

Or, laisser l'enfant libre, c'est aussi lui permettre de manifester ses tendances favorables, le laisser libre de bien faire. Cette liberté-là a, certes, autant de poids que l'autre. Permettre à l'enfant d'expérimenter, de débrouiller les énigmes dont il est entouré, c'est lui permettre d'exprimer, par les divers moyens dont il dispose, les pensées qui l'occupent et qu'il désire communiquer; c'est lui aider à formuler ses inquiétudes, ses curiosités, ses désirs et ses peines; c'est réaliser les conditions les plus favorables pour qu'il prenne peu à peu conscience de lui-même et de son milieu en vue d'une adaptation plus rapide et plus parfaite.

Et c'est non seulement lui permettre de manifester ses tendances favorables, c'est encore lui aider à découvrir le monde, à faire des expériences à propos de ce qu'il rencontre, à essayer ce qu'il imagine, à construire ce qu'il invente.

C'est également organiser le cadre naturel et humain, le milieu des choses et des êtres, l'ambiance des événements et des faits de manière à lui suggérer ces expériences, ces découvertes, ces fantaisies, ces inventions.

Or, s'il est incontestable qu'il faut restreindre la liberté, lorsqu'elle se manifeste sous le

premier aspect, il faut, au contraire, l'encourager dans le second cas.

\*\*

Quelle que soit la vérité au sujet de l'existence réelle de la liberté telle que l'entendent les tenants du libre arbitre, on peut admettre dans la pratique éducative une activité de l'enfant qu'on appelle libre, en entendant par là une activité qui est déterminée par les dispositions internes favorables et en vue desquelles on s'efforce de supprimer les obstacles inutiles.

Cette liberté n'est donc pas l'homologue de la liberté des philosophes, mais implique surtout *la suppression des ententes inutiles à l'essor des tendances non nuisibles* provenant de l'organisation active du milieu matériel d'abord, de l'intervention intentionnelle ou non du milieu humain ensuite, et aussi de l'adaptation de ces deux facteurs à l'âge et au type d'enfant.

Il va de soi que la liberté conçue ainsi peut être considérée comme gênante encore pour l'adulte qui prétend organiser le milieu pour lui seul et ne songe qu'à ses agréments, à ses aises et à sa propre liberté, aux risques d'oublier entièrement les exigences de la nature enfantine, différente de lui dans ses aspirations, ses besoins et ses joies.

A mon avis tout le problème est là : faut-il que le milieu soit organisé pour l'adulte ou pour l'enfant ? Faut-il que l'adulte passe avant l'enfant ou l'enfant avant l'adulte ? Dans la lutte égoïste entre le plus fort et le plus faible, est-ce le plus faible qui doit toujours être sacrifié ?

En fait, il semble bien que dans la majorité des cas l'adulte ignore les besoins de l'enfant et ne songe qu'aux siens.

Dans la majorité des familles, des lieux où les adultes vivent avec les enfants, tout est prévu pour que les grands aient leurs heures de relâche, de détente, leurs aises; les locaux, les horaires sont organisés en vue de ne pas gêner les grands, et en fait les entraves de la liberté des petits sont très souvent dues à l'égoïsme des grands.

Si l'on veut être sincère, ce n'est donc pas toujours l'intérêt des enfants qui domine, ni même qui est pris en considération quand on organise la discipline, les conditions de vie, le cadre dans lequel on les fait vivre.



Le facteur dominant conscient ou inconscient, c'est ce qu'on appelle la loi du moindre effort, et comme le grand est le plus puissant, il s'arrange avec la meilleure foi du monde d'ailleurs, pour que le cadre où il doit vivre avec le petit soit approprié à ses propres besoins, à ses goûts à lui d'abord, à ceux de l'enfant ensuite, s'il le peut et s'il y songe.

La preuve, je ne la prendrai pas dans les milieux des travailleurs manuels, car là les circonstances matérielles de force majeure empêchent de faire autrement — or il faut compter que déjà 60 à 70 % environ des enfants appartiennent à ce milieu (1). Fatalement, la place manque là et la vie de l'adulte impose son rythme et ses exigences. L'enfant ne peut y échapper qu'en s'évadant à la rue, dans l'impasse ou à l'école.

A la campagne seulement, ou aux confins des petites agglomérations, là où l'espace n'est pas mesuré au pied carré et où il importe moins que le logis soit vaste ou exigu autour de la maison, le long des chemins qui conduisent au village, à l'école et à l'église, l'enfant a mille occasions d'observer, de muser, d'expérimenter, de constater les grands phénomènes naturels et leurs effets sur la vie et celle des hommes dont il constate et apprécie les efforts d'adaptation.

Pour l'enfant de la classe moyenne, celui de l'employé, de l'instituteur, du petit commerçant, si les conditions sont souvent meilleures du point de vue moral, elles sont souvent moins bonnes pour le côté physique et même pour le côté intellectuel. En ville, si les parents peuvent faire participer l'enfant à leurs occupations pratiques et lui aider dans les réalisations qui se rattachent à ses jeux, s'ils trouvent un délassement dans des activités éducatives au profit de l'enfant (travaux manuels divers, jardinage, élevage), il y a des chances pour qu'ils compensent les inconvénients du manque d'espace.

(1) La statistique des professions en Belgique en 1920 montre que sur 2.960.900 adultes ayant une profession recensée, il y a 2.371.900 agriculteurs, silviculteurs, pêcheurs, attachés à l'industrie, au commerce, aux transports et à la domesticité et 289.000 occupés aux professions libérales et aux fonctions publiques. Si l'on admet qu'il y a dans la première catégorie des activités qui ne sont pas manuelles (dirigeants, employés), il faut admettre aussi en compensation qu'il y a des fonctions publiques d'ordre manuel (ouvriers des chemins de fer de l'Etat, des postes, télégraphes, téléphones, des services publics, etc.).

Quant à l'enfant de la classe aisée et surtout de la classe aristocratique, s'il est le mieux loti en apparence, il ne l'est pas toujours en réalité. Les inconvénients du milieu sont souvent plus grands que les avantages que représente une chambre d'enfant à l'écart ou au dernier étage de l'habitation avec des jouets en surabondance et une nurse plus ou moins apte et consciencieuse.

Il y a en plus l'action souvent défavorable des serviteurs qui sont loin d'être recommandables comme modèles d'activité, d'intelligence et de moralité. La liberté, en outre, y est le plus souvent mal comprise et consiste plutôt en laisser aller, négligence, manque de surveillance. On se contente très souvent de sauver les apparences, de dresser l'enfant à se plier aux mensonges conventionnels, aux grimaces des civilisés, plutôt qu'à le développer dans le sens de la formation d'une personnalité soumise aux règles inéluctables de la vie, les acceptant loyalement et s'exerçant à y conformer ses idées et ses actes. D'une part, il est plus tenu qu'un prisonnier; d'autre part, on le rend esclave de toute espèce d'habitudes qui vont étouffer son initiative et sa sincérité.

Quoiqu'il en soit, si l'on examine sans parti pris quelle est la situation la meilleure au point de vue éducatif, on constate que c'est encore celle où l'enfant est, en apparence, le moins contraint et où les contraintes viennent moins des adultes que du milieu matériel. Ce qui vient jusqu'à un certain point à l'appui de l'opinion spencérienne des sanctions naturelles.

Il va de soi, néanmoins, que nous considérons l'influence de l'adulte comme indispensable, mais pas moins dans le sens restrictif et freinateur que dans le sens stimulateur et organisateur d'un milieu adéquat. Pour ce qui regarde le milieu scolaire, c'est celui de l'École active qui est le plus propre à réaliser les conditions optima pour répondre à ces desiderata. On peut affirmer que plus le professeur est lui-même un exemple d'activité, mieux il organise les occupations dans sa classe, plus il y a de chance qu'il ait le maximum de discipline et le minimum de difficultés, avec le maximum d'initiative et le liberté accordées aux élèves et le minimum de punitions.

Toutefois, si l'on peut établir quelques lignes directrices convenant dans les situations les plus générales, il ne faut pas perdre de vue que, suivant l'âge et le type de l'enfant, les



limites imposées à l'activité libre pourront être plus ou moins élargies ou modifiées.

1° L'Age. — Ainsi on peut tolérer des actes et des réactions chez un enfant de trois ans qu'on n'admettra plus à six ans, et de même à six ans qu'on ne permettra plus à douze ans et ainsi de suite. Et il est bien entendu qu'il s'agit de l'âge mental bien plus que de l'âge réel.

Si un enfant de trois ans peut encore s'oublier et ne pas savoir se tirer d'affaire seul pour ses besoins, il n'est pas possible de le tolérer chez un enfant de six ans (à moins qu'il soit anormal au point de vue mental et moteur).

Si, d'autre part, on permet à un enfant de douze ans d'allumer le feu, on ne laissera pas faire le même acte par un enfant de six ans et à plus forte raison de trois ans.

De même, si l'on peut tolérer qu'un jeune homme ayant la maturité voulue dispose librement de son argent de poche, on ne pourra évidemment pas le permettre à un enfant de dix ans. Et encore, on acceptera qu'un enfant débrouillard et intelligent de douze ans organise lui-même un voyage, tandis qu'on n'y pourra consentir s'il s'agit d'un débile du même âge et — à plus forte raison d'un imbécile. Et ainsi de suite.

2° Des écarts analogues s'observent quant au sexe. La fillette est plus docile et accepte mieux que le garçon les ordres et les restrictions. Ce dernier demande une main plus ferme. Mais là aussi se trouvent de nombreuses exceptions chez l'un comme chez l'autre.

3° Le facteur physiologique influence fortement l'attitude de l'enfant. Les natures faibles ou déficientes tendent constamment au moindre effort surtout si elles sont du type passif ou apathique. L'enfant vigoureux, au contraire, déborde facilement les limites assignées.

4° L'éducateur a encore à tenir compte des instincts qui modifient le comportement de l'enfant : instinct combatif, groupal, social, sexuel, etc. Ces diverses tendances exigent du maître une attitude particulière.

5° Entre en jeu aussi l'état sensoriel et émotif. Chez l'enfant sourd ou aveugle, la discipline est rendue beaucoup plus difficile du fait que l'élève reste isolé du milieu social et ne subit que faiblement l'influence du groupe et de l'éducateur.

6° Puis interviennent les différences d'in-

telligence et d'aptitudes. Un enfant arriéré ne comprenant pas la nécessité de l'ordre et de la règle troublera la classe entière; l'éducateur se verra ainsi obligé de réduire la liberté de tous par la faute d'un seul.

7° Notons encore le rôle que jouent les habitudes acquises dans la famille : altruisme, propreté, etc. L'enfant unique est indiscipliné dans le sens scolaire du terme. On est obligé, lors de son entrée à l'école, de le « mettre au pas » et de restreindre sa liberté.

Les connaissances que l'enfant a acquises interviennent à leur tour : s'il a fait lui-même certaines expériences fâcheuses ou s'il a vu d'autres en faire, il s'adapte plus rapidement que l'enfant qui a été tenu à l'écart de ces mêmes expériences.

Ces divers facteurs qui agissent sur la nature de l'enfant et de là sur le degré de liberté qui peut lui être accordé s'adressent à la moyenne. Mais les cas d'anomalie de caractère — et ils sont nombreux — entraînent des différences considérables d'un enfant à l'autre, différences que l'éducateur doit comprendre et connaître pour agir en conséquence.

Comme illustration de ce dernier point, voici quelques exemples de types d'enfants différenciés d'après leur manière de réagir au travail dans l'école.

Les uns peuvent être laissés entièrement libres pour le travail, qu'ils soient seuls ou dans leur groupe et quelle que soit l'occupation.

D'autres travaillent mieux seuls que dans le groupe, soit parce que dans le groupe ils sont troublés, gênés, soit parce qu'ils sont tentés d'agir sur le groupe, en taquinant, s'agitant, etc.

Il y en a ensuite qui travaillent mieux dans le groupe parce qu'ils ont le désir de briller, qu'ils sont stimulés.

Enfin il en est qui ne savent travailler librement ni seuls ni dans le groupe soit par instabilité, incapacité de se tenir à une occupation, soit par apathie, indolence, paresse.

a) Enfants qui peuvent travailler seuls et en groupe :

*Classe de première année (6 à 7 ans)*

Y. fille. — Très intelligente, très active, très intéressée. Ne reste jamais une minute sans rien faire. Trouve toujours une occupation, mais occupation surtout intellectuelle. A fait en un an le travail de deux ans. Est très admirée et aimée par les autres enfants. Elle sert de monitrice dans la classe, et les enfants lui demandent volontiers un service



qu'elle peut rendre aussi bien que l'institutrice elle-même. Elle corrige le travail, vérifie les jeux.

*Classe de troisième année (8 à 9 ans)*

P. garçon. — On peut lui laisser une liberté totale ; il n'en abusera pas ; les charges ou le travail qu'on lui confie sera fait du mieux qu'il le pourra. Notion de la responsabilité très fortement ancrée. consciencieux, sérieux. Très sage seul ou dans un groupe. Essaie même dans un groupe de ramener ceux qui abusent de leur liberté. Sait en imposer, les autres reconnaissent son autorité. Très calme. Les soins aux animaux, les charges, le jardinage, le travail manuel seront mieux exécutés que le travail scolaire ou livresque (question aptitudes). Il y a ici influence très nette de facteurs héréditaires et du milieu familial.

*Classe de sixième année (12 à 13 ans)*

M. fille. — Enfant très intelligente, bien douée à tous points de vue. Elle est volontaire, susceptible, très mûre. Grande liberté est accordée chez elle, allure indépendante. Sait organiser par elle-même son travail, fait de nombreuses observations personnelles à l'occasion d'un voyage ou d'une excursion avec sa famille, présentation et documentation personnelle, après ses absences se met au courant sans être sollicitée par l'institutrice, fait des travaux spontanés, productions poétiques depuis l'âge de 7 ans.

*Travail manuel.* — Montre de l'initiative au sciage, au modelage, au dessin, en couture, mais réalise lentement. Beaucoup de goût et de personnalité. En cuisine est plus maladroite.

b) *Enfants qui travaillent mieux seuls* (gênés par le groupe ou taquinant le groupe) :

*Première année (6-7 ans)*

E. garçon. — Enfant très timide, le seul vrai timide de l'école. Très gêné, très difficile à la maison. Fuit les autres. Produit un excellent travail individuel. Dessine très bien, et dessine toujours dans ses moments de travail libre. *En groupe ne donne rien.* N'ose pas parler devant les autres enfants qui l'admirent pourtant à cause de ses merveilleux cahiers.

*Troisième année (8-9 ans)*

C. B. garçon. — Livré à lui-même, se conduit bien, travaille très sérieusement, mais se laisse distraire par le reste du groupe. Fournit beaucoup plus seul qu'en groupe, bonne exécution des charges, mais manque d'initiative.

A. W. garçon. — Seul ; très bien, liberté totale ; enfant intelligent ; travaille bien. Exécutera ses charges. Se comporte très bien à tous points de vue. *Dans un groupe* : Fait du bruit, intervient là où il n'a rien à faire, dérange les autres, est à la recherche d'une sottise à faire pour attirer l'attention sur lui.

*Sixième année (11-12 ans)*

A. S. garçon. — Bonne santé, mais depuis la croissance souffre de maux de tête. Doit être guidé pour le travail intellectuel, a pu réaliser une bonne documentation, et sait travailler dès qu'il a un plan. Il a beaucoup d'initiative au point de vue manuel, on peut le laisser travailler librement. Produit d'excellents appareils pour les expériences. Très influençable, brusque et désordonné.

*Dans le groupe*, il est difficile et taquine les autres.

c) *Enfants qui travaillent mieux en groupe* (stimulation, domination) :

*Première année (6-7 ans)*

G. garçon. — Sait travailler seul quand c'est une

chose nouvelle, s'emballer, mais l'emballerment ne dure pas longtemps. Aime mieux travailler en groupe. Essaie toujours de répondre, d'être le plus rapide, d'être celui qui sait le mieux. *En groupe fournit un travail surprenant.*

S. fille. — Travaille seule, surtout quand le sujet l'intéresse. Ne peut pas toujours travailler en groupe. Mais aime à parler dans un groupe, à le diriger. Est-elle considérée comme un autre enfant, dans le groupe, elle s'en éloigne et va s'occuper ailleurs. *Aime à travailler avec deux ou à trois.* Cherche les compagnons qui se laissent gouverner par elle et parvient alors à travailler et à faire travailler les autres.

d) *Enfants qui ne travaillent ni seuls, ni dans le groupe parce qu'ils s'occupent d'autre chose, sont distraits :*

*Première année (6-7 ans)*

Ed. garçon. — A besoin d'un guide continu pour travailler. Jamais de travail spontané, ne produit rien dans le groupe.

*Troisième année (9-10 ans)*

G. W. garçon. — Doit être constamment surveillé ; on ne peut avoir confiance en lui : s'il est seul et libre, ne travaille pas, ou fournit quelque chose de tout à fait inférieur, bien qu'étant très intelligent, esprit très éveillé, mais perd son temps à des riens, feuillette un livre, joue, etc.

S'il est dans un groupe, cause le désordre, dérange les autres, les taquine. S'il s'agit d'occupations manuelles, le rendement est meilleur, mais il aura néanmoins dérangé et distrait des compagnons. Au jardinage seulement, il se comporte très bien. Vis-à-vis des animaux : il s'en occupe, mais son esprit instable et sa distraction causent des erreurs.

*Sixième année (11-12 ans)*

Z. garçon. — Enfant ne se développant pas ; intelligence très moyenne, lacunes de mémoire. Doit être dirigé et surveillé étroitement ; travaille sous menace ; travaux malpropres. La menace de suppression de jeux l'a amené à travailler seul depuis quelques mois. Au point de vue manuel, ne montre aucune initiative, chipote plus qu'il ne réalise, et au point de vue moral : très paresseux, impoli, peu obligeant ; peut rester des heures inoccupé. En groupe, taquine, dérange, fait le clown.

e) *Enfants qui ne travaillent ni seuls, ni dans le groupe, par apathie.*

*Première année (6-7 ans)*

M., C. et C. — Ces trois enfants doivent être constamment rappelés au travail. Ne s'y intéressent pas, ne font aucun effort. Ils sont souvent occupés à chercher des raisons pour amuser les autres et à attirer leur attention de cette façon. Il convient de noter ici que le premier n'a été que deux mois à l'école ; le deuxième vient d'une autre école et n'est chez nous que depuis deux mois ; le troisième, petit Américain, instable, gâté, peu droit, ne s'intéresse pas au travail ; absent deux jours sur trois, subit une mauvaise influence à la maison.

*Troisième année (8-9 ans)*

J. C. fille. — Par elle-même ne sera pas un sujet de trouble, mais se laisse facilement entraîner au désordre, aux sottises, à ne pas travailler. Dans un groupe qui ne comporterait que les bons éléments, ce serait parfait ; mais lorsqu'elle se trouve avec les moins bons, elle se laisse vite détourner, sans qu'elle puisse réagir, ni sur elle-même, ni sur eux. Manque du reste d'initiative ; tant pour le travail que pour les occupations manuelles et ménagères.



En somme on voit que, dans l'application, les principes des deux tendances extrêmes se concilient : liberté dans la limite où elle n'entrave pas la sécurité ni la liberté des autres, où elle ne constitue pas un danger actuel ou futur pour la collectivité dont l'enfant fait ou fera partie.

Liberté aussi dans la limite où elle ne peut pas entraîner des inconvénients sérieux présents ou à venir pour l'enfant lui-même. Contrainte, restriction et sanction chaque fois que cette limite est atteinte ou dépassée.

Si l'on examine d'ailleurs de près comment les plus chauds partisans de la liberté de l'enfant, tels Fénelon, Rousseau, Ellen, Key, Ch. Wagner, Montessori, Ferrière, mettent leurs théories en pratique, on constate des tempéraments qui les rapprochent en somme des protagonistes de l'opinion opposée; et inversement, chez ceux-ci, tel M. Foerster, on trouve proposées des mesures comme le self-government qui sont précisément en faveur de l'autonomie des enfants.

C'est qu'en réalité, il s'agit d'une question d'espèces et qu'il n'est pas possible d'établir des règles générales et applicables à tous les enfants dans toutes les circonstances, ce qui revient à dire que le problème de la liberté n'est pas aussi simple que certains philosophes se le figurent et que l'éducateur doit compter avec la variété des types et l'influence des milieux divers où vit l'enfant.

Ici, plus que dans n'importe quel domaine, toute généralisation est impossible et fautive. Dire à l'instituteur : laissez vos élèves libres, c'est lui faire subir des échecs qui en feront un adversaire de la liberté en éducation. Armez-le plutôt à l'avance en lui montrant les difficultés dues aux différences individuelles.

Un des problèmes les plus urgents à l'heure actuelle est d'étudier l'enfant afin de le connaître et de distinguer ses particularités. Apprendre au jeune maître à examiner ses élèves est beaucoup plus important que de lui enseigner une méthode de calcul ou de lecture. Dans ce domaine, point n'est besoin d'être un génie pour s'exercer à observer.

*Conclusion.* — Considérant spécialement le point de vue développé dans cet exposé nous concluons que :

1° Dans le problème de la liberté de l'enfant, il faut tenir compte des facteurs nombreux qui déterminent les différences entre les enfants : âge, sexe, état physique, intelligence, affectivité, etc.

2° Il faut organiser le milieu et la discipline en vue de répondre autant que possible à ces différences et de réduire ainsi les obstacles à la liberté.

3° Il faut aussi choisir les maîtres et les préparer en vue : a) de reconnaître ses différences; b) d'organiser et de tirer parti du milieu.

4° Pour faciliter cette tâche, il faut examiner l'enfant, connaître ses antécédents et son milieu familial et pour cela entrer en rapport étroit avec les parents.

5° Il est désirable que des recherches soient faites en vue d'établir, d'une part, le nombre d'enfants des divers types de travail et, d'autre part, les résultats obtenus en les soumettant aux diverses méthodes de discipline.

Si l'on admet que la valeur de la liberté d'un peuple est en rapport avec ce que l'individu sait faire de sa liberté, on comprendra la nécessité d'éduquer l'individu à la liberté.

## La Pédagogie de l'Équipe

par M. Lorenzo LUZURIAGA

Directeur de la « Revista de Pedagogia », Madrid

L'école actuelle est basée sur l'unité rigide et abstraite de la « Classe » ou du « Degré ». Par « Classe », on entend un ensemble homogène, uniforme, d'élèves placés sous la direction unique d'un maître. C'est cette homogénéité qu'il s'agit de rendre de plus

en plus intense dans l'enseignement public. Elle arrive à sa plus haute expression dans le système dit « Système de Mannheim », du docteur Sickinger, qui permet d'organiser jusqu'à trois et quatre séries de classes parallèles. Les enfants y sont « tamisés » par une suite



de blutoirs psychologiques, jusqu'à ce qu'ils présentent le maximum possible d'homogénéité intellectuelle. On considère ainsi les élèves presque comme des choses matérielles, qui doivent être traitées « en série », tout comme la fabrication moderne d'automobiles. On en est venu jusqu'à demander que l'école même fasse « l'orientation professionnelle » de ses élèves, les enfermant ainsi toute leur vie dans des cadres fixes.

Cette conception homogénéisatrice trouve ses racines dans la pédagogie intellectualiste en usage. Etant donné que la raison, ou l'intelligence, est, en essence, la même chez tous, on l'utilise comme unité de mesure et de jugement. De là, la vogue des « tests » ou épreuves mentales, avec leurs classifications et sous-classifications, leurs échelles métriques, etc. Au contraire, si l'on prend comme base la vie totale de l'élève, et surtout, sa partie la plus profonde : l'affectivité et l'impulsivité, l'homogénéisation devient plus difficile. Et si l'école a un rôle à jouer en la circonstance, c'est précisément celui d'exalter et de former la capacité vitale tout entière de l'élève, les racines profondes de sa personnalité, et non pas seulement au point de vue intellectuel, qui n'en constitue que l'aspect le plus superficiel.

A cette cause intellectualiste de l'uniformité de la « classe », s'en joint, comme conséquence, une autre : la passivité. L'école passive, inerte, où le rôle de l'élève est d'écouter, est, en effet, le complément inéluctable de l'école intellectualiste, de l'école livresque. Quand l'écolier est considéré à l'école comme un être manquant d'initiative et de personnalité, il est susceptible d'être mesuré et classifié comme le fait l'école intellectualiste, comme quelque chose de matériel.

L'intellectualisme et la passivité de l'école ont, de notre temps, reçu un coup rude et décisif ; ce coup a été donné, d'un côté, par les « Ecoles nouvelles », et de l'autre, par les « Ecoles actives ». Les écoles nouvelles constituent de véritables communautés vitales de maîtres et d'élèves, dans lesquelles l'unité artificielle « Classe » est remplacée par l'unité réelle « Groupe », la première perdant ainsi son caractère abstrait, intellectuel, pour se transformer en une communauté vitale. Déjà, dans ces écoles, l'élève n'est plus ce quelque chose susceptible d'être classifié comme une

chose inerte, mais bien un être que l'on doit traiter comme quelque chose de vivant, qui ne peut, en quelque sorte, être réduit à cette homogénéité abstraite de la classe.

D'autre part, les « Ecoles actives », enfantées par Dewey, avec son idée de « l'éducation par l'action », et par Kerchensteiner, avec sa conception de « l'école du travail », ont situé comme centre de la vie scolaire le fond intime de la personnalité de l'enfant : l'activité ; mais non une activité quelconque, imposée du dehors, sans qu'il ait été tenu compte des conditions de la vie enfantine, — laquelle existe déjà dans l'école traditionnelle, — mais une activité spontanée, autonome : l'auto-activité.

La base de l'école active est le jeu. Celui-ci constitue une nécessité essentielle, vitale, de l'enfant, et comme toutes les nécessités biologiques, il faut qu'il en soit tenu compte dans l'éducation. C'est ainsi que l'ont reconnu presque tous les psychologues et pédagogues modernes : K. Groos, Claparede, Dewey, Montessori, Ferrière, Decroly, Cousinet, etc.

Bien que le jeu constitue une nécessité essentielle de la vie de l'enfant, il est de par sa nature quelque chose de spontané, d'amorphe, sans finalité. Et s'il faut que l'éducation soit attractive, agréable, gaie, comme l'est le jeu, elle doit aussi être quelque chose de plus. Si, dans l'éducation de la première enfance, cette forme d'activité ludique doit prédominer, chez les enfants plus grands, de 10 à 16 ans, l'éducation doit inciter à l'effort, au surpassement, à l'aventure. L'étape antérieure pourra être quelque peu empreinte de mollesse, de suavité, de douceur ; mais dans la seconde période de l'enfance, il faut accroître la tension, encourager l'effort. Autrement, on tomberait dans la faiblesse, dans la mollesse, dans le ramollissement, et l'enfant, à la fin de son âge scolaire, se trouverait désarmé devant la vie.

Cette accentuation de l'effort ne suppose cependant pas la disparition des effets bien-faisants du jeu ; elle tend plutôt à leur sublimation et à leur perfectionnement, c'est-à-dire à leur conversion en sport. L'école du jeu de la première enfance devient ainsi, naturellement l'école du sport pour l'enfance plus développée.

Le sport coïncide avec le jeu par son caractère actif, agréable et désintéressé, mais il en diffère en ce qu'il requiert une organisation



et un effort plus intenses, une compétition ou une émulation plus grande. Les règles du sport ont, au surplus, un caractère éthique défini; le « fair play », le franc jeu en est une des notes essentielles, tandis que dans les jeux infantiles, il n'a qu'une médiocre importance. Nous pourrions dire que les jeux de l'enfance sont purement biologiques, tandis que le sport est la biologie même, avec quelque chose en plus. Comme exemple à ce sujet, comparons le sport du football, au jeu d'enfants : les gardes et les voleurs.

Pour nous, le sport est surtout le jeu d'équipes. Dans le sport, l'équipe constitue une unité spirituelle qui a un style, une âme, une vie supérieure à l'individualité, et dans laquelle cette individualité n'est pas supprimée, mais plutôt accrue, exaltée. Dans l'équipe, l'individu accomplit une fonction propre, irremplaçable; il est comme la roue d'une machine, ou, pour mieux dire, comme un organe essentiel d'un être vivant, qui ne peut naturellement pas agir de lui-même, indépendamment, mais qui doit compter sur le concours des autres organes du groupe dont il fait partie. C'est ainsi que se maintient dans l'équipe un équilibre parfait entre l'initiative individuelle et celle du groupe. L'équipe réalise la conjonction parfaite de la pédagogie individuelle et de la pédagogie sociale.

Mais l'équipe est quelque chose de plus que le sport; elle est en même temps l'un des traits caractéristiques du travail actuel, du travail par équipes, qui distingue une grande partie de la vie laborieuse moderne, tant agricole qu'industrielle. Le travail individuel, le travail de l'artisan, est de plus en plus surpassé par le travail en commun, par celui de l'ouvrier de l'atelier ou de l'usine. Et dans ce sens, l'école actuelle, quoique libre de toute préoccupation industrielle, de caractère utilitaire, doit également refléter l'esprit de la vie sociale, en s'adaptant au travail par équipes. De cette façon, l'école du jeu et du sport devient insensiblement l'école du travail, en constituant une véritable « communauté embryonnaire », comme le demande Dewey.

Mais alors, comment faire passer l'esprit de l'équipe, soit de sport, soit de travail, dans l'éducation, dans la vie scolaire? Ainsi que nous l'avons dit, l'homogénéité actuelle des classes est pour nous dépourvue de sens; elle doit se transformer suivant la diversité vitale

des groupes. Dans les écoles nouvelles, chaque groupe d'élèves est confié aux soins d'un seul maître, ce qui est l'idéal. Dans les écoles publiques où, en raison du grand nombre des élèves, cela n'est pas réalisable, il devient nécessaire de placer plusieurs de ces groupes sous la direction ou l'inspiration d'un seul maître.

Si nous supposons une classe normale de 40 élèves, nous la divisons en cinq ou six groupes ou équipes. Chacun de ces groupes devra se former spontanément, selon les goûts et préférences des élèves. Il appartiendra seulement au maître de corriger les abus possibles ou les préférences excessives ou injustifiées qui pourraient rompre l'équilibre qualitatif et numérique des équipes dans chaque classe.

Une fois les groupes constitués, se pose le problème, immédiat ou simultané, de l'assignation ou de la distribution du travail. Deux solutions distinctes se présentent : l'une consiste à donner aux élèves une complète liberté pour choisir le sujet de leur travail (méthode Cousinet); l'autre leur assigne une tâche déterminée qu'ils s'engagent formellement à exécuter (plan Dalton).

A notre avis, entre ces deux positions extrêmes, de la liberté sans limites et de l'engagement pris, il y a place pour une solution intermédiaire, plus juste. L'école, ou mieux, le maître, devra posséder un plan de travail, une série de sujets d'un caractère très large et très élastique, servant de cadre pour l'éducation des enfants. Ceux-ci, en effet, ne peuvent manquer d'acquiescer certaines idées de base, qui constituent le fond essentiel de notre culture. Ces idées élémentaires doivent figurer, organisées, dans le cadre d'un plan général; mais le moment et la façon de développer les sujets qu'elles comprennent doivent être confiés aux enfants eux-mêmes. Ainsi on s'occupe à la fois de la formation de leur culture et des besoins de leur développement.

Chaque équipe, chaque groupe doit exécuter un thème, un travail distinct. Il ne s'agit pas, en effet, de faire exécuter à tous la même tâche, ni d'exciter leur émulation sur un même sujet, car il faut éviter de provoquer des rivalités. L'émulation doit régner à l'école sous forme d'une atmosphère, d'un stimulant diffus, provenant, non de motifs personnels, mais de la tâche même.

Le travail de chaque équipe étant choisi



parmi les sujets présentés ou suggérés par le maître, c'est à l'équipe qu'est alors confiée la responsabilité de son exécution. Pour faciliter celle-ci, le maître pourra indiquer, surtout au début, un plan de travail, ou dire où se trouvent les moyens de le réaliser. Mais, quant au reste, son rôle devra être purement passif, et, comme conseiller plutôt que comme directeur, il évitera de trop intervenir, afin de ne rien enlever aux enfants de leur spontanéité et de leur liberté.

Durant le travail, le groupe, d'abord amorphe, prendra forme, et se convertira en équipe; l'élève dont la capacité directrice sera la plus grande sera reconnu spontanément comme guide ou chef par les enfants de son groupe, et tous assumeront la part de travail pour laquelle ils manifesteront le plus de goût ou d'aptitude.

Il n'est pas possible d'indiquer d'avance la façon dont le travail devra être exécuté, car cela dépend de l'orientation donnée à chaque école et des circonstances du lieu et du moment. Qu'il suffise de dire qu'à notre avis la méthode de travail la plus complète à ce point de vue est celle dénommée des « projets », sans exclure cependant les autres, caractéristiques de l'école active (Decroly, Montessori, Winnetka, etc.), à condition de ne pas les adopter comme des mesures rigides, mécaniques, sans vie.

Afin de laisser trace du labeur fourni par chaque équipe, tous les travaux exécutés par les groupes doivent rester exposés dans l'école. C'est d'après ces travaux, et non d'après les capacités individuelles, que l'on doit mesurer et comparer les groupes; car il se peut qu'une équipe lente, par exemple, effectue parfois son travail mieux qu'une équipe rapide, ou qu'une équipe maladroite dans une tâche soit habile dans une autre. Bien qu'en matière d'éducation, on ne puisse faire abstraction des processus, le résultat est ce qui doit servir de base pour juger du travail. On évite ainsi les rivalités et les émulations personnelles, et c'est ainsi que surgit seule l'émulation ennoblissante du travail.

Les groupes de chaque classe ne doivent pas non plus rester isolés entre eux. De même que les élèves constituent l'unité supérieure du groupe, les groupes doivent constituer l'unité spirituelle de la classe. Cela veut dire que les groupes doivent s'aider réciproquement, se

communiquer leurs impressions, les uns, en exposant leurs besoins et leurs vacillations, et les autres, en leur prêtant la chaleur et l'appui nécessaires.

Mais à leur tour les classes ne doivent pas non plus perdre contact entre elles. Maîtres et élèves forment dans l'école la communauté qui, dans la vie sociale, est constituée par les divers groupements qui en font partie, et qui n'est pas l'unité fictive et uniforme de l'église ou de la caserne. Le labeur des groupes doit donc s'étendre à la vie scolaire tout entière, au maintien de l'ordre et de la propreté, à l'ornementation de l'école, au maniement de sa bibliothèque, au régime du champ de jeux, à l'organisation de fêtes ou de représentations théâtrales, etc.; et, dans ce labeur, doivent alterner, sinon toutes les équipes des classes, tout au moins celles qui semblent le plus aptes pour ces fonctions respectives.

Enfin, le principe qui a servi à différencier et à vitaliser le groupe ne doit pas demeurer limité au labeur purement scolaire. De même que l'on rompt l'homogénéité artificielle de la classe et de l'école en l'enrichissant de la diversité des équipes, on doit aussi aspirer à la disparition de l'uniformité administrative actuelle des écoles publiques, en établissant des groupes ou des types divers de ces écoles, selon les préférences des parents et des maîtres.

La conception centralisatrice de l'administration napoléonienne — base du régime scolaire actuel — qui établit un type uniforme d'école pour tout un pays, malgré les différences radicales d'opinion que l'on y rencontre, doit être transformée; cette transformation doit permettre la liberté de groupement des maîtres dans les écoles, autoriser ces maîtres à implanter des méthodes et des orientations diverses, et consentir que les parents fassent choix des unes ou des autres écoles, suivant leurs divers types de conception de la vie et du monde.

En somme, l'uniformisation rationaliste de l'école unique, au sens mauvais du mot, qui conduit à l'exaltation de l'Etat unique, doit être remplacée par la conception vitaliste, qui permet la diversité et la variété des écoles et des maîtres.

Cependant, une seule chose est ici nécessaire: il faut que l'on garde le plus grand respect possible à la future personnalité de l'enfant, qu'on ne lui impose pas des croyan-



ces et des systèmes rigides, dogmatiques, mais qu'on lui offre la plus grande richesse de stimulants et de possibilités, tout en se gardant de tomber dans une attitude simplement expectative ou négative, de faux respect à une personnalité qui n'existe pas, car l'on doit plutôt accentuer, former et exalter les capacités et les énergies de l'enfant, et développer chez

lui l'esprit d'initiative, d'entreprise, d'aventure, en vue de former des personnalités énergiques et vigoureuses.

C'est ainsi qu'on obtiendra une école qui, sans revêtir le dogmatisme moyenâgeux de la plupart des écoles actuelles, se libérera également du négativisme et de la passivité de la pédagogie libérale du siècle dernier.

## L'Expérience des États-Unis

### Les méthodes individuelles dans les Ecoles Primaires

Préparation des maîtres aux écoles nouvelles

par le Dr Carson RYAN

Professeur d'Education, Swarthmore College,  
Pa. U. S. A., Récemment éditeur

associé de « *School and Society* » et Président  
de l'Association Nationale

Américaine d'Orientation Professionnelle (1)

Les écoles normales, que nous appelons de plus en plus, chez nous, collèges de maîtres, ont généralement des méthodes qui manquent précisément des qualités caractéristiques à quoi se reconnaît une école libre. Nos institutions pour la préparation des maîtres les préparent beaucoup à exécuter de simples trucs, pour ainsi dire, destinés à maintenir « l'attention », la « discipline », cette chose extérieure qui, comme le dit Mme Montessori, « confond l'immobilité avec la sagesse ». Les mouvements des étudiants, depuis le dortoir jusqu'à la classe et au réfectoire, sont entièrement dirigés par une autorité extérieure.

Pourtant, il y a eu dernièrement un très fort mouvement en faveur de cours qui donnent plus d'importance aux côtés humain et social du travail de l'école. De plus en plus, les étudiants de nos écoles normales lisent ce que vous publiez dans « *The New Era* » et ce qui paraît dans « *The Progressive Education* ». Des livres comme « *Concerning Parents* », ou « *Creative Youth* » de Hughes Mearns, ou « *Our enemy the child* » de Agnès de Lima, sont de plus en plus demandés, et des rapports comme ceux du Comité de New-York sur « *The problem child in school* » sont particulièrement lus et discutés pour servir de base à une compréhension de la psy-

chologie nouvelle. Certains de ces livres ne sont, je le crains, que de minces résumés des travaux des meilleurs psychologues européens, mais ils nous aident à nous inspirer de vos travaux pour adapter ces découvertes à nos besoins, et compléter les travaux de nos Dewey, Thorndike, Kilpatrick. Un comité s'est joint récemment à nos plus grandes institutions, The National Education Association et The National Conference on Social work, afin d'introduire dans les préparations des maîtres le point de vue de la psychologie nouvelle et la philosophie du nouveau type d'école. Les étudiants sont encouragés à visiter et à étudier les écoles nouvelles, telles que Carson College, Walden School, et les autres, et je crois que nos institutions sont en train de modifier leur attitude bien plus encore qu'elles ne s'en rendent compte elles-mêmes.

Ce qui nous semble encourageant c'est que l'ancienne école normale de deux est remplacée par le Collège de Maîtres de quatre ans. Un simple changement de nom ne signifie rien, mais il est clair qu'il y a aussi un changement de point de vue. « Si c'est cela l'enseignement, alors je désire m'y mettre, disent nos meilleurs étudiants de collèges après avoir visité Carson College ou d'autres où les méthodes nouvelles sont mises en pratique.

Chez nous, c'est l'école secondaire, celle qui se place entre l'école primaire supérieure et l'université, qui semble la moins disposée à faire des changements. Vous avez ici Miss Lucy L. W. Wilson, de Philadelphie, directrice d'une grande école secondaire, et qui a montré ce qu'on peut faire dans une école contenant des milliers d'enfants; mais elle est une exception. Sauf dans des cas

(1) Pour plus de détails sur les conférences américaines, voir *The new Era* octobre 1927.



exceptionnels, comme celui de M. Eugene Smith et d'autres, les écoles secondaires privées sont encore plus en retard que les écoles secondaires publiques.

Il faut donc en revenir à ce qu'il faut faire dans les institutions qui préparent les maîtres et professeurs. Il semble qu'il n'est que juste de demander que des étudiants qui se préparent à enseigner dans des conditions modernes et spécialement dans des écoles nouvelles reçoivent une éducation assez riche, surtout en sciences sociales et psychologiques, pour les aider à comprendre des êtres humains, et en particulier les enfants.

### Comment libérer les programmes

par le D<sup>r</sup> HAROLD O. RUGG

*Psychologue de l'Education au Collège des Maîtres de l'École de Lincoln, à New-York*

Dans l'histoire de la civilisation occidentale, le récit qui va jusqu'à l'an 1600 est celui d'une humanité qui eut faim et froid, tira et poussa, peina de ses mains à la corvée du labeur ancillaire, sans la compensation du moindre bien-être matériel.

Puis vint ce merveilleux XVII<sup>e</sup> siècle, ces soixante ans d'inventions, d'instruments, de mesures — Galilée, Newton, etc., — qui amenèrent à leur suite la méthode analytique et l'âge qui fonda toute pensée sur le renouvellement constant des faits, âge qui mit en faveur le calcul mathématique et scientifique.

Il en sortit le XVIII<sup>e</sup> siècle, le siècle des formules; puis le XIX<sup>e</sup> siècle avec ses applications — machinisme, machines à vapeur, — âge du développement technique. Et une chose terrible arriva à l'Amérique et à l'Europe. L'homme concentra son intérêt sur le monde matériel, sur un plus haut niveau d'existence; il perdit son pouvoir de concentration sur l'art, sur la spiritualité. Il devint un exploitateur.

Cet âge donna naissance à la philosophie intellectualiste de Charles Pearce, qui fut le maître de William James. L'Amérique produisit la philosophie pragmatique du rendement.

Et voilà que, de cette même matrice, naquit en Amérique le mouvement d'éducation scientifique, remarquable développement de la méthode d'analyse. Depuis 1900 cette mé-

thode a été utilisée pour mesurer la personnalité.

En même temps, en Amérique et en Europe, l'œuvre de beauté était étranglée par la recherche des faits. Des artistes pleins de promesses étaient aiguillés vers l'invention. Pourtant, vers 1900, parallèlement à ce crime, avait lieu une remarquable éclosion d'art.

Tout ceci est important pour ceux qui font les programmes.

Deux choses sont advenues :

1<sup>o</sup> Nous avons créé une méthode pour découvrir la loi des mensurations.

2<sup>o</sup> Nous avons perdu le sens de la nécessité de la création chez l'enfant.

Ce sont là les causes de la levée de boucliers qui aboutit à la création des écoles nouvelles. Une levée qui eut un prélude en 1875, quand le colonel Parker, après un long séjour en Europe, commença son nouveau travail au Massachusetts. Le mouvement prit forme en 1895.

Dès lors, autour de Parker et de Dewey, grandit le mouvement de réaction contre les écoles enrégimentées. En dépit de ce mouvement, la croissance de l'éducation américaine selon les lignes traditionnelles était si rapide et si répandue qu'aujourd'hui encore, à New-York, le nombre d'élèves minimum dans une classe d'école élémentaire est de quarante-cinq.

On a établi en Amérique l'enseignement pour tous, mais c'est une production en masse, un enseignement discipliné, enrégimenté.

Depuis l'époque de John Dewey, on a fondé des douzaines d'écoles dont les principes sont exactement ceux de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle.

### Deux Ecoles de la Pensée.

Il existe deux écoles de la pensée : l'une désire ceci : *préparation intellectuelle, faits, conformité, acquiescement, savoir pour savoir, contrôle, discipline, science.*

L'autre désire ceci : *développement de la vie émotive, art, initiative, liberté, activité, savoir pour agir, raison, problèmes vitaux, éducation non pour le savoir, mais pour l'expérience vécue.*

Le conflit a commencé voici cent ans; il bat encore son plein.

Notre problème est de réconcilier « science et sainteté », — science et art, — le plus dur



des problèmes auxquels l'esprit de l'homme puisse s'attaquer. Nous devons apprendre à vivre *avec* la science et *avec* l'art; nous devons vivre *au-dedans* de la science; nous devons apprendre la technique de l'art.

Ce que nous voulons et devons faire, c'est atteindre un point où nous puissions conduire l'enfant à la fois vers *l'aventure de la beauté* et vers *l'effort de la raison*.

J'ai trouvé dans les écoles libres un grand manque de respect pour les idées; beaucoup de travail au marteau et à l'aiguille, beaucoup d'activité, beaucoup d'esprit de création. Pourquoi ce point faible au sujet des idées?

*Les « Ecoles actives ».*

Dewey, James, Shiller, etc., ont vécu dans l'« infidèle demi-siècle » et ils ont tiré de la lutte une idée : « Croissance ». Ainsi Dewey a dit : « Une Ecole active ». Il a dit aussi (mais en plus petits caractères) : « Vous devez avoir une croissance organisée, orientée vers un but connu ». Ses disciples ont lu « Activité », mais ils n'ont pas lu les petits caractères à propos du but.

Moi et d'autres, nous avons chronométré les activités des enfants et des écoles libres. Nous avons découvert une quantité de choses, mais pas une seule faite assez longuement pour en valoir la peine. Pourquoi le groupe des Ecoles libres a-t-il perdu le respect de la société adulte? Les enfants vivront — ou sont censés devoir vivre — 40 ou 50 ans en qualité d'adultes sérieux. L'enfance est un temps de préparation; certes, c'est aussi un temps pour vivre, mais si l'on en considère la durée (quelques années en regard des longues années de la vie adulte), en faire un tout et une fin en soi n'est-il pas absurde?

Le but de l'éducation est d'obtenir le maximum de croissance avec le minimum de dépense.

L'enfant doit apprendre à lire, écrire, compter, etc.; il doit apprendre à vivre en société; il doit apprendre à vivre avec lui-même, « à rêver et à stimuler son âme ».

Aussi le maître doit-il faire des plans et les organiser, avoir un matériel prêt, des projets, des excursions, toute sorte d'appareils, si l'on veut atteindre le maximum de croissance avec le minimum de temps et d'énergie. Il faut faire une sélection; si nous dépendons des intérêts spontanés des enfants, où cela nous conduira-t-il?

Le maître doit savoir quels grands concepts un enfant doit réaliser à l'âge de 6, 7, 8 ans, etc. Un autre péché capital des écoles libres est qu'on n'y sait pas cela. Il y a manque de plan à la fois dans les degrés et dans l'école.

Pas un professeur ne porte un intérêt exclusif aux enfants de sa classe. L'intérêt est partagé par tout le reste du personnel enseignant.

Nous autres, dans les écoles libres, sommes tous des individualistes; il est douteux que nous puissions produire du travail solidaire. Il est douteux que nous puissions produire des écoles tout à fait bonnes; et il est aussi douteux que nous puissions réconcilier les deux écoles de la pensée.

*Lecture.*

Un des instruments fondamentaux, dans le monde occidental, est l'aptitude à lire. Nous sommes esclaves de l'imprimé. Quelle que soit notre philosophie de la lecture, quelle que soit notre idée de l'âge auquel il convient de l'enseigner, il y a des hommes et des femmes, dans notre monde occidental, qui ont mis au point une science des processus de la lecture qui en simplifie énormément l'étude, et des centaines de milliers de gens l'ignorent. Ceci est vraiment tragique. Le développement de la connaissance scientifique des processus de la lecture a été merveilleux, durant ces vingt-cinq dernières années.

Le secret de la lecture était connu de certains hommes il y a bien longtemps. Horace Mann disait : « Nous devons enseigner la lecture pour qu'on comprenne les textes lus » Mais aujourd'hui, dans des milliers d'écoles, vous voyez des enfants apprendre à lire machinalement.

Bien des écoles soi-disant progressives et des écoles publiques ignorent totalement ce mouvement.

*La Méthode scientifique.*

La même méthode scientifique doit régir la préparation du matériel.

Nous devons fournir :

1° Des techniques : lecture, arithmétique, écriture, lecture de cartes, etc.

2° Une compréhension de la vie sociale.

3° De l'art créatif.

Quantitativement, les techniques sont peu importantes et ne devraient pas prendre plus de 20 % du temps. S'il fallait choisir entre



cela et le reste, c'est cela qui devrait disparaître. Mais il n'y a pas besoin de choisir. Tout peut être fait.

Sur le second point, les esprits modernes, constatant qu'il existe plus de notions qu'il n'est possible d'en enseigner, choisissent; et pour choisir ils s'adressent à des experts, à des hommes dont l'existence est vouée à l'étude des grands problèmes de la vie d'aujourd'hui. Ils adoptent les notions que ceux-ci leur désignent et élaborent des exemples concrets, grâce auxquels l'essence de ces concepts est imprégnée dans l'esprit des enfants. Ils ne se fient pas à leur propre jugement. Ils n'osent pas. La tâche est trop lourde.

Quant à l'art créatif, nous pourrions y chercher et y trouver les mêmes méthodes de sélection scientifique. Vers 1890, il y avait une grande activité de recherches sur la psychologie du rythme et cette activité est en train de se réveiller à nouveau.

Notre rôle est de devenir des étudiants en *éducation*; à présent, nous sommes étudiants en matière d'activités et d'intérêts de l'enfant, mais cela ne suffit pas; nous avons le devoir de considérer la vie adulte de ces enfants, vie à laquelle nous sommes censés les préparer.

### La liberté par la maîtrise de soi

par le D<sup>r</sup> Carleton W. WASHBURN

Directeur des Ecoles, Winnetka, Ill. U. S. A.

Auteur de

« *Ecoles Nouvelles dans le Vieux Monde* », etc.

Pour que l'homme soit vraiment libre, il faut que son milieu lui soit familier. Un étranger incapable de s'exprimer dans la langue des habitants de la ville où il se trouve est beaucoup moins libre que le natif de cette ville, même s'il jouit de l'immunité diplomatique au point de vue des lois locales. Les limitations qui viennent de l'être lui-même sont bien plus sévères que celles qui lui sont imposées du dehors.

Ceux qui se font les défenseurs de la liberté dans l'éducation perdent parfois ce fait de vue et, en voulant s'écarter du gavage forcé, de l'éducation rigide, ils ne réussissent pas à donner à l'enfant cette maîtrise des connaissances et cette habileté qui lui sont indispensables pour remplir son rôle dans le monde d'aujourd'hui de façon efficace. Cette maîtrise est un droit que tout enfant peut revendiquer. Il est donc nécessaire de choi-

sir intelligemment et avec soin les connaissances et les capacités qui seront nécessaires à nos enfants. C'est à nous, adultes, à faire ce choix, plutôt qu'aux enfants, car les instincts et les intérêts naturels nés d'un passé biologique ne peuvent être un guide certain pour l'enfant dans son choix des connaissances et des capacités que demande notre civilisation moderne industrielle, si artificielle et si complexe. Ensuite il faudra étudier de façon scientifique les réactions des enfants aux notions enseignées, aux différents âges, et leur inculquer ces notions sous la forme, à l'âge, et suivant la méthode que nous aurons trouvés être les plus favorables.

Mais, se borner à instruire l'enfant et à développer son habileté, ce serait négliger son éducation, le préparer à n'être qu'un automate, un rouage dans le mécanisme de la civilisation industrielle. Acquérir des connaissances, de l'habileté, ne concourt pas au développement. L'évolution n'a pas pour objet d'arriver à un modèle uniforme; elle vise à la variété. Tout enfant a le droit d'être différent de ses compagnons; il a le droit d'innover, de créer. Pour qu'il puisse s'affirmer et produire, la liberté lui est indispensable.

Les moins intransigeants des traditionalistes reconnaissent le plus souvent qu'il serait bon de permettre à l'enfant de s'affirmer, mais ils disent que leur programme est déjà encombré et que chaque instant du jour est employé à l'enseignement des branches d'études.

Les plus pondérés des progressistes accordent qu'une étude limitée des branches d'études est désirable et que des notions de géographie, d'histoire et d'autres sujets sont utiles à l'enfant. Mais plutôt que d'entraver la libre affirmation de l'enfant, ils négligent l'enseignement des matières du programme d'enseignement.

Pour sortir de ce cercle vicieux, il faudrait, semble-t-il, à certains d'entre nous, une organisation plus éclairée, plus sage, des programmes d'études et des méthodes d'enseignement, pour qu'un certain temps puisse être consacré à des activités libres.

Cette organisation éclairée réclame d'abord une déclaration claire et précise des notions exactes que nous désirons voir l'enfant s'assimiler: jusqu'à quel point nous lui deman-



derons de lire couramment et de comprendre ce qu'il lit, les problèmes d'arithmétique que nous lui demanderons de résoudre et le degré de rapidité et d'exactitude que nous réclamerons de lui dans la solution de ces problèmes, l'orthographe, les éléments du langage, les faits d'histoire et de géographie, en un mot les faits et les connaissances pratiques que la science objective indique comme étant d'une utilité réelle à tout être normal vivant dans le monde d'aujourd'hui. Il faudra ensuite un moyen tout aussi défini de déterminer le moment où l'enfant aura atteint ces différents buts et où l'aide devra lui être fournie pour y arriver. On pourra se rendre compte de tout cela au moyen d'épreuves diagnostiques complètes. Et l'organisation des matières d'instruction devra être telle que l'enfant pourra avancer pas à pas en requérant le minimum d'aide extérieure, les livres scolaires devront être composés avec soin pour que l'enfant puisse s'instruire lui-même; ils devront être composés pour l'enfant et présenter une quantité variée d'exercices pour des enfants de différents degrés de développement. Beaucoup d'exercices pour ceux qui ont l'assimilation lente et difficile, une quantité moindre pour ceux qui ont l'assimilation rapide. Une telle organisation du programme d'études et des matières d'instruction, établie sur une base scientifique et éclairée, rendra possible à tout enfant l'assimilation des faits et la maîtrise des connaissances pratiques qui lui sont nécessaires pour remplir aisément son rôle dans la société. Et, ce qui est encore plus important, ce but sera atteint en beaucoup moins de temps qu'il n'en faut dans les écoles du genre traditionnel. Une heure et demie le matin et une heure et quart l'après-midi, c'est là un temps suffisant à consacrer à l'étude et à l'habileté pratique. La moitié de la matinée et le reste de l'après-midi resteront donc disponibles. Nous avons fait place dans nos horaires au travail libre, sans sacrifier le travail à fond.

Nous introduirons dans cette période de temps disponible une grande variété d'activités, activités n'ayant d'autre but que de stimuler chez l'individu le désir de la création personnelle et de développer en lui le sens social. Ces deux buts sont essentiels. Nous voulons encourager chaque enfant à affirmer ses intérêts et ses idées propres, à innover, à créer.

Mais nous voulons aussi qu'il prenne en considération ses camarades, qu'il apporte sa contribution personnelle au groupe et que cette contribution en vaille la peine.

L'activité libre sans organisation ne nous donnera pas ces résultats. Les activités doivent être organisées avec l'aide et la coopération des enfants eux-mêmes; il faut certainement que leurs intérêts et leurs capacités en forment le pivot, mais néanmoins elles doivent être organisées de manière bien définie. Cette organisation ne diminuera en rien la liberté.

Ces activités peuvent comprendre par exemple la dramatisation, les enfants choisissant en toute liberté le sujet à dramatiser, composant la pièce, créant les costumes et les décors, organisant la représentation. Elles peuvent comprendre aussi la rédaction, l'illustration et l'impression d'un journal ou périodique scolaire, les enfants réglant les frais et la vente de ce journal; la construction par un groupe d'enfants d'un pavillon de récréations, d'un modèle de village, ou d'une grande variété de choses les intéressant en tant qu'enfants. Elles peuvent comprendre, — et en fait c'est souvent le cas, — des entreprises en groupe; des créations individuelles d'art, de musique, de travail manuel, des compositions originales, suivant les besoins et les intérêts des enfants. Et elles devraient aussi comprendre des réunions autonomes où les enfants apprennent en réglant leurs propres affaires, que la liberté d'un individu doit nécessairement être limitée par le droit à la liberté des autres.

Ces activités créatrices devraient être arrangées de telle façon qu'elles puissent fournir des occasions de s'affirmer, et des encouragements à le faire, à l'enfant timide aussi bien qu'au type agressif, à l'enfant peu doué aussi bien qu'à l'enfant de génie. Chaque enfant doit être stimulé à exprimer ce qui l'intéresse, à user de ses facultés et à apporter sa contribution personnelle à l'entreprise collective. Chaque enfant doit se sentir partie intégrante du groupe.

La conscience sociale doit se développer en lui et il faut qu'il pense au bien-être de sa société en miniature, tout en donnant expression à son « moi » individuel.

Une société qui serait composée d'individus parfaitement développés, qui affirmeraient leur individualité, mais qui n'auraient pas cultivé en eux la conscience sociale, serait



centrifuge et chaotique; elle ne mériterait pas même le nom de société et ne serait qu'une agglomération d'individus disparates. Nous devons donc constamment veiller à développer, en même temps que la faculté créatrice et l'affirmation du moi, un sens profond d'unité sociale, la compréhension du fait que si ce qui favorable à l'individu contribue au bien-être général, il est également vrai que le bien-être individuel ne peut se trouver qu'au sein du bien-être collectif.

Liberté n'est pas synonyme d'anarchie. Un groupe d'individus travaillant ensemble pour le bien-être de tous, dans lequel chaque individu donne expression par sa vie et ses activités à ses intérêts et à ses aptitudes propres, à ce qui le caractérise et le différencie des autres mais en coopération avec ceux-ci, est une belle organisation, et il est permis de croire qu'elle procurera à ceux qui la composent le maximum de liberté.

L'éducation en vue de cette liberté doit donc tenir compte des besoins sociaux et faire naître le sens de la responsabilité sociale. Elle doit en même temps, non seulement permettre, mais stimuler la diversité et l'originalité chez chaque individu.

En donnant à chaque enfant, individuellement, la maîtrise des connaissances et l'habileté pratique qui lui seront nécessaires pour remplir son rôle dans l'organisation sociale d'aujourd'hui, en développant en lui le sens profond de son unité avec ses camarades, et en l'encourageant à créer, à apporter sa contribution particulière et personnelle, différente des autres, à la société, nous lui donnons la liberté véritable.

**La véritable signification de la liberté  
dans les écoles secondaires  
américaines d'instruction publique**  
par M<sup>me</sup> D<sup>r</sup> Lucy L. W. WILSON

*Directrice de « S. Philadelphia High School »  
pour jeunes filles, Auteur  
de « L'Éducation pour la Responsabilité »*

Il est à la fois difficile et dangereux de généraliser sur les Ecoles d'Etat aux Etats-Unis. L'instruction n'est pas même mentionnée dans la Constitution. Le Bureau de l'Instruction est petit et sans pouvoir, son directeur subordonné au Secrétaire de l'Intérieur. Ceci était autrefois également vrai des

Départements de l'Agriculture et du Commerce, aujourd'hui indépendants et puissants.

Ayons donc bon espoir!

Dans la plupart de nos Etats, il faut entendre par instruction publique, l'instruction primaire obligatoire et gratuite de 6 ans à 14 ans, commençant souvent, il est vrai, à l'âge de 4 ans (jardins d'enfants gratuits). Il y a des « Ecoles de Continuation » jusqu'à 16 ans pour ceux qui ont obtenu un emploi satisfaisant les autorités scolaires.

Dans 3 de nos 48 Etats, l'instruction est obligatoire jusqu'à 18 ans. Aux Etats-Unis (et dans aucune autre partie du monde) l'instruction publique compte également 4 années supplémentaires d'instruction secondaire entièrement gratuite — les livres mêmes y sont compris — et, dans plusieurs Etats et Municipalités, 4 années d'enseignement gratuit dans un collège.

Les trois quarts des enfants américains qui terminent leurs 8 années d'école primaire entrent à l'École secondaire, et un cinquième d'entre eux obtient un grade.

Dans quelques-uns de nos Etats, la moitié de la jeunesse est graduée de l'école secondaire, et, dans quelques communautés favorisées, on peut dire que garçons et filles terminent tous leurs études secondaires, sans excepter l'éducation au collège qui est la règle générale dans des communautés de ce genre.

Et cependant, chaque fois qu'un auditoire américain apprend que, même dans les nouvelles Républiques européennes, l'Etat a pour système de n'accorder d'instruction secondaire gratuite qu'aux enfants particulièrement doués, et que probablement, 90 à 95 % de la jeunesse européenne ne reçoit pas d'autre instruction que celle offerte par les écoles primaires, les professeurs des collèges et des écoles secondaires expriment leur approbation marquée. Pourquoi?

En quelques mots, parce que les collèges et écoles secondaires sont de plus en plus mécontents — et à juste titre — des capacités et du rendement des étudiants qui se présentent. Il y a plusieurs causes à ce déplorable état de choses; mais il est possible, heureusement, de remédier à toutes.

La raison principale est la soudaineté et la succession rapide des demandes pour plus d'instruction secondaire. Depuis la dernière



génération l'augmentation des gradués d'école secondaire a été de 1.200 %, bien que les inscriptions à l'école secondaire aient augmenté, pendant la même période, d'un peu moins de 1.000 %. Autrement dit, non seulement nous voyons aux écoles secondaires un nombre bien plus considérable d'enfants, mais nous les y gardons beaucoup plus longtemps qu'auparavant.

De nos diverses et tumultueuses expériences dans la conquête difficile des frontières physiques et psychiques, est enfin née une philosophie américaine de l'éducation. Bien certainement nous ne l'avons pas rapportée du vieux monde; elle consiste en ceci : *C'est le devoir de l'Etat d'offrir à chaque enfant des chances égales*; c'est-à-dire, en qualité et en quantité, toute l'éducation qu'il peut assimiler : instruction primaire obligatoire, instruction secondaire et gratuite pour tous, instruction universitaire pour tous. Tel est notre idéal, non encore atteint.

Puis-je me permettre de vous citer des faits se rapportant à ma propre école secondaire ? Plus de 2.000 étudiantes représentent environ 26 nations différentes et sont, pour la plupart, Américaines depuis une génération seulement. 75 % d'entre elles parlent une autre langue que l'anglais à la maison. Elles ont, pour la plupart, 14 ans (âge réel) à leur entrée à l'école, bien que quelques-unes aient 13 ans et d'autres 15. Mais, hélas ! leur âge mental varie entre 9 ans 1/2 et 18 ans 1/2 et, ce qui est pire, les plus jeunes, au point de vue mental, sont souvent les plus âgées chronologiquement parlant, et vice versa.

Un système de roulement permet d'obvier à la difficulté du nombre excessif d'étudiantes. Elles arrivent de 8 h. 30 à 11 heures et partent de 14 heures à 16 heures.

Le problème qu'offre la variété de leurs aptitudes est infiniment plus compliqué. C'est pourquoi les écoles secondaires avancées cherchent à sélectionner les étudiants selon leurs différentes capacités. C'est ainsi que nous avons créé des classes de « prolongation » pour les élèves à qui leur intelligence ne permettrait jamais de dépasser les classes inférieures et de terminer leurs 4 années d'études secondaires, mais chez qui la personnalité, cultivée à son propre niveau, et des qualités professionnelles d'ordre mécanique, pouvaient être utilement développées.

Le fait que les enfants anormaux soient éliminés des classes dites « à progrès lent » pour enfants simplement retardés, permet à ces derniers de progresser selon leur propre allure et d'atteindre finalement le but, alors que les enfants rapides trouvent la route plus belle et plus intéressante, uniquement parce qu'ils peuvent avancer plus vite. Dans ce dernier groupe se recrute, durant les deux dernières années, le « Groupe d'honneur » qui, en plus du travail régulier, est autorisé à faire, s'il en a le désir, un travail supplémentaire sous forme de « projet ».

Je crains que tout ceci ne fasse plutôt penser à une usine : système de roulement, vitesse, buts. En fait, c'est l'organisation qui rend la liberté possible. Le « Groupe d'honneur » est entièrement libre d'aller et de venir au gré de chaque individu. Chacun y est responsable de l'usage qu'il fait de cette liberté. En général tous s'en montrent dignes, et, en organisant eux-mêmes leur emploi du temps, ils réussissent à économiser de 3/4 d'heure à 7 heures par semaine, la moyenne étant de 3 h. 3/4.

Pendant, tous les enfants — qu'ils soient lents ou rapides — sont tenus de prendre part à certaines occupations fixes. Ils n'ont vraiment que la moitié de leur temps de libre.

Deux principes nous guident :

1° Travail individuel, mais dans une ambiance sociale.

2° Liberté, mais avec responsabilité.

En plus de l'individualisation que nous avons obtenue au moyen des 4 divisions déjà indiquées, nous rendons notre enseignement plus individuel encore en donnant à chacune de nos élèves un *plan* à la préparation duquel elle prend souvent part elle-même.

Pour chacune des petites unités de travail, nous tâchons de trouver le minimum de connaissance nécessaire (connaissance de l'idée autant que du détail) auquel s'ajoute un certain nombre de sujets électifs permettant à l'élève d'exercer un choix réel. Chaque enfant contrôle elle-même son travail grâce à un système d'auto-correction et décide si elle veut s'attaquer à un sujet électif, revoir le « minimum de connaissance nécessaire » ou passer à un autre minimum.

L'élève qui échoue à l'épreuve mensuelle est responsable de son insuccès. Elle ne peut



échouer si elle accomplit strictement la tâche qu'elle-même s'est assignée.

Récemment, j'aidais une classe à prendre une part active à une discussion sur le but et les avantages de leur école, et je rappelais aux élèves les connaissances, les habitudes, les attitudes, et les appréciations qu'elles avaient apportées avec elles de l'école primaire. Puis j'ajoutai :

« Arrêtez-vous un instant. Tâchez de voir clairement l'enfant qui vint ici il y a presque 4 ans. Vous êtes maintenant de 4 ans plus âgées et vous avez été exposées à toutes sortes d'influences, physiques et psychiques. Quelles sont les expériences qui ont le plus contribué à développer la femme en vous ? »

La réponse immédiate fut : « Les responsabilités et la liberté des 3 dernières années, grâce au plan Dalton » ; puis, presque aussitôt : « La responsabilité de jouer un rôle dans l'Association des Etudiants ».

L'éducation américaine doit beaucoup à ses guides professionnels qui ont constamment cherché à comprendre les besoins de notre grande tentative et à en formuler la croyance.

Mieux que personne, peut-être, John Dewey nous a montré l'idéal auquel l'instruction publique américaine doit tendre, si elle ne veut pas périr. Il dit : « Ce que les parents les meilleurs et les plus sages désirent pour leur enfant, doit être le désir de la communauté pour tous ses enfants. Tout autre idéal pour nos écoles serait étroit et sans beauté et détruirait notre démocratie. »

### La Conservation de l'Enfance et la Coéducation

par Mrs Marietta JOHNSON

*Directrice de l'École d'éducation de Fairhope, Alabama, et de l'École d'Edgewood, Greenwich, Connecticut (U. S. A.).*

Aux yeux de bien des gens, l'enfance n'est qu'une période de préparation à la vie adulte. C'est un point de vue erroné ; l'enfance existe en soi ; elle a une raison d'être, un but, des impulsions qui lui sont propres et qui devraient être d'autant plus respectés qu'ils correspondent à un degré particulier de développement de l'être humain.

Bien loin de considérer les enfants comme de petits adultes, nous devrions donc les traiter comme des individus uniques en leur genre

et faire en sorte que l'ambiance dans laquelle ils vivent soit mieux adaptée à leurs besoins.

Croître — c'est là le travail essentiel de l'enfant et celui qui exige, de notre part, le plus de sollicitude (un arrêt de développement peut, en effet, facilement se produire dans un organisme qui se transforme si rapidement).

À sa naissance, un enfant pèse sept ou huit livres ; à quinze ans, il en pèse cent, soit douze fois plus ; mais pendant les années qui suivent, l'augmentation de poids sera minime. Qu'est-ce à dire, sinon que ces quinze premières années sont les plus précieuses, les plus sacrées pour la croissance ? Un sang pur, de bons muscles, une coordination normale, tel devrait être le but à atteindre durant cette période. Ne pas surcharger l'enfant, mais l'autoriser à vivre sa vie, en lui laissant tout le temps de rêver et de donner libre cours aux travaux de sa propre inspiration. Préserver son intégrité intellectuelle en n'oubliant pas que c'est par l'intérêt seul qu'on développe la faculté de penser.

Que chaque salle de classe soit donc un atelier où les enfants puissent créer librement ! (Il serait bon de différer le travail scolaire proprement dit, tel que lecture, écriture, arithmétique, etc., jusqu'à l'âge de 8 ou 9 ans.) L'homme est un être essentiellement spirituel et c'est cette puissance spirituelle qu'il faut nous efforcer de développer chez l'enfant. Soyons persuadés, par exemple, que le peu qu'il accomplit de lui-même — s'il y consacre toute son énergie — a infiniment plus de valeur que tout le travail qu'il fera à notre instigation, le plus souvent avec indifférence — fût-il dix fois plus considérable.

De même les caprices, les désirs égoïstes de l'enfant, céderont bien mieux devant les exigences inhérentes au travail qu'il s'est lui-même choisi, qu'à des sollicitations extérieures ou à des injonctions d'adultes. Il découvrira de la sorte une discipline impersonnelle, immanente, la seule véritable, la seule qui conduise à la vraie liberté, celle de l'esprit. De cette liberté découle tout naturellement la sincérité sans laquelle il ne peut exister ni progrès, ni croissance. Tout ce qui tend par conséquent, à diminuer la sincérité : les examens, les concours, les points — bons ou mauvais — non seulement détruit la vraie liberté, mais encore nuit à la santé.



L'homme est un être social. L'instinct social se manifeste chez l'enfant dans le jeu qui, pour lui, équivaut toujours à un travail véritable. Et puisque la loi de l'attraction est plus forte entre les êtres de sexe différent, garçons et filles devraient jouer et travailler ensemble — en toute liberté. Cette saine et franche coopération devrait subsister alors même qu'ils deviennent plus âgés et que l'instinct sexuel — en même temps que la conscience sociale — se développe en eux. Une croissance normale dépend de l'équilibre des attractions; c'est pourquoi je pense qu'il est très important que garçons et filles travaillent ensemble durant leurs années de croissance au Lycée comme à l'Université.

Non que la coéducation ne présente aucune difficulté : il arrive parfois des tragédies — quoique celles-ci soient bien plutôt l'effet de conditions très spéciales de déséquilibre que de la coéducation, — mais il est clair que la Nature a créé les hommes et les femmes pour qu'ils s'aiment, vivent ensemble et travaillent ensemble à l'édification d'un monde meilleur. Puisque filles et garçons sont destinés à cette association intime, plus leur compréhension mutuelle sera grande et plus l'accord entre adultes sera parfait. La coéducation est donc aussi nécessaire au bien de la société qu'à celui de l'individu. D'ailleurs les problèmes qui se posent dans les écoles non mixtes sont encore plus difficiles que ceux de l'école mixte. Les tendances propres à chaque sexe n'étant plus contre-balancées par celles de l'autre, l'équilibre est rompu. Les garçons ou les filles reportent sur eux-mêmes des intérêts, des aspirations qui restent sans réponse, et qui peuvent, de ce fait, devenir malsains au point de dégénérer en véritable perversion.

Nombreux sont les cas d'attachements peu désirables entre garçons ou entre filles. Même si une école de garçons se trouve à proximité d'une école de filles et que des rapports fréquents soient possibles, il en résulte souvent des situations malheureuses. C'est le garçon timide, la jeune fille trop réservée qui devraient avoir l'occasion de sortir. Or ce sont eux, précisément, qu'on n'invite pas aux réunions ou qui, s'ils y sont invités, restent à l'écart.

Comme je l'ai dit plus haut, l'homme est un être éminemment social et c'est le côté social qu'il est si important de développer chez

l'adolescent par tous les moyens possibles : travaux manuels en commun, danse, exercices dramatiques, bref, toutes les activités qui pourront l'inciter à coopérer avec d'autres, jeunes comme lui, et à assumer sa part des responsabilités qui incomberont non plus à un adulte, mais au groupe tout entier.

L'École de l'avenir aura donc des caractéristiques bien définies : elle sera mixte et tous les élèves devront étudier au moins un sujet dans chacune des trois sections suivantes : Arts et Travaux manuels, Théâtre, Musique et Danse. Les autres branches pourront être facultatives, mais celles-ci seront obligatoires. Les vieilles danses nationales surtout devraient être encouragées, étant celles qui, à mon avis, présentent le plus de valeur éducative : elles exigent un grand nombre de figurants, un changement constant de partenaires, et leur caractère objectif rend toute crainte ou affectation impossibles; enfin, la musique en est exquisement belle et classique.

L'esprit humain tend constamment à la perfection. Mais en quoi consiste la perfection? Tel est le problème qui se pose. Pour que la jeunesse puisse le résoudre, elle a besoin de discernement, d'un jugement clair et sain, qu'elle acquerra non dans les livres, mais au cours de ses propres expériences. C'est à nous de les lui laisser faire et de les lui susciter, nombreuses et fécondes.

La jeunesse doit être mise au courant des questions sexuelles. Mais l'information seule ne suffit pas; il faut aussi lui donner la force de résister aux tentations et faire en sorte que durant ses années de croissance elle atteigne à un équilibre parfait du système nerveux.

Nous voyons donc que, pour que la jeunesse soit en mesure de combattre le mal, il faut qu'elle possède assez de discernement pour savoir le reconnaître, assez de force pour pouvoir y résister; mais par-dessus tout il faut qu'elle ait le *désir* du bien : il faut qu'elle ait un idéal.

L'idéal — de même que le discernement — ne s'enseigne pas, sinon par l'expérience : chaque fois qu'un but proposé est atteint, l'esprit réalise sa puissance, en ressent de la joie, conçoit aussitôt la possibilité d'un but nouveau à atteindre, d'une cime plus élevée à gravir, et, si les conditions sont favorables, la croissance vers l'idéal se poursuivra d'expérience en expérience, d'année en année.



Les conditions sont favorables (et l'École où elles se présentent est proprement éducative) dans la mesure où elles tendent à former un corps beau et sain, un esprit ouvert, une âme sincère.

L'École de Fairhope, dans l'Alabama, a travaillé durant vingt ans à cette fin. C'est une école mixte où tous les âges sont représentés, depuis le Jardin d'enfants jusqu'au « Collège ». Les examens, points, etc., n'existent pas. Les enfants sont groupés d'après leur âge; le maître veille à la prospérité du groupe et aide individuellement tous ceux qui en ont besoin. Les élèves gradués de la « High School » ont poussé leurs études, par la suite, dans diverses institutions et s'y sont distingués. L'École est gratuite pour les enfants de la

ville, afin qu'elle puisse être de quelque utilité à l'Instruction Publique.

Nous espérons qu'elle deviendra un centre permanent d'étude, de discussion et de démonstration jusqu'à ce que toutes les maisons d'instruction soient devenues des maisons d'éducation.

Nous pensons que la société doit une direction, de l'instruction et de l'inspiration à la jeunesse pendant ses années de croissance, que la question à lui poser est non pas : « Que savez-vous ? », mais « De quoi avez-vous besoin ? »; enfin, que si les adultes peuvent fournir à l'enfant des conditions favorables à sa croissance, le détail des résultats peut être laissé à cette chose mystérieuse qu'on nomme la « Vie ».

## Voix d'Allemagne et d'Autriche

### Le courage Son importance dans l'éducation de l'enfant

par M. le Dr Alfred ADLER

Lorsqu'on est mis en demeure de définir le but de l'éducation, on rencontre la difficulté de ramasser toutes les fins que l'on se propose en un concept assez clair pour écarter le risque de se tromper de voie ou de se faire des illusions. Il faudrait pouvoir déterminer la tâche de l'éducation de telle façon que, même dans les cas difficiles, l'idée directrice permette à l'éducateur comme à l'enfant d'éviter les erreurs et les impasses les plus dangereuses. Il ne faut pas que cette idée directrice soit empruntée à la seule tradition, car les changements qui peuvent survenir dans les conditions de notre vie peuvent nous imposer comme essentielle une modification de nos habitudes et des exigences du passé. Il ne faut pas non plus qu'elle émane uniquement d'une impulsion d'ordre affectif. Il ne faut pas qu'elle soit asservie à d'autres idées-forces religieuses, nationales ou sociales, même si celles-ci jouent un rôle important dans l'idéal de l'éducateur. Ce qui doit se développer pour jouer un rôle dominant ne risque que trop de se manifester comme un dogme et de s'implanter. Du point de vue de l'éducation, les facteurs religion, nationalité et conscience sociale ne sont jamais que des moyens de trouver la voie pour atteindre au meilleur développement possible de

l'enfant; s'ils manquent ce but, il faut tant bien que mal les reléguer au second plan.

Sans doute le problème du meilleur développement possible de l'enfant dépend-il à tel point de l'attitude préconçue de l'éducateur, qu'il vaudrait la peine d'examiner tout d'abord cette attitude, avant de fixer dans son unité le but de l'éducation. Ce serait un avantage inestimable de s'entendre au moins sur quelques points qui devraient figurer en bonne place dans le but de l'éducation grâce à leur caractère scientifique inattaquable, ou tout au moins, grâce au fait qu'ils sont universellement reconnus.

Abstraction faite des enfants victimes d'une anomalie psychique durable, il nous semble que trois d'entre ces exigences méritent aujourd'hui d'être soulignées avant tout.

1. L'idéal de l'éducation doit être universel.
2. Il doit s'imposer par sa nécessité logique.
3. Il doit assurer l'utilité collective.

#### 1. L'IDÉAL DE L'ÉDUCATION CONÇU COMME UNIVERSEL

Envisagée sous cet angle, l'éducation exclura toutes les institutions qui comportent une préparation distincte des jeunes gens, comme si les uns devaient être appelés à servir et les autres à former une classe dirigeante. Plutôt que de procéder à un choix des enfants qui apparaissent comment bien doués, afin de les préparer à des tâches plus hautes, il conviendrait de donner



la préférence aux méthodes qui faciliteraient l'ascension aux soi-disant mal doués. Il ne faudrait plus placer au premier rang la recherche des aptitudes cachées, ni surestimer les facultés visibles chez l'enfant et chez le jeune homme, comme on le fait au moyen des tests, mais plutôt éveiller les facultés chez tous. Il faudrait rendre plus évidentes que jusqu'ici à l'éducateur, la signification d'un entraînement bien conçu, aux points de vue intellectuel et moral. On trace aujourd'hui aux fonctions évolutives d'ordre intellectuel, corporel ou moral, des limites trop étroites. Celui-là seul parviendra à leur donner un rendement supérieur qui se sera affranchi de la superstition consistant à considérer ces limites comme des données permanentes. Dans ses méthodes prévaudra toujours la tendance à ne pas restreindre l'effort et le courage de ses élèves.

## 2. L'IDÉAL DE L'ÉDUCATION CONÇU COMME INTELLIGIBLE

L'appel à la tradition et aux sentiments ne doit pas être prépondérant. L'entente, si nécessaire en éducation, ne peut se faire qu'en suivant les voies de la raison. Lorsque l'éducateur et ses élèves ont la conviction qu'ils se trouvent sur le bon chemin, inmanquablement s'accroissent leur indépendance et leur confiance en soi, aussitôt qu'ils abordent avec une mûre réflexion les problèmes qui se posent à eux. A leur tour, leur courage et l'évidence de leurs progrès s'accroissent dans la mesure où ils plongent leurs racines dans leur savoir et dans leur connaissances directes. Comme fondement à cette compréhension, je voudrais recommander la psychologie individuelle, selon laquelle la vie est une fonction constructive, orientée vers la recherche des solutions les plus satisfaisantes aux rapports entre l'homme et l'univers, la société et le sexe opposé.

Du fait de considérer la vie comme une fonction constructive découle que seul l'homme courageux pourra s'y vouer pleinement.

## 3. L'UTILITÉ POUR LA SOCIÉTÉ

Toute fonction qui ne s'exerce pas dans le cadre de l'utilité sociale diminue chez celui qui l'accomplit le sentiment de sa valeur, lui confère un sentiment d'infériorité et le met en contradiction avec les devoirs et les obligations de la vie qui ont toujours un caractère social. Il rencontrera dès lors toujours la réprobation de la société, ainsi que toutes les restrictions et

sanctions qui découlent naturellement et nécessairement des violations à la logique de la vie dans une collectivité humaine. Il croit se rendre la vie plus facile ; il la remplit d'obstacles. Il ne se sentira pas partie intégrante d'un tout, mais vivra comme en pays ennemi. La valeur de la vie individuelle, les résultats favorables ne se rencontrent que du côté de l'utilité sociale. Son manque d'intérêt pour autrui a toujours son origine dans la crainte de ne pouvoir se rendre utile. C'est pourquoi, comme l'a montré la psychologie individuelle, il cherche au moyen de toute espèce de trucs et de justifications propres, loin de la vérité de la vie et en s'illusionnant lui-même, à fonder sa valeur et le sentiment de sa personnalité à l'écart de l'utilité générale et sur une base mensongère qui orientera toute son existence.

Reconnaître cela, c'est constater que, en tant que facteurs sociaux, vérité, courage et valeur se rencontrent. Ils sont l'expression du sentiment collectif évolué. Ils constituent les faces diverses d'une seule et même façon de vivre. Aussi longtemps qu'un enfant a la conviction de pouvoir s'affirmer sur le plan de l'utilité, il ne lui vient pas à l'idée de se vouer à des activités inutiles. Éveiller cette connaissance est, pour la psychologie individuelle, le premier pas pour éveiller le courage. La possibilité d'accomplir les fonctions d'utilité sociale les plus hautes par une méthode appropriée, ou tout au moins l'espoir de pouvoir y tendre avec succès et de n'en être pas empêché par des particularités héréditaires ou constitutionnelles, ne peut être prouvée que par l'expérience et la raison.

Ces trois points de vue pourraient donc être ramenés à une unité et servir de point de départ pour fonder l'idéal de l'éducation. Ils montrent du même coup toute l'importance de l'éducation au courage, telle que la réalise la psychologie individuelle de façon plus consciente et en la plaçant toujours sur le terrain de la raison.

S'il m'était permis de fournir brièvement une preuve de l'exactitude du point de vue ci-dessus, j'attirerais l'attention sur les conséquences d'une éducation mal comprise qui frappent de la façon la plus douloureuse l'âme de l'éducateur : enfants difficiles, nerveux, candidats au suicide, criminels et prostituées. On découvrira dans tous ces cas qu'ils ont suivi leur voie parce que le courage leur a manqué d'accomplir des choses utiles. Qu'à tort ou à raison ils se soient crus exclus d'un idéal d'éducation universelle, qu'ils



aient méconnu l'idéal exposé ici de façon scientifique, cela est facile à voir ; mais il convient d'en fournir la preuve en examinant les circonstances de leur vie. Il est facile aussi de constater qu'ils ont fait fausse route, n'ont pas su trouver la voie de l'utilité générale et se sont mis par là en contradiction avec la société ; et que les moyens employés aujourd'hui pour les convertir manquent absolument leur effet.

Il devrait être tout aussi évident qu'ils ne peuvent être sauvés que s'ils retrouvent le courage de s'affirmer comme membres de la société, et non en contradiction avec le sentiment collectif.

### La Liberté de l'Éducateur

par M. Wilhelm PAULSEN

Ancien « Oberstadtschulrat » de Berlin,

Auteur de « La Conquête de l'École »

(Bref résumé)

Le problème général est de rebâtir l'éducation sur les besoins vitaux de l'individu et de la société, et de redonner à l'éducation un contact direct avec la nature et la réalité.

Le problème individuel est de préserver intacte la nature de l'enfant, conditionnée par l'hérédité et le milieu, ses forces latentes, ses qualités personnelles, de façon qu'il puisse travailler de lui-même à construire son propre monde.

Le problème social est d'ancrer la jeune vie dans la culture et le système économique d'une communauté, de telle sorte que son développement acquière un sens et un stimulant de par ses relations avec la société humaine. Les fondements de la vie doivent être semblables pour l'enfant et pour l'adulte.

Le problème pratique est de donner à la constitution interne et externe de cette communauté scolaire une forme telle que le conflit entre l'individu et la société disparaisse, et que l'enfant trouve dans la sécurité de cette communauté la base la plus précieuse de ses expériences et de son savoir.

Le problème pédagogique est d'éliminer toute espèce d'éducation basée sur un dogme ou une théorie, et de rendre aussi objective que possible l'influence éducative du milieu où vit l'enfant. La coopération, le système économique, l'atelier, les livres, la nature sont des stimulants que la personnalité d'un maître ne saurait compenser.

Tous ces problèmes s'effacent devant le problème de l'éducateur : l'élimination de

l'élément subjectif dans l'éducation. Jusqu'ici, la liberté du maître n'a été qu'illusoire, car il a été l'esclave d'une idée qu'on lui a aussi inculquée de force. Mais désormais, homme libre parmi des hommes libres, être humain, tempérament, artiste, économiste, il est, certes, non le premier, mais le plus précieux membre de la jeune société, médiateur et coopérateur dans la formation de la vie de ses élèves, guide et représentant de leur développement. Donc, moins d'éducation pour les maîtres, mais choisissons-les dans toutes les occupations les plus laborieuses et les plus libérales de la société humaine.

Aucun de ces desiderata élémentaires ne dépend de conditions provinciales ou nationales. Les lois de la vie et de la croissance de toutes les créatures (y compris l'humanité) sont partout les mêmes. Le programme pédagogique de l'avenir a une valeur internationale ; il appartient à toutes les nations et à tous les peuples du monde.

Il faut doter l'école de statuts correspondant à la réalité objective des choses. L'enfant doit se développer et l'école doit lui servir de base pour cette formation. L'enfant a besoin de choses et de faits par lesquels il prend conscience de lui-même. Il s'agit de la spiritualisation de l'homme dans le monde extérieur ; ainsi l'homme et la nature s'identifient.

L'école Scharfenberg à Berlin est une école nouvelle urbaine située sur l'île Tegel près Potsdam. Son directeur, M. R. Blume, qui travaille d'après les principes de M. Paulsen, est un homme pratique. Les produits des jardins, des prairies et des ateliers sont utilisés pour l'approvisionnement ; on y exécute des travaux qui font partie des devoirs scolaires, mais sans exploitation aucune. Grâce au produit de ces travaux, les frais d'entretien des élèves deviennent minimes. L'enfant de l'ouvrier travaille à côté de celui du ministre. L'antagonisme des classes sociales disparaît ; car on y met en valeur seulement le côté humain. De sorte que dans cette école on se rapproche davantage de l'idéal des humanistes que ce n'est le cas dans le gymnase classique. L'écopier pauvre se sent vraiment libre dans cette école. Les frais d'entretien varient entre Mk 0.80 et Mk 2.50.

Le vrai démocrate éprouve vis-à-vis de l'école de l'ancien type une certaine antipathie. Les maîtres qui y enseignent sont pour lui trop raides et désagréables, pas assez gens du peuple. L'école doit passer par-dessus les enfants pour atteindre le niveau des parents.

Outre cette école Scharfenberg, poursuivent encore le même but et les mêmes tendances l'école nouvelle de Cologne et l'école nouvelle pour jeunes filles qui tient ses cours d'été à Grunewald, près Berlin. Ce sont des groupements et communautés où chaque enfant travaille d'une manière indépendante, en vue du



but personnel qu'il s'est proposé. — Douze Associations scolaires forment la base de ces trois écoles nouvelles.

Tout le travail fait à l'école, soit manuel soit intellectuel, doit porter un caractère de création. Un programme de travail peut s'étendre sur des semaines, des mois et des trimestres. Le but à atteindre par le programme, durant ces longues périodes de temps, doit être la formation de l'esprit de l'enfant et non pas la matière à enseigner.

Dans ces écoles, basées sur les principes de la communauté libre, le Conseil scolaire élit son directeur. Le Corps enseignant forme une association pédagogique. Au près de chaque école, il y a une Commission composée des parents. L'école est le centre de culture de toute la commune. Chaque école vaut ce que valent les citoyens de la commune.

### Soumission passive ou self-government

(Une expérience d'éducation individuelle et sociale)

par M. le Dr Paul L. DENGLER

Directeur de l'Institut Austro-Américain  
d'Education à Vienne, Professeur d'Education  
au « Federal Reform-Realgymnasium »  
de Vienne

(Bref résumé)

Les recherches scientifiques et les expériences pratiques concernant les adolescents des écoles secondaires sont rares. On a très peu écrit sur ce sujet auprès de ce qu'on a écrit sur le petit enfant. Les écoles expérimentales privées sont peu nombreuses, et les écoles publiques, presque partout, restent indécises devant ce grand problème et préfèrent laisser les choses aller selon les vieilles méthodes avant de se décider à un changement définitif.

Dans les écoles secondaires d'Europe, donc pour autant qu'elles ne sont pas des internats, on n'essaie pour ainsi dire pas de résoudre les problèmes de l'éducation de la volonté, de la formation sociale de l'individu, de la construction d'un caractère permettant l'épanouissement d'une personnalité libre et maîtresse de soi. Le lycée, ne prenant pas seulement la matinée comme en Autriche, mais prenant presque toute la journée comme un internat, est, par sa nature même, un simple lieu d'études. La personnalité de l'élève mûrit incidemment, hors de l'école, dans sa famille et le cercle de ses amis. Et pourtant les années de l'école secondaire sont justement les plus dé-

cisives, celles où la préparation de l'école primaire devrait porter ses fruits. Avec le passage aux écoles supérieures et aux collèges, l'influence éducative en cours de développement se trouve paralysée, surtout dans les pays où l'Université est le seul centre de spécialisation, et où les étudiants n'ont que peu de relations entre eux.

Le grand problème que nous avons finalement à résoudre d'une façon pratique, au lieu de nous borner à le discuter, est la transformation de l'école secondaire, si nous songeons sérieusement à édifier une éducation nouvelle pour un monde nouveau se renouvelant chaque jour.

Les principes que j'établirais pour cette nouvelle éducation sont les suivants :

1° L'école secondaire de chaque pays devrait être le centre d'intérêt de tous ceux qui s'occupent de l'éducation de la jeune génération.

2° Toutes les difficultés du problème ne devraient pas être traitées seulement dans les écoles expérimentales privées, qui présentent généralement des conditions spéciales et particulièrement favorables.

3° Ce qui doit être transformé est le gymnase ordinaire, dans les pays de langue allemande, le lycée en France, et les institutions similaires dans les autres pays, placées au milieu d'une grande ville, avec peu d'air et de lumière, peu de beauté ou de liberté.

4° Cette transformation consiste en une adaptation du programme aux conditions de la vie moderne si bouleversée, et en l'abandon des compromis envers la tradition. Il faut la jeter énergiquement par-dessus bord avec bien des choses dont l'existence n'est justifiée aujourd'hui que parce qu'elles ont, jusqu'ici, toujours paru indispensables.

5° Cette transformation consiste en partie en un changement de méthode qui, autant que possible, éveille et développe les puissances actives (le matériel étant lié à la vie même, l'atmosphère étant celle de l'activité spontanée), au lieu d'amasser des connaissances mortes, rapidement oubliées.

6° Encore plus important que la réforme des programmes et des méthodes est le changement interne de l'esprit de l'école. La formation du caractère doit être son but bien défini.

7° Cette formation du caractère signifie le développement de personnalités libres. Son



but est le développement le moins comprimé de l'individu d'après sa nature particulière, tout relié qu'il soit à la société.

8° Elèves, maîtres, parents, réunis en une seule communauté, doivent coopérer également pour atteindre ce but, le développement de libres personnalités.

Le monde est las de discussions uniquement théoriques; ce n'est qu'en saisissant la vie elle-même que nous pouvons vraiment construire quelque chose. Que partout donc, on tente des réformes pratiques dans les écoles secondaires, que chaque éducateur progressif bâtisse sa demeure spirituelle selon sa personnalité, afin que la jeune génération devienne les membres actifs de la société de demain.

### La liberté et ses limites

*illustrés par l'exemple de la communauté scolaire libre de Wickersdorf*

par le D<sup>r</sup> Gustave WYNEKEN

Il est très important de mettre en lumière ce point qu'en optant pour la liberté, nous avons par là même établi une restriction à cette liberté. Opter pour la liberté, cela veut dire opter pour une certaine conception du monde, choisir un certain type de conception, mais non pas la seule et unique conception possible. A vrai dire, non seulement il existe encore dans le monde d'autres types de conceptions possibles, moins libérales et plus autoritaires, mais ces dernières sont beaucoup plus nombreuses que les libérales et elles ont doté l'humanité de beaucoup de grandes et belles choses qui constituent actuellement son patrimoine. Si, toutefois, guidés par notre conscience et notre destinée, nous ne pouvions pas faire autrement qu'opter pour la liberté, nous pouvons cependant découvrir dans cette notion de liberté deux sens bien différents l'un de l'autre.

La liberté peut d'abord s'entendre tout simplement comme un relâchement de la contrainte, l'absence de l'hétéronomie; c'est là son côté purement négatif. Ce sens de la liberté, nous cherchons à l'adopter dans notre système pédagogique : liberté équivaut à sécurité, sécurité de l'individu contre toute violence arbitrairement imposée. Cela est particulièrement nécessaire à une époque sans principes moraux, généraux et humanitaires, à

une époque de dissolution et de transition, telle que nous la vivons actuellement.

Mais nous savons également que la liberté peut être comprise dans son sens positif, qu'elle peut devenir un principe organisateur et créateur de premier ordre, que d'un esprit pénétré de liberté, peut jaillir une abondance d'idées nouvelles, une nouvelle conception du monde. Pensez à Frédéric Nietzsche, chez qui l'affirmation de la liberté à outrance a donné naissance à une conception du monde tout à fait à part.

C'est précisément pour le sens spécial de cette notion que je vous fais ces remarques préliminaires; la communauté scolaire dont je veux vous entretenir a surgi de cette liberté et elle est basée sur elle. Certes, elle ne repose pas sur les libertés multiples des individus, libertés toujours subjectives et désorganisatrices, mais sur cette liberté morale, telle que nous la connaissons comme principe du protestantisme (pris dans un sens plus large que le sens ecclésiastique) et qui, à son tour, peut engendrer des idées fondamentales, capables de changer la face du monde. C'est dans ce sens que la communauté scolaire de Wickersdorf est une création de la liberté et en même temps aussi, en quelque sorte, la cristallisation d'une nouvelle conception spiritualiste du monde.

Cette école a pris naissance dans les circonstances suivantes : un certain nombre de jeunes gens, ayant subi la perte inattendue de leur foyer et de leur travail, se trouvaient réunis chez un maître et ses collaborateurs et, formant un groupe spirituel poursuivant le même idéal, ils ont pris la résolution de se créer à nouveau un foyer collectif, répondant à leurs idées et à leur caractère original. C'est de ces circonstances et de ce milieu qu'est sortie tout naturellement (et non pas d'un programme quelconque établi d'avance), cette école spécifiquement caractéristique. Et puisque toutes les affaires concernant l'intérêt commun ont été administrées par la collectivité elle-même, il est tout naturel que celle-ci se soit constituée en une *communauté scolaire*. Tous ceux qui ont collaboré à l'école, maîtres et élèves, ont été continuellement et presque sans restriction présents aux assemblées où l'on élaborait le règlement régissant l'école et la communauté. Cette communauté scolaire, alors beaucoup discutée en public par le petit groupe des initiateurs, a été même proposée comme



modèle, sous une forme atténuée, par les décrets ministériels de l'Instruction publique de la Prusse et de la Bavière ; ce succès facile du début a bien diminué par la suite (comme illustration typique à cet égard, à noter les chefs de l'Instruction publique de Vienne). Il n'a jamais été nécessaire de délimiter la compétence de la communauté scolaire. En effet, dans une collectivité de ce genre, la liberté trouve d'elle-même sa forme organique et la communauté scolaire n'a jamais revendiqué tel ou tel point qu'elle n'aurait su accomplir pour des raisons techniques. Cependant la tendance dominante était toujours de lui conférer autant de liberté que possible et cela pour la simple raison de faire porter la responsabilité de la vie collective sur l'ensemble de la communauté. Se reposer complètement sur l'autorité d'un chef est toujours plus commode que d'agir librement. C'est pour cela qu'une pédagogie bien inspirée doit toujours être favorable à la liberté de l'initiative, liberté qui comporte la responsabilité.

Dans une collectivité sociale, la liberté ne signifie pas que chacun peut faire ce qui lui plaît, mais que tous donnent librement à la collectivité cette forme nécessaire à sa vie et à sa conservation, et — ceci est vrai aussi pour l'école — que tous ressentent cette forme non pas comme quelque chose d'imposé du dehors par la contrainte, mais comme un bienfait commun, faisant partie intégrante d'eux-mêmes et reposant sur leur activité même. Que l'école soit un royaume de la jeunesse — voilà le sens du « *self government* » pour l'école. En effet, si ce sentiment est assez vivant, il devient très fécond, créant toujours des besoins et des conditions pour de nouvelles institutions, de nouveaux modes d'activité. Ainsi il existe, par exemple, dans notre communauté scolaire une commission composée d'élèves plus âgés, laquelle, fondée par l'initiative de la jeunesse,

fonctionne et se renouvelle toujours d'une manière absolument autonome, accomplissant une quantité de charges et de devoirs dans le domaine de l'assistance et de la surveillance de leurs camarades plus jeunes et tout cela se fait sans aucun esprit de domination et sans aucune pénalité (*fagging system*).

Une telle communauté basée sur la liberté ne peut jamais s'engourdir. Le redressement de son activité a sa source dans sa force propre. Elle continue à travailler sur elle-même, s'adapte à de nouveaux besoins, à de nouvelles conditions, fait surgir de nouveaux problèmes, élargit toujours son horizon, enrichit ses vues spirituelles en approfondissant et en clarifiant de plus en plus son caractère spécifique. Cependant, malgré cette adaptation continue, il lui restera toujours quelque chose d'essentiel de son caractère initial, lequel se perpétue à travers les formes nouvelles comme un style original, une tradition particulière, et avant tout comme un trésor de valeurs morales, un principe créateur. Mais, en cela encore, Wickersdorf peut nous servir d'exemple, non pas dans ce sens que notre école désirerait être imitée, copiée — non, toute croissance organique est inimitable et, dans un certain sens, unique en son genre, — mais servir comme exemple en ce sens que chaque école doit évoluer de sa conception initiale, doit, au fond de sa pensée active et spirituelle, puiser et modeler sa propre physionomie, son caractère spécifique. Quelles perspectives une telle école n'ouvre-t-elle pas à la rénovation spirituelle de la nation ! (1).

(1) Consulter : Gustav WYNEKEN : *Schule und Jugendkultur* (Diederichs, Iéna). — *Der Kampf für die Jugend* (id.). — *Was ist Jugendkultur ?* (Steinicke, Munich). — *Der Europäische Geist* (Neuer Geist Verlag, Leipzig). — *Wickersdorf* (épuisé en ce moment). — En outre : Ad. FERRIÈRE, *L'Autonomie des Ecoliers*, Collections d'actualités de l'Institut J.-J. Rousseau, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 148.

## Une Voix de l'Inde *Liberté et domination de soi*

par M. B. T. THAKER (*Sharda Mandir, Ahmedabad*)

Il convient d'attirer l'attention sur les termes employés dans la circulaire annonçant le Congrès :

« Il faut que les éducateurs étudient l'art de la liberté authentique qui n'a rien de commun avec la licence, mais

résulte du contrôle intérieur de la raison. C'est notre but de découvrir les principes de l'art de la liberté, aussi bien pour l'enfant que pour le maître. Les méthodes nouvelles et toutes les théories du monde sont sans effet en éducation si le maître lui-même n'a pas atteint un certain degré de liberté intérieure. »



Nous nous trouvons aujourd'hui en présence d'un grand nombre de méthodes et de beaucoup d'idées portant sur les divers aspects de l'éducation. Plusieurs d'entre elles nous montrent comment augmenter nos connaissances, apprendre à mieux connaître le monde dans lequel nous vivons, mais ces méthodes et ces idées préparent-elles réellement des hommes et des femmes, des individualités vraiment libres ? Avant de répondre à cette question, il nous faut savoir ce qu'est la liberté. Ce que l'on entend généralement par liberté, c'est le jeu sans contrainte des mouvements physiques du corps, des pensées, des recherches intellectuelles, et l'entière satisfaction des appétits de l'égoïsme humain, c'est-à-dire le culte du « moi ». Ceci représente-t-il vraiment une conquête de l'âme humaine ?

Nous savons qu'une abondance de connaissances venues de l'extérieur ne peut nous rendre libres. La vraie liberté réside dans la complète domination de soi-même, intérieure et extérieure. Sans doute, nous tâchons d'acquérir pour nous-mêmes et de répandre le plus de connaissances possible, mais cela ne suffit pas à nous rendre vraiment libres ; ce n'est pas là tout ce que nous pouvons faire pour nous-mêmes et pour ceux dont nous avons assumé la responsabilité. Nous leur donnons ces connaissances afin qu'ils puis-

sent maîtriser les circonstances dans lesquelles ils sont placés. Nous les armons pour la grande lutte qu'ils auront à soutenir individuellement dans ce vaste monde. Mais les protégeons-nous, leur montrons-nous la voie pour se défendre contre toutes les attaques, aussi bien intérieures qu'extérieures ?

L'un des plus grands livres religieux des Hindous, le « Bhagavad Gita », dit : « Le moi est l'ami du moi — le moi est l'ennemi du moi ». Faisons-nous de nous-mêmes un ennemi ou un ami ? Notre moi est notre ennemi, lorsque notre nature matérielle domine notre nature spirituelle. Celui qui est l'esclave de son moi sera toujours tenté de faire des autres des esclaves et par là sèmera des germes de désharmonie, de discorde et de désunion.

Il n'y a ni paix ni bonheur possibles, tant que notre éducation ne met pas, dans toutes nos activités, ce point capital au premier plan. Les connaissances venant de l'extérieur fortifieront le corps, aiguïseront l'intelligence, accroîtront le culte du « moi », mais ne nous conduiront pas à la vraie liberté. C'est pourquoi cette clef de voûte de la liberté — la domination de soi, le vrai « contrôle intérieur » — devrait être sérieusement étudiée et appliquée avec discernement.

## Conclusion

par M. Ad. FERRIÈRE

*M. Ad. Ferrière a commencé par donner connaissance à ses auditeurs de son étude sur « La Discipline, sa nécessité, ses conditions » (1).*

*Il a constaté qu'aucun des orateurs ayant abordé le problème de la liberté n'a rien tranché à ce qu'il avait écrit. Bien au contraire, tous ont confirmé ses vues et y ont ajouté des développements nouveaux, infiniment précieux.*

Il ne me reste plus, a ajouté M. Ad. Ferrière, qu'à tirer les conclusions de nos débats. Je les grouperai sous trois chefs : con-

seils pratiques, nécessité de connaître l'enfant, synthèse des réflexions de ce Congrès.

### I. — Conseils pratiques.

Nous nous sommes tous trouvés d'accord pour entendre par liberté non un état statique d'indépendance, mais un dynamisme de libération : libération du *higher self* à l'égard du *lower self*. Car il y a dans la vie des limitations légitimes : il convient de les respecter ; d'autres sont oppressives et il convient de s'en libérer. Il s'agit donc avant tout de discerner ce qui est légitime ou non.

En outre, telle limitation est bonne pour l'un — l'enfant faible — et mauvaise pour tel autre — une individualité forte. Béquille pour le premier, cette limitation est une entrave pour le second. Il s'agit donc de discerner ce qui convient ou ne convient à tel ou tel être. N'est-ce pas Pestalozzi qui a dit :

(1) Les abonnés de *Pour l'Ere Nouvelle* ont trouvé cette étude p. 137 du numéro de juillet-août 1927. Les acheteurs du « numéro spécial » consacré au Congrès de Locarno la trouveront en annexe, à la fin du fascicule. Elle avait été envoyée en mai à tous les orateurs de Locarno, afin de servir de base à la discussion.



« Je correspondrais avec vingt pères que je leur donnerais vingt éducations différentes » (1).

Mais une chose reste : plus le milieu ambiant de l'enfant est sain et stable, — avec un cadre de bonnes habitudes, de sérénité, d'élévation morale et d'esprit d'amour, — moins le moi inférieur sera la proie des caprices et des lubies. Par contre, le manque de stabilité intérieure laisse champ libre aux habitudes mauvaises qui éparpillent l'individualité, empêchent la concentration des instincts, la formation du moi unifié, en d'autres termes la construction de la personnalité. Et c'est là le pire des esclavages. Grande est dès lors la responsabilité des parents; importante par dessus tout est l'éducation dans la famille. La libération de l'enfant consiste en un véritable dressage à l'hygiène du corps et de l'âme, en une formation de faisceaux d'habitudes bonnes liées entre elles. Il convient sans doute de procéder organiquement, progressivement; mais très tôt, sur la base devenue mécanique, l'esprit édifie, car plus il s'élève, plus il sent le besoin de s'élever davantage encore.

## II. — Nécessité de connaître l'enfant.

C'est ici le lieu de rappeler le mot de J.-J. Rousseau : « Etudiez vos élèves, car assurément vous ne les connaissez pas ». Et voilà pourquoi le Comité de notre Ligue a mis à l'ordre du jour du Congrès de 1929, au Danemark, l'étude de l'individualité. Il convient avant tout de connaître les types psychologiques : cadres généraux où des causes de même ordre ont produit des ensembles d'effets de même nature; traits dominants, en corrélation les uns avec les autres, en raison même de cette origine commune : harmonie des hormones ou telle autre cause engendrant des symptômes multiples. Mais ceci ne suffirait pas. Il faut viser aussi au diagnostic individuel, à l'essence de l'« idiosyncrasie », étudier l'individu en ses traits uniques et irréductibles.

Récemment, des chercheurs ont cherché à détecter les radiations humaines, à en connaître la nature, les caractères, les effets; à discerner par le moyen de méthodes physiques, électriques, statistiques et autres les

influences pouvant agir du dehors sur ces radiations. L'homme de science ne doit pas s'enfermer dans je ne sais quelle doctrine matérialiste et ne consentir à admettre que ce qu'il comprend. L'attitude vraie est d'aller à la réalité avec un esprit objectif, libéré de tout préjugé. Même si des statistiques rigoureuses venaient à confirmer telle ou telle affirmation de l'antique astrologie, nous n'aurions pas le droit de fermer les yeux. La politique de l'autruche n'est pas notre fait et aux esprits pusillanimes nous répondrions : *amicus Plato sed magis amica veritas*.

## III. — Synthèse des réflexions de ce Congrès.

La liberté est l'expression d'un besoin. L'homme a besoin de liberté. Il déteste les liens de la matière. Qu'est-ce à dire? L'homme, microcosme reflétant le macrocosme, est une parcelle de l'infini. Des forces encore inconnues agissent sur lui, c'est certain. Les études métagnomiques prouvent qu'en certains cas les prévisions mêmes sont de l'ordre de la réalité. Faut-il alors conclure au déterminisme absolu? Faut-il assimiler l'homme à un mécanisme? Halte-là! De l'accord unanime de ceux qui ont sondé les réalités spirituelles, il existe, en l'homme, une « île de liberté », comme a dit Frank Walser. Ile ou sommet? On a parlé de l'« altitude » de l'âme, de « niveau » spirituel. Autant de symboles pour exprimer l'inexprimable. Il n'en reste pas moins ceci : si nous admettons que ce serait un acte d'orgueil de croire l'esprit de l'homme supérieur à tout dans l'univers, nous devons admettre qu'il y a des forces supra-humaines avec qui la personnalité entre en contact.

Et nous voici, nous parents, nous maîtres, auprès de nos enfants que nous aimons et que nous voulons délivrer du mal et de la souffrance — de toute souffrance qui ne soit pas condition de l'ascension spirituelle; — à qui nous voulons permettre de devenir des êtres libres. Que faire?

Agir pour le mieux, selon notre science et notre conscience. Nous abandonner par ailleurs avec sérénité à ces forces supérieures. Ici encore, l'homme a choisi un nom pour exprimer l'inexprimable : Dieu. Nous pouvons donc résumer l'effort de libération en ces termes : « Aime et travaille. Dieu fera le reste. »

(2) Voir « Le grand cœur maternel de Pestalozzi », Paris, Librairie Crémieu, 11, rue de Cluny (V<sup>e</sup>), p. 30.



## II. La Participation des Pays Latins

*La participation des pays latins au Congrès de Locarno a été faible. Nous n'avons aucun motif de le cacher. Faiblesse numérique, d'abord. Les difficultés du change l'expliquent, en ce qui concerne la France, pour ne pas parler de l'abstention presque totale de l'Italie. L'éloignement suffirait à justifier la participation réduite de la Roumanie, de l'Espagne et de l'Amérique du Sud, s'il n'y avait eu tant de Scandinaves, d'Écossais et de Nord-Américains pour qui le voyage était plus long encore. Mais il y a plus : à la faiblesse quantitative s'ajoute une faiblesse apparente dans l'ordre qualitatif en ce sens que nos réalisations d'éducation nouvelle peuvent paraître bien timides. Ici encore, pourquoi le cèlerions-nous ? L'État, trop souvent, dans les pays latins, écrase l'individualité et décourage les initiatives. Mais ces initiatives existent, les individualités fortes sont là, elles travaillent, elles luttent, elles triompheront. La masse pesante du conformisme est plus lente à émouvoir, mais une fois mise en branle, elle va loin : la Révolution française l'a montré sur le terrain politique ; d'autres en font la démonstration sur le terrain économique et social. Logique avant tout, le Français veut bien marcher, mais désire savoir tout d'abord où il va, se souvenant sans doute du mot de Gustave Le Bon : « Le choix d'un système d'éducation présente plus d'importance que le choix d'un gouvernement ». Tout cela, ce ne sont point des défauts, ni des qualités ; ce sont des traits de caractère. Que le monde latin ne soit pas figé dans l'immobilisme, qu'il ne boude pas à l'éducation nouvelle, c'est ce que nous ont montré les conférences du D<sup>r</sup> O. Decroly, de M. Pierre Bovet, de M. G. Lombardo-Radice et de M. Lorenzo Luzuriaga reproduites ci-dessus. C'est ce que nous aurait prouvé celle de M. Paul Desjardins, s'il avait pu venir nous parler des efforts pédagogiques du « Redressement français ». C'est ce que nous prouvent enfin bien d'autres conférences faites à Locarno, dont on a réuni dans ce chapitre de trop brefs aperçus.*

### BELGIQUE

#### Les enfants difficiles

par le D<sup>r</sup> Ovide DECROLY

L'enfant anormal, celui qui est « différent » des autres, qui réclame un traitement spécial, se rencontre en un pourcentage beaucoup plus élevé qu'on ne se l'imagine. On peut dire que chaque enfant a besoin d'être traité individuellement ; nous l'avons entendu proclamer ici-même à diverses reprises, car chaque individualité est différente. Je suis pleinement d'accord sur ce point avec le D<sup>r</sup> Washburne, de Winnetka, et avec le plan d'Iéna, du D<sup>r</sup> Petersen. Certains vont si loin dans ce sens qu'ils en viennent presque à dire : on ne peut plus parler d'enseignement en classe, mais seulement d'instruction individuelle.

Toutefois, il faut distinguer entre les types d'enfants qui peuvent vivre avec leurs semblables et ceux qui ne le peuvent pas. Il existe des enfants difficiles. Ceux qui le nient n'ont pas regardé de près ou n'ont observé qu'un certain type relativement doux. Ils n'ont pas, comme je l'ai fait, vécu en contact étroit avec eux. Je suis convaincu, en dépit de l'avis de quelques expérimentateurs, qu'un grand nombre d'enfants réellement difficiles ne peuvent ni ne doivent être introduits dans un groupe. Pour eux-mêmes comme pour les autres, il est préférable de ne pas tenter la chose.

D'aucuns pensent qu'il est salutaire pour ces enfants de vivre en commun avec d'autres, que le contact avec les mieux doués leur est bon, ces derniers leur donnant un exemple à suivre.

Sans doute est-il certains types d'enfants, simplement arriérés ou retardés qui peuvent fréquenter un groupe, mais il est un grand nombre de cas persistant d'enfants difficiles et anormaux qui ne le peuvent ni ne le doivent. Ces enfants présentent, pour de nombreux motifs, des anomalies diverses. Plusieurs facteurs s'ajoutent à l'hérédité

première : le milieu familial, l'éducation, etc.

Les préjugés de certaines personnes envers les classes spéciales sont si tenaces qu'on a été jusqu'à y renoncer dans quelques contrées. On prétend que leur résultat est nul ou si faible qu'elles sont sans valeur ; mais je pense que le résultat serait encore moindre si l'on ne séparait pas ces enfants des élèves normaux.

Comme je l'indiquais lors de ma conférence sur le problème de la liberté, il est des types auxquels, pratiquement, aucune liberté ne peut être accordée. Il est des enfants qui ne savent user de la liberté qu'à leur détriment ou à celui d'autrui. On connaît ces enfants : ceux qui sont toujours et partout causes de trouble, qui ne peuvent coopérer avec d'autres, qui constamment souillent les objets, les détériorent et les brisent, se salissent, etc.

D'autres n'emploient la liberté que pour donner libre cours à leur paresse. D'autres encore sont incapables de saisir l'idée de la vie sociale et de ses devoirs.

Nous avons vu en Belgique, en 1896, une école spéciale pour enfants difficiles, dont la méthode n'était pas de les traiter comme tels, mais simplement comme des retardés. Le résultat fut un échec complet.

Si nous admettons que ces enfants existent — et je ne vois pas comment quiconque a étudié ce problème pourrait en douter, — la question suivante se pose : « Comment les distinguer des autres, de leurs camarades simplement retardés ? » Binet, le grand psychologue qui différencia les tests mentaux dans ce domaine, établit comme critère qu'un enfant est plus que simplement retardé si, avant l'âge de neuf ans, il est de deux ans en retard dans son travail scolaire, et si après l'âge de neuf ans, il est de trois ans en retard. Cette indication nous donne une norme et il importe que nous puissions détecter ces types déficients aussi tôt que possible.



Et souvent nous ignorons ce qu'a été leur vie scolaire avant notre intervention : n'ont-ils pas toujours été les sabots de la classe ? Le maître n'a-t-il pas eu à leur consacrer le temps qu'il aurait dû pouvoir donner aux autres ? Dans une communauté normale, l'enfant anormal est une menace pour lui-même et pour autrui.

L'erreur fréquemment commise avec les enfants anormaux est de leur faire suivre le même programme qu'aux normaux, mais d'un pas plus lent. Je crois cela nuisible. Au contraire, tout paradoxal que cela puisse paraître, on a obtenu de meilleurs résultats en suivant la voie opposée, c'est-à-dire en employant avec les enfants normaux les méthodes résultant de l'étude des anormaux.

J'ai suivi cette voie dans la plupart de mes programmes pour normaux et ainsi plusieurs erreurs des programmes habituels me furent révélées. La raison en fut que les abstractions purement formelles, purement verbales des programmes scolaires offraient de grandes difficultés à l'enfant anormal ou déficient. Il ne peut être amené par de tels procédés à se concentrer, même dans la faible mesure qui est la sienne. Nous devons mettre cet enfant en face de situations concrètes dont il puisse user, comme c'est le cas dans la vie réelle. Il doit acquérir autant qu'il en est capable les techniques nécessaires pour bénéficier de ce travail concret. Il doit prendre conscience des problèmes de la vie pour autant qu'il peut les comprendre. Le milieu scolaire doit reproduire les processus de la vie journalière et l'éducateur doit être à même de vivre avec l'enfant anormal dans ce milieu vivant. Même si l'élève est trop anormal pour comprendre les problèmes de la vie, ce milieu doit lui être donné. Il doit acquérir les habitudes nécessaires qui lui permettront de vivre dans son entourage. Pour cela la compréhension n'est pas obligatoire. Nous le voyons même pour les enfants normaux : ils peuvent prendre des habitudes de propreté, d'ordre, de bonne tenue sans longues explications. L'enfant anormal en particulier, mais aussi bien le normal, doivent trouver un milieu scolaire dans lequel ils puissent vivre et puiser le courage et l'énergie au travail.

Si tel enfant est déficient et se décourage devant l'étude, c'est une raison de plus pour lui donner une tâche concrète, simple, sur laquelle il puisse se concentrer et qu'il se sente capable d'achever. Car il ne doit pas être permis à l'enfant d'apprendre le découragement. Pour ce motif et pour d'autres encore, nous devons regarder en face le problème de l'enfant anormal, découvrir celui-ci de bonne heure, lui créer un milieu favorable. Nous devons aussi perfectionner nos moyens de les détecter et les employer plus tôt que nous le faisons actuellement. Nos connaissances sont déjà assez étendues dans ce domaine. Les troubles sensoriels et moteurs sont les plus simples à dépister. Pour l'observateur expérimenté, les yeux de l'enfant anormal sont très révélateurs, mais ce seul diagnostic est insuffisant, parfois trompeur ; les mouvements, les gestes de compréhension complètent l'observation. Un bon moyen d'apprendre à reconnaître les anomalies chez de très jeunes enfants est d'étudier au moyen de films des bébés normaux et leurs activités. D'intéressantes études dans ce sens sont en cours à Vienne ; on peut y observer entre autres les courbes de sommeil de l'enfant normal. De cette façon nous apprenons la durée et les heures du sommeil du bébé. Un enfant inerte qui dort continuellement est détraqué, tout comme celui qui crie sans cesse.

L'essentiel dans l'éducation de l'enfant anormal est de lui donner les bases fondamentales qui lui permettront de s'adapter aux circonstances diverses qu'il est appelé à rencontrer tôt ou tard. Adaptez-le à la vie avant de le spécialiser dans une direction quelconque. Ce n'est pas d'être bon

dessinateur ou musicien qui importe pour cet enfant, c'est d'acquiescer les bases de la vie sociale. Faites en sorte qu'il rencontre sur son chemin tous les problèmes de la vie. Lorsque l'enfant en sera maître, qu'il suive alors sa voie, s'il le peut. S'il n'y arrive pas, n'importe. Son art ou sa musique seraient restés ceux d'un anormal et n'avons-nous pas déjà trop d'artistes déséquilibrés ? Apprenons-lui à vivre et à bien vivre, notre tâche et la sienne sera remplie.

\*\*\*

### Les tests mentaux

par le Dr O. DECROLY

Nous rencontrons des avis très divergents sur la valeur des tests. Nous reconnaissons tous que les tests sont insuffisants pour déterminer toute la psychologie d'un enfant, mais ils n'en sont pas moins une épreuve utile pour détecter le niveau mental.

A propos des anormaux, j'ai déjà mentionné les services que peuvent rendre les tests en mettant en évidence les déficiences mentales avant qu'elles ne soient trop accusées. Si l'éducateur connaît mieux l'enfant que l'expérimentateur, il emploie deux ou trois ans là où le test ne demande que quelques heures. Pendant ce laps de temps, le caractère s'altère et se déforme ; les complexes d'infériorité prennent racine. Au lieu d'une anomalie, il en naît plusieurs. L'enfant devient paresseux, parfois révolté contre tout enseignement.

Grâce aux méthodes individuelles, le nombre des anormaux qui ne peuvent suivre les classes diminue. Mais l'enseignement spécial est souvent impossible, notamment à la campagne. On voit alors certains enfants rejetés d'une classe à l'autre pour échouer en fin de compte parmi les anormaux graves et l'on n'en parle plus ; on a tout fait pour les écarter de la classe où ils gênaient sans se préoccuper du sort qu'on leur préparait. Je mets en évidence qu'il y va de l'intérêt de tous, enfants, maîtres et société, qu'on décèle le plus tôt possible les enfants anormaux et leurs tares. Cette sélection est nécessaire. A côté de ce premier service, les tests peuvent en rendre d'autres encore. Ils révèlent les infériorités intellectuelles et l'âge mental à un an près ; ils déterminent aussi des éléments plus subtils. Le maître observateur trouve grande aide dans les tests comme confirmation de ses observations. Ceux qui nient leur utilité n'en n'ont pas compris ou étudié la valeur. Il est malheureux que certains psychologues soient opposés à ce procédé. D'autres, par contre, tel le Dr Claparède, en reconnaissent la valeur pour l'école et pour la science. Ces études entreprises par des psychologues aident l'enfant et en dernier ressort la société tout entière. C'est surtout par manque d'expérience que l'on juge à faux ; nous rencontrons là un type mental spécial, fréquent en politique, mais, hélas ! aussi en éducation, celui qui juge sans connaître !

Comment introduire les tests dans la vie scolaire ? Le test doit déterminer le fonctionnement mental, c'est-à-dire ce qui est le plus délicat au monde : le cerveau. Ce moyen d'investigation se perfectionne chaque jour. Attendons et travaillons à son évolution avec patience. Que l'instituteur ne s'en effraye pas et s'en remette aux spécialistes. Pour ce genre d'examen, comme pour tout travail délicat, il faut posséder des aptitudes spéciales.

Les tests Binet et Simon, si largement connus, offrent plus de difficultés, parce qu'individuels, que les tests collectifs surtout en usage en Amérique. La réaction de l'enfant isolé vis-à-vis de l'examineur est différente que s'il est en groupe. En outre, le test individuel est presque inemployable dans les classes nombreuses. Mais s'il ne peut servir pour tous, il est fort précieux pour des cas spéciaux, où le test collectif n'a pas donné



de bons résultats. Une opposition apparaît donc entre ces deux procédés ; mais chacun a son utilité. La pratique a généralisé l'usage du test collectif tout en perfectionnant le test individuel. Les tests analytiques sont un degré plus subtil que le test global. L'âge mental ne nous indique pas ce qui est en défaut : est-ce la mémoire, l'attention, la volonté ? Ni en quoi se manifestent les supériorités, si supériorité il y a. Les tests Binet montrent les lacunes et les supériorités, les particularités et les tendances principales. Le système proposé par Rossolimo est plus subtil encore. Cette dissection des facultés peut sembler artificielle, sans doute, car elles dépendent toutes, les unes des autres. Mais cette analyse permet d'étudier et de comprendre l'ensemble du caractère.

Dans la direction des tests collectifs, le travail a été plus poussé encore, surtout aux Etats-Unis. C'est la nécessité de la guerre qui a créé cet outil. Pour la sélection de la tuerie, on a de suite trouvé l'argent nécessaire aux recherches !

La guerre terminée, cet outil a servi aux enfants. L'Amérique a organisé en grand enquête et études. Nous pouvons dès à présent tirer parti de ces expériences. Un détail important pour le psychologue est qu'une question soit toujours posée dans les mêmes termes, avec le plus de précision possible et toutes choses égales d'ailleurs d'une classe à l'autre et même d'un pays à l'autre. Ces tests collectifs permettent alors des comparaisons utiles.

Dans l'estimation des réponses au test individuel, le maître ne sait pas toujours se supprimer. Il est lui-même influencé par l'élève, par la sympathie ou l'antipathie, par l'amabilité de l'enfant, etc. ; ces impressions influent sur son jugement et sur son affectivité. Pour qu'une comparaison soit juste, elle doit être dégagée de ce jugement personnel. Les procédés doivent être « standardisés » et tous pareils. L'avantage de voir l'examineur disparaître, est plus grand que l'inconvénient.

Bien que les tests collectifs aient été tirés de ceux de Binet, ils se sont montrés insuffisants. Beaucoup d'individus, sans être anormaux, ne répondent pas à ces tests.

Aux Etats-Unis, pour supprimer la difficulté des langues étrangères, on emploie des procédés non verbaux ; de même pour les sourds-muets : tests de performances purement pratiques. L'intelligence se manifeste aussi bien par la voie des mains que par celle de l'intellect. Elle peut aussi n'être ni manuelle, ni verbale, mais sociale. Mais cette dernière forme d'intelligence ressortit plutôt à l'affectivité et au caractère. Certains enfants ne peuvent travailler que par la voie verbale et sont très maladroits de leurs mains. Chez d'autres, c'est l'inverse ; ils sont incapables de s'exprimer verbalement. Ce qui importe est de mettre en évidence la forme d'intelligence. L'école est encore verbaliste. De mauvais élèves à l'école primaire en deviennent parfois d'excellents à l'école professionnelle. Je conclurai donc en disant que les tests sont un moyen d'observation et doivent être utilisés par des spécialistes. Un grand nombre de tests sont déjà suffisamment mis au point pour servir avec succès et rendre de réels services.

\*\*

Nous ne mentionnons que pour mémoire le bel exposé qu'a fait M<sup>lle</sup> A. HAMAYDE, directrice de l'école de l'Ermitage à Forest-Bruxelles, du matériel Decroly et de son utilisation.

Il en est de même des deux conférences qu'a faites à la section d'histoire M. Paul OULET, de Bruxelles, exposant de façon remarquablement claire, le rôle que peut jouer pour l'intercompréhension des peuples, le magnifique musée de la civilisation humaine — saisie dans le temps et dans

l'espace — qu'après une crise de vandalisme municipal, il a enfin pu restaurer dans le Palais mondial.

\*\*

## FRANCE

### La Nouvelle Education en France

par M<sup>me</sup> T.-J. GUÉRITTE

Si l'idée de liberté a presque fait faillite, c'est qu'on l'a séparée trop longtemps de son corollaire nécessaire, la responsabilité.

Le sens social ayant été si étouffé en France, son absence y ayant causé de tels ravages, il est naturel que les pionniers s'y intéressent spécialement. Deux expériences dépassent toutes les autres : celle de M. PROFIT, avec les *coopératives scolaires*, qui fait entrer indirectement les méthodes nouvelles à l'école ; celle de M. COUSINET qui transforme le travail scolaire même en laissant les enfants de 9 à 12 ans s'organiser en groupes librement constitués pour des travaux absolument libres.

Il faut signaler aussi l'*Heure joyeuse*, de M<sup>lle</sup> Huchet, à Paris (bibliothèque pour la jeunesse), la *Maison des enfants* de Nice, etc., qui entraînent les enfants à la vie sociale par la liberté.

La Nouvelle Education a en France, maintenant, trois écoles privées pour la pratique totale de l'éducation nouvelle. Elle a l'ambition de préparer les éducateurs français à leur tâche. « Si, ligotée par une administration follement centralisée, la France est en retard dans la voie de l'éducation nouvelle, n'oubliez pas qu'on y a l'esprit vif et l'habitude de sortir des pires situations. »

\*\*

M<sup>lle</sup> GOUGOLTZ, professeur à New-York, a parlé avec autorité du Plan Dalton et de ses différentes applications et M<sup>lle</sup> BOSSAVY, membre de la « Nouvelle Education », a décrit de façon prenante la *City and Country School* de New-York. Voir plus loin : « Ecoles expérimentales ».

\*\*

### Dans quelle mesure les Ecoles publiques de France sont-elles animées de l'esprit de liberté des Ecoles nouvelles ?

par M<sup>lle</sup> MAUCOURANT

Les tendances libérales, déjà sensibles dans les lois et règlements de 1882 se marquent davantage dans les Nouvelles Instructions officielles de 1921 et de 1923.

L'école publique française est gratuite, obligatoire et laïque, en vertu des lois démocratiques de la République. L'enseignement primaire comporte plusieurs degrés : écoles maternelles (2 à 6 ans), écoles élémentaires (6 à 13 ans), écoles supérieures 13 à 16 ans, avec des cours se prolongeant jusqu'à 18 ans, écoles normales (16 à 19 ans). On néglige ici, pour être bref, les écoles spéciales et les cours et écoles professionnelles.

#### Ecoles maternelles

Leur nom indique que les maîtresses doivent être pour les enfants des mères intelligentes et dévouées. La méthode maternelle est fondée sur l'observation sympathique des enfants. L'action vigoureuse de la regrettée M<sup>me</sup> Kergomard, qui fut Inspectrice générale a détruit les contraintes des anciennes salles d'asile et libéré les maîtresses et les enfants. Le règlement officiel se borne à imposer les règles d'hygiène et à énumérer les occupations des petits enfants, mettant au premier rang le jeu et le chant. Le terme de leçon est exclu. Le règlement ne parle que d'exercices,



marquant ainsi fortement que l'activité de l'enfant est capitale.

Les directrices des Ecoles maternelles sont libres d'organiser la vie de leur école ; aussi chaque école est différente. Les inspectrices départementales et générales sont des conseillères et des inspiratrices qui n'imposent aucun système. Les maîtresses s'inspirent librement de Rousseau, de Froebel, de M<sup>me</sup> Montessori, de M. Decroly. Elles inventent un riche matériel dont la diversité correspond aux ressources locales, aux goûts des enfants, à la personnalité des maîtresses. La décoration des salles est l'œuvre des petits élèves aussi bien que de leurs maîtresses. Le mobilier est individuel dans beaucoup d'écoles : ainsi le département de la Charente vient de donner 6.000 petites chaises aux écoles qui avaient encore des bancs.

S'il y a des maîtresses routinières, comme partout, elles sont l'exception. L'élan vers le progrès se manifeste chaque année dans l'exposition qui est organisée par la grande Association des Institutrices maternelles à l'occasion de ses Congrès tenus en différentes villes de France.

Le spectacle de nos belles Ecoles maternelles est réjouissant. Les enfants peuvent aller et venir, ils se groupent pour faire ensemble des constructions, ils dessinent librement, ils se mettent à chanter en se livrant à leurs occupations manuelles préférées. L'initiation à la lecture se fait par la méthode globale, autrement dit idéo-visuelle dans les Ecoles maternelles de Paris et de la Seine-Inférieure. Nos petits enfants sont heureux, ils aiment venir à l'école maternelle. On annonçait un jour de congé dans une de ces écoles d'un quartier pauvre : « Et alors, moi, où est-ce que j'irai ? », dit en pleurant un enfant qui a trouvé à l'école l'affection et la joie qui lui manquaient dans sa famille.

Déjà le régime de liberté des Ecoles maternelles développe les aptitudes personnelles des enfants.

#### Ecoles élémentaires

L'enfant de 6 à 13 ans est soumis à l'obligation scolaire. L'école est gratuite pour tous ; elle offre souvent aux plus pauvres une cantine, un vestiaire, des vacances en plein air, dans les montagnes ou au bord de la mer.

L'école est laïque. Aucun maître n'est obligé d'enseigner ce que peut-être il ne croit pas. La tolérance, le respect de la conscience des élèves et des maîtres sont la raison d'être de la neutralité scolaire en France.

Beaucoup d'écoles de petits villages sont mixtes par nécessité. La coéducation s'établit de plus en plus dans beaucoup d'écoles de moyenne importance, garçons et filles sont groupés dans les classes selon leur âge et leur degré de développement. Les résistances viennent, non pas de l'administration, mais des personnes attachées aux anciennes coutumes.

Nos écoles primaires ont un programme officiel. Celui de 1923 est beaucoup plus court, plus simple que celui de 1882, et donne beaucoup plus de liberté au personnel enseignant. Liberté du choix des livres de lecture, des manuels scolaires ; liberté des méthodes de travail, liberté du choix des sujets de leçons de choses, d'histoire et de géographie locales. Aussi nos écoles primaires ont des physionomies variées. Tout instituteur, toute institutrice qui a une personnalité peut la déployer. L'Administration a encouragé les expériences d'éducation nouvelle. Citons celles de M. Cousinet, inspecteur à Sedan, de M. Proft, créateur des premières Coopératives scolaires, aujourd'hui multipliées dans beaucoup de départements, et qui trouvent des ressources inattendues pour doter les écoles d'un

matériel tout nouveau, pour intéresser la famille à la vie scolaire. Citons la petite classe savoyarde de M<sup>lle</sup> Noémi Regard ; celle de M<sup>lle</sup> Chavat, à Lyon. Et que d'initiatives aussi intelligentes que généreuses sont connues seulement dans un petit cercle !

La grande différence entre les Ecoles nouvelles et nos Ecoles publiques réside dans les leçons collectives données à des groupes à peu près homogènes. Mais si nous allons au delà de la forme des leçons, nous voyons que l'école n'est pas dogmatique. M. Lapie, directeur de l'Enseignement primaire, a répété dans ses Instructions officielles que l'école doit être *active*. Le rôle de l'élève n'est pas d'écouter, d'imiter passivement. C'est d'agir des mains et surtout de l'esprit, de poser des questions au maître. Certains visiteurs de nos écoles ont trouvé que la discipline n'y était pas bonne, parce que nos écoliers et nos écolières parlent sans y être nommément invités. Cette animation n'est-elle pas le signe d'une activité qui se sent libre, qui ne craint pas de se déployer ?

Notre discipline est libérale. Chez nous, toute espèce de châtements corporels est défendue depuis 50 ans. La liste des punitions est réduite. Les récompenses, sous forme d'excursions sont souvent collectives : c'est la communauté des enfants qui est récompensée. On explique aux écoliers et aux écolières le petit règlement que l'intérêt général impose dans les classes. On raisonne avec les enfants, on fait appel à leur bonne volonté pour obtenir une conduite raisonnable et libre en même temps.

Le progrès vers la liberté est continu chez nous, mais tempéré par la prudence. Nos écoles primaires n'ont pas fait depuis 50 ans des âmes de sujets, elles ont préparé des citoyens, des républicains. Elles font connaître aux enfants les plus âgés la Société des nations. Elles servent un idéal de liberté et de paix.

#### Ecoles supérieures

Les écoles supérieures donnent gratuitement l'enseignement à tous ceux qui veulent en profiter, des bourses permettent aux familles pauvres de se passer du gain de leurs enfants. Chez nous, l'ascension des élèves bien doués est favorisée par l'esprit démocratique de notre gouvernement républicain.

Les écoles supérieures offrent aux adolescents un choix entre des sections de culture générale, de préparation industrielle, commerciale, agricole.

L'esprit de l'enseignement est libéral : 1° par l'emploi de la méthode expérimentale, du travail en laboratoire pour les sciences ; 2° par les interrogations socratiques sollicitant le jugement personnel ; 3° par un certain nombre de travaux libres, qui varient d'école à école.

L'enseignement du français a pour but d'obtenir la clarté et l'ordre dans les pensées, la netteté dans l'expression. C'est une discipline qui exerce le jugement, qui fait acquérir le sens de la mesure. N'est-ce pas une préparation essentielle à l'autonomie de la pensée ? Le raisonnable et le juste, voilà le but de nos efforts dans l'éducation intellectuelle.

Dans beaucoup d'écoles supérieures, le Scoutisme, les Coopératives scolaires développent la conscience des obligations sociales. Une certaine autonomie des écoliers se manifeste quand ils établissent d'un commun accord les règles auxquelles ils promettent d'obéir. Graduellement, les adolescents deviennent capables du discernement qui seul peut régler l'usage de leur liberté sans nuire aux étroites liaisons que la solidarité établit entre les hommes.



### Ecoles normales

Nous donnons dans nos Ecoles normales aux futurs instituteurs et institutrices de France une culture générale et une culture professionnelle.

La culture générale est libératrice de la pensée, et par conséquent libératrice de la vie. Son importance est si bien reconnue par le Ministère de l'Instruction publique, qu'on cherche à l'augmenter, à faire bénéficier les normaliens et les normaliennes, dans leur éducation spirituelle, des avantages dont jouissent les étudiants d'Université.

Nous donnons une culture pédagogique à la fois théorique et pratique. Nos élèves ont en mains les ouvrages de Maîtres que nous applaudissons dans ce Congrès. Ils savent faire usage des tests de MM. Binet et Simon. Ils observent pendant les 3 ans de leur scolarité un ou plusieurs enfants des écoles annexes. Le travail par groupes est fréquent : pour les études sociologiques, pour l'histoire et la géographie locale, pour la préparation des séances de projections, de cinématographie, des conférences populaires.

L'autonomie intellectuelle des élèves est limitée par les programmes et par les examens à préparer. On réclame que certaines matières deviennent facultatives, selon les dispositions naturelles des élèves : la réforme est souhaitée par beaucoup de directeurs et directrices d'Ecoles normales, qui n'oublient pas toutefois que l'intérêt des écoles primaires exige que les maîtres s'appliquent par devoir à ce qu'ils ne choisiraient peut-être pas par inclination.

L'autonomie morale voulue par nos Instructions officielles est large. D'abord, liberté de conscience au point de vue religieux. Il est contraire à l'esprit de nos Lois de tenter une pression sur la conscience des élèves ; leurs convictions religieuses ou philosophiques doivent être respectées. Ensuite, liberté du régime intérieur ; les charges de la vie en commun sont réparties entre les élèves pour exercer leur responsabilité ; la surveillance est réduite au minimum nécessaire, les élèves organisent librement leurs jeux, leurs fêtes scolaires de tous genres ; les promenades se font librement par petits groupes. Les correspondances, dont la liste est donnée par les familles, sont libres dans cette limite nécessaire ; nos élèves correspondent avec des collègues d'autres écoles normales françaises, avec des élèves de l'étranger, par exemple avec beaucoup d'Anglais et d'Américains.

Cette liberté n'est pas seulement pour les jeunes gens. Nos jeunes filles savent en jouir aussi, se conduisant en femmes raisonnables. Ainsi, les normaliennes de Strasbourg ont pu cet été aller seules en excursion dans les Vosges, heureuses et fières de la confiance qu'on leur accordait et qu'elles avaient méritée. D'autres normaliennes ont organisé leur grand voyage de fin d'études, pour lequel elles ont rassemblé les sommes d'argent nécessaires. Nous encourageons les initiatives de nos futures institutrices, en pensant au jour où elles seront citoyennes et prendront leur part de responsabilité dans la vie de notre pays.

### Conclusion

Au prochain Congrès, un Français pourra sans doute vous dire comment se sera accomplie la réforme que symbolise l'expression « d'Ecole Unique », et qui sera un nouveau progrès dans le sens démocratique.

Depuis longtemps, notre enseignement primaire sert la cause de la Liberté. Notre esprit critique s'exerce continuellement sur les imperfections de notre système scolaire, il est toujours mécontent de ce que nous avons obtenu, parce que nous voulons toujours faire mieux. Comme celui qui dans les montagnes aperçoit des cimes de plus en plus

hautes, nous avons l'ardent désir de monter vers une Justice idéale, une Liberté respectueuse de tous les Droits, une Fraternité qui embrasse tous les hommes et assure le règne de la vraie paix dans le monde.

\*\*

### Les Ligues de Bonté Internationales

par M<sup>me</sup> Eugène SIMON

Nous n'ignorons pas toutes les heureuses conséquences qui résultent des efforts accomplis par les personnalités si dévouées, véritables pionniers de l'Education qui cherchent à améliorer les méthodes d'Enseignement et à créer dans l'enfant un état d'esprit plus favorable au développement des facultés.

Mais pourquoi, dans toutes les méthodes, dans tous les efforts accomplis, fait-on une si petite place à la pratique du développement des sentiments affectifs, à la culture de la partie de nous-même la plus précieuse qui est *notre cœur* ?

Lui aussi, comme les autres organes, il a besoin pour vivre d'être puissamment entraîné, de faire des exercices d'assouplissement.

C'est au peu d'attention apportée à cette culture *pratique* qu'il faut chercher la cause de tous nos maux.

Pestalozzi, dans son chant du Cygne, n'a-t-il pas dit : « Nos vrais progrès ne peuvent résulter que du travail intérieur et le rôle de l'éducateur doit consister à favoriser et à diriger ce développement intérieur ».

Dans une lettre sur son enseignement, Pestalozzi ajoute que « l'enseignement verbal ne favorise pas le développement de la pensée ». Nous savons par une longue expérience combien cette réflexion est juste. Il faut que la morale soit vécue et pas seulement *entendue* et c'est parce que la morale est *vécue* par la méthode employée par les Ligues de Bonté que son succès mondial s'accroît de jour en jour.

L'enfant devenu Ligueur apprendra à se vaincre lui-même et applique ses bonnes dispositions à la *vie pratique* de chaque jour.

Nous dirons encore avec Pestalozzi que « pour former le caractère aussi bien que pour répandre l'instruction, la culture du développement de la Bonté doit être le principe dominant et le mobile le plus puissant permettant d'atteindre les fins les plus hautes ».

N'était-il pas un prophète lorsque ce grand éducateur a dit aussi : « Lorsque l'Europe sera menacée par la misère croissante du peuple et ses dures conséquences, comprendra-t-on que c'est seulement en *ennoblissant*, en *perfectionnant* les hommes qu'on pourra mettre des limites à la misère, aux fermentations des peuples et aux abus des dirigeants ou de la multitude ».

C'est donc vers l'enfant que nous dirigeons notre espoir, c'est vers son cœur que va toute notre ferveur.

Que demande-t-on à l'enfant pour qu'il entre dans la Ligue ?

On lui demande de faire une simple promesse.

Le matin, à ton réveil, demande-toi ce que tu pourras faire de bien, agis avec bonté en toute occasion, pense à tes défauts pour t'en corriger et le soir, demande-toi encore quels sont les résultats de tes efforts.

Ces résultats, bons ou mauvais, tu les déposeras *non signés* dans une boîte mise dans la classe à cet effet.



Ces billets anonymes sont lus à la leçon de morale et, peu à peu, s'éveille et se développe dans sa personnalité qui se forme, l'amour du Vrai, du Beau et du Bien, et cette idée aussi, que ce qui fait la valeur de l'individu, c'est la dignité du Caractère, la droiture de la Conscience et la générosité du Cœur.

C'est tout direz-vous ? C'est peu !

C'est immense ! Le succès des Ligues de Bonté est là pour répondre.

Les résultats, partout, sont merveilleux. Des enfants vicieux se sont transformés, la discipline des classes est rendue si facile que la Ligue reçoit constamment des témoignages de reconnaissance de la part des Educateurs et des parents.

On voit les Ligueurs s'observer, s'entraîner au bien, noter leurs rechutes pour les vaincre, s'obliger à des efforts nouveaux et toujours plus grands.

Tous les six mois, ils votent pour celui d'entre eux qui s'est le plus perfectionné et le résultat de ce vote est un beau prix à la fin de l'année et une récompense à Pâques.

Ainsi, grâce à cette si simple méthode résuscitée en somme des méthodes des sages de l'antiquité, les Ligues de Bonté feront surgir une humanité nouvelle.

Elles supplient donc tous les membres du Congrès d'employer tous leurs efforts pour les répandre dans les écoles du monde entier afin que par ce grand mouvement de Bonté universelle, puisse régner à jamais la Confiance, la Justice et surtout la Paix, la vraie Paix, qui ne peut être obtenue que par l'Education du Cœur.

J'ajoute que nous organisons dans les Lycées de France un concours entre tous les élèves, garçons et filles, ayant pour objet la composition d'un recueil de pages choisies relatives à la bonté et empruntées à des auteurs français. 8 prix de 250 francs, seront donnés en récompense aux meilleurs recueils.

Notre Ministre de l'Instruction Publique, M. Herriot, a bien voulu s'intéresser à ce concours et a envoyé lui-même à ce sujet une note dans tous les Lycées.

## ITALIE

### La Méthode Orthopédique et le rôle du Symbole dans l'Enseignement

par M<sup>lle</sup> Anna ALESSANDRINI (Florence)  
(Extraits)

De tous les pays monte un même cri : Réforme ! Mais pour cela, il est nécessaire d'avoir foi en l'unité de l'esprit, de respecter les procédés de la nature et de respecter aussi la personnalité de l'enfant.

Beaucoup d'éducateurs emboîtent le pas, non par conviction, mais par mode et ne vivent pas les idées nouvelles. D'autres, — ceux qui se passionnent pour tout ce qui est neuf sans avoir éprouvé ce qui est vieux, — pratiquent la pédagogie nouvelle d'une façon si abstraite et mécanique, qu'ils en font quelque chose de pire que les vieux systèmes et les vieilles formules. D'où nécessité de baser toute action pédagogique sur des données scientifiques, qui puissent s'adapter cependant aux cas particuliers.

Ce qu'il est important d'établir, en coordonnant les résultats de recherches universelles, c'est que l'éducation est un mouvement progressif de la conscience, une marche tranquille vers l'équilibre psychique, une rencontre de la vie avec la vie, en unisson avec les lois universelles.

L'éducateur doit être pour l'enfant un guide plein d'amour. Mais l'amour ne suffit pas, il faut la connaissance des lois qui gouvernent l'esprit

humain. En outre, chaque enfant a une organisation spéciale des fonctions psychiques que nous ne pouvons pas prévoir ; il a une puissance créatrice qui lui est propre et une orientation des courants spirituels qui lui est absolument personnelle. Pour toutes ces raisons, l'activité spontanée doit être stimulée et dirigée par le maître, l'activité doit se transformer en action.

Une telle attitude scientifique, parce qu'elle ne sacrifie rien, parce qu'elle ne comprime ni ne déforme l'activité créatrice de l'esprit, a sa valeur humaine, et si on considère la vie comme une élévation progressive, comme le travail conscient du devenir, elle s'éclaire du reflet divin de l'immortalité et a aussi sa valeur religieuse.

Dans cette sagesse qui ordonne les motifs de l'action, dans cet ordre qui obéit à une loi, dans cette liberté qui se lie à la discipline, réside toute l'essence de la méthode à laquelle plusieurs préfèrent aujourd'hui l'action arbitraire, l'inspiration de l'amour qui est, chez quelques élus seulement, synonyme de sérénité, de courage, et fermeté du renoncement.

Et qu'on ne dise pas qu'en prônant la méthode, nous tombons dans le méthodisme, qui porte avec lui l'intransigeance et la fixité.

La méthode qui peut, qui doit exister, doit avoir tant de fluidité, tant d'égards pour la nature, tant de puissance d'adaptation, qu'elle ne puisse se confondre avec l'étroitesse déformante des vieilles formules d'un organisme atrophié et sans vie.

Le maître doit donc non seulement stimuler le développement, mais le diriger. Le moyen didactique sera l'expérience.

Il est bien évident qu'en éducation, l'expérience ne peut conserver le caractère spéculatif qu'elle a dans la recherche purement scientifique : elle prendra son origine et aboutira à l'enfant, elle sera basée sur une forme d'intérêt qui pourra coïncider avec le plaisir ou s'en éloigner, et s'élever jusqu'à l'effort, au sacrifice inspiré par le maître et soutenu par sa volonté, d'accord avec celle de son élève.

Le mot « expérience », en tant qu'il a donné son nom à l'école matérialiste, est un mot à sens obscur, qui provoque une attitude toute d'hésitation et de soupçons et je comprends qu'il faille une bonne dose de courage et une grande liberté d'esprit pour le prononcer avec sérénité, en même temps que celui d'idéalisme et de catholicisme.

Or, quoique catholique sincèrement convaincue, sans tomber dans le matérialisme qui se trompe non par absence de vérité, mais par étroitesse de vérité, j'affirme que c'est seulement par la voie de l'expérience qu'on réussit à pénétrer, du moins en partie, la personne psychique de l'enfant et je m'empresse d'ajouter que l'idée lumineuse suivant laquelle l'action est considérée comme une forme d'expérience, m'est venue de ce mouvement scientifique qui, après avoir eu ses répercussions en Angleterre, en Allemagne, en France, a reçu sa plus grande impulsion avec Binet, docteur du Laboratoire de Pédagogie de la Sorbonne (1905).

Ses livres, qui semblent fermés au souffle de l'esprit, m'apparaissent, au contraire, comme une étude passionnée de l'âme, créant une conception éducative parfaitement indépendante de toute école et qui me permet d'accepter le concept idéaliste de l'École nouvelle et l'orientation scientifique de l'École expérimentale et d'en tirer cette discipline de l'action que célèbre chaque jour, avec une foi toujours nouvelle, le mystère de la vie.

Alfred Binet fonde son étude de l'enfant sur le test. Le test mental révèle les mouvements intimes de la vie mentale de l'écolier. Il est la révélation d'une adaptation continue, d'où surgit claire et profonde la connaissance de l'élève, la valeur du dynamisme de sa vie psychique. Ainsi conçu, le test mental conserve toujours sa signification scientifique de stimulant à la reproduction d'un phéno-



mène donné et à la spécification d'une forme déterminée d'activité, tout en devenant un moyen sûr d'intégration.

Enfin, le test mental est le stimulant qui dissocie les formes de l'activité psychique, l'agent qui les organise et, comme tel, à la mobilité variée de la vie qui se transforme, s'élevant au rôle de fonction cathartique.

Voici se dessiner « l'exercice-expérience » doué d'une extrême gradation et variété, spécifié en trois phases distinctes : *préparation, acquisition, intégration*, et qui est toujours subordonnée aux cycles universels de développement psychique, qui se distinguent à leur tour dans les trois phases : observation, symbolisme concret et symbolisme verbal abstrait. Ces phases sont celles de la méthode orthopédique.

La méthode orthopédique est la méthode active, dynamique, de l'École nouvelle, qui ne convient pas seulement aux instables, aux abouliques, mais aussi à tous les normaux ; elle sera la méthode unique d'enseignement, celle que j'ose appeler la méthode « universelle ».

L'exercice, caractéristique de cette méthode, s'organise suivant un roulement individuel d'activités, inséré pour ainsi dire dans un roulement collectif de capacités, ce qui a pour résultat magnétique de faire naître et de maintenir dans l'école cette distribution des écoliers par groupes, préconisée par la réforme Gentile, groupes participant simultanément à la même occupation divisée en phases distinctes, avec un cercle sympathique qui tisse des liens de solidarité et de discipline, en maintenant, pour tous, une attitude permanente de recherches et d'auto-contrôle.

Mais ce roulement d'activité doit nécessairement correspondre aux cycles naturels du développement psychique que nous avons divisés, comme on l'a vu, en cycle d'observation, cycle du symbolisme concret et cycle du symbolisme verbal abstrait.

### 1. Observation.

Les partisans plus ou moins convaincus du « concret », c'est-à-dire de l'intuition sensible, sont les plus nombreux et l'importance des objets comme source de vie intérieure est universellement reconnue.

Cependant, nous ne devons pas oublier qu'en cette matière les ennemis ne manquent pas : il y a ceux qui confondent l'intuition avec l'intuition mécanique qui schématise les choses et les présente sous un seul aspect pour tous, retardant ainsi ou empêchant l'avènement de l'esprit, qui a son heure pour chaque enfant.

Bref, la méthode orthopédique livre une guerre acharnée à l'intuition mécanique, mais met en valeur l'intuition sensible et incite l'enfant à tout voir de ses propres yeux, à se servir de tout d'une façon qui soit adéquate à sa propre capacité et de manière à ce que l'action conserve ce caractère de spontanéité créative qui prévient, même dans le travail, le réflexe physiologique de la fatigue.

### 2. Symbolisme concret.

Mais venons-en au cycle du symbolisme qui, s'il est reconnu, n'est pas considéré comme un moyen de formation psychique.

Le symbolisme a sa valeur, non parce qu'il permet la réduction d'un matériel encombrant, mais comme passage du cycle de l'observation, riche en éléments perceptibles, à un autre cycle plus élevé, où ces éléments, réduits à un seul (au moyen de l'élément unique qui devient signe), sont présents, mais soustraits en partie à la réalité externe et en partie dégagés et dissociés par un phénomène d'intériorisation des plus importants qui conduit à l'idée abstraite. Le symbole, dans toutes ses abréviations, a, dans notre méthode, l'importance du test mental et suit le mouvement

de l'idée qui s'élève jusqu'à dépasser l'image à travers laquelle elle s'est édiflée, jusqu'à devenir un état de conscience.

Rosmini, avec la transparence admirable de sa pensée lumineuse, confirme ceci dans une page profonde de son « Principe suprême de la Méthode » : « L'homme ne peut s'arrêter au réel... dès qu'il le peut, il s'en échappe comme la flèche de l'arc pour se fixer dans la nature des choses, objet de sa contemplation naturelle ; et c'est pourquoi la pensée, loin de trouver difficile qu'une chose soit le signe d'une autre, trouve impossible de ne pas considérer toutes les choses idéales comme des signes ».

Le symbolisme donc, qui est une voie de la nature, doit être une phase de la fonction éducative et précisément le cycle intermédiaire, à travers lequel l'enfant se meut de l'extérieur à l'intérieur, pour s'appartenir d'une façon toujours plus complète.

### 3. Symbolisme verbal abstrait

Mais le symbolisme a ses degrés et il y a le symbolisme des choses, le symbolisme des formes, le symbolisme de la parole ; chacun de ces degrés a son horizon-limite, déterminé par la capacité de l'élève.

Le symbolisme est dans l'esprit de la réforme Gentile. Exemple : dessin libre.

Pour comprendre l'importance du symbolisme, nous devons étudier le développement de la religion et de l'art dans la vie des peuples. Exemple : rites de l'Église catholique, figures singulières des peintres primitifs italiens, des peintres modernes russes, etc.

Ainsi l'éducateur ne doit jamais considérer l'enfant dans l'abstraction, mais doit constamment se rappeler que l'organisme vivant — en tant que vivant — a son secret de chaque heure qu'il doit connaître et auquel il doit se mettre en mesure de répondre par l'action.

### Le matériel

La méthode orthopédique se sert d'un matériel partiellement concret et partiellement symbolique qu'explique une fonction auto-éducative de premier ordre. L'enfant construit la vérité par l'action et pourvoit à son propre développement fonctionnel. Il se réveille, s'instruit, se forme librement, tout en conservant son type et en se donnant pour ce qu'il est.

Le matériel que j'ai créé pour l'arithmétique et qui a déjà reçu l'approbation des personnes les plus éminentes du monde pédagogique, s'adapte admirablement à des formes innombrables de l'exercice-expérience, subordonné à la phase de l'observation, — pour laquelle on se sert d'éléments concrets, — et à la phase du symbolisme, — pour laquelle on se sert d'éléments symboliques consistant en sphères colorées et en plateaux grâce auxquels se développe enfin un symbolisme d'ordre élevé et complexe. Les exercices sans chiffres qui engendrent l'imitation (moyen instinctif de recherche spontanée), précèdent la phase de l'enseignement proprement dit.

Tous les élèves d'une même classe peuvent prendre part à l'exercice, des plus intelligents aux plus retardés. Mais le maître doit être présent avec toute son âme, patient sans se lasser, prêt sans impatience, actif, recueilli dans son travail d'expérimentation dans lequel chaque réponse est une révélation.

Le travail de recherche met en valeur toutes les initiatives personnelles et oblige à un contrôle permanent, ce qui est possible tant que l'enfant travaille avec les objets et les symboles concrets. Ce travail de recherche constitue en quelque sorte un jeu. Mais, jeu, pour nos enfants, ne veut pas dire passe-temps. Le jeu a été étudié de diverses



manières et a donné lieu à des théories diverses ; il a, dans la méthode orthopédique, une signification qui ne se limite, ni ne se resserre à une utilité égoïste immédiate ; mais, partant au contraire d'un point de vue désintéressé, il s'élève spontanément à des intérêts nouveaux dont les voies touchent parfois aux chemins austères du sacrifice ; le jeu se transforme donc rapidement en travail. Il en a le sérieux et la ténacité, ouvre la voie de la vérité et en donne, à travers le plaisir, les premières révélations ; mais il conduit en même temps à un plan d'occupations nouvelles, plus élevées, et se sert du dynamisme acquis en transformant le plaisir en effort, en sacrifice, en renoncement.

#### PORTUGAL

M. ALVARO V. LEMOS, professeur à l'École normale de Coimbra, a dit les difficultés que rencontrent les réformes scolaires au Portugal. Quarante ministres de l'Instruction publique se sont succédés depuis la fondation de la république. L'enseignement n'y est pas encore obligatoire, l'installation matérielle est précaire. A signaler : une intéressante école active, dont les programmes sont établis sans vacances fixes. Les élèves se déplacent au cours de l'année au fur et à mesure des besoins de la collectivité.

M. Alvaro V. Lemos nous a montré aussi une exposition de dessins d'élèves : illustrations stylisées de façades dans le goût du pays, enseignées par M. Alfonso DUARTE, professeur de dessin à l'École normale de Coimbra.

#### ESPAGNE

M. MASO, ancien directeur d'école à Barcelone, élève de l'Institut J.-J. Rousseau à Genève, a fait un exposé de quelques essais d'éducation portant sur le jeu et la mesure du travail scolaire en Catalogne.

#### BRÉSIL

##### L'enseignement public à Rio de Janeiro

par M<sup>lle</sup> Laura LACOMBE

Le film qu'a montré M<sup>lle</sup> Lacombe représente le résultat des efforts et du dévouement du Directeur de l'Instruction Publique, le Dr. A. Carneiro Leao, secondé par le corps enseignant de Rio de Janeiro sans aucun accroissement de subvention du Gouvernement. Il se composait de trois parties intitulées respectivement : La santé à l'école, L'enseignement à l'école, L'action sociale à l'école.

##### I. La santé à l'école

L'Administration de l'Enseignement Public a donné une grande impulsion à la défense de la santé à l'école, aidée d'une commission de 23 médecins, de tous les professeurs publics, de la Croix Rouge, des Caisses d'Épargne Scolaires, et des Associations de Bonté.

Les consultations médicales atteignent le nombre de 71.078. On institua le Bulletin Sanitaire et les élèves sont classés d'après ce Bulletin.

L'Inspection Médicale Scolaire réalisa encore pendant les années de 1924-1925 : 44.524 vaccinations, 391 conférences sur l'hygiène, et 1461 professeurs et employés furent examinés et 43 mis à la retraite.

Dix-neuf cabinets de dentistes furent installés. Les résultats en sont magnifiques.

2850 élèves furent soignés pendant l'année de 1925 et le commencement de 1926.

Une autre nouvelle institution. L'Armée de Santé. - (Pelotao da Saude). Nous la voyons dans son activité à l'École Prudente de Moraes. Cette Association augmente rapidement dans les Ecoles.

L'Administration ayant vérifié que le mauvais état de santé d'un grand nombre d'élèves avait pour cause la mauvaise alimentation institua dans les écoles de quartiers pauvres le verre de lait (Copo de Leite) et la Soupe Scolaire.

Les résultats obtenus en sont magnifiques.

La Soupe Scolaire instituée en 1925 est distribuée tous les jours à 325 élèves. Les ingrédients sont fournis par le potager d'expérience de l'École. La viande est fournie par les marchands de l'abattoir. Les pâtes alimentaires sont obtenues à grand rabais par la Caisse d'Épargne Scolaires « Cêrês ».

Par moyen des Bulletins de Santé, organisés par les médecins, on constate l'accroissement extraordinaire surtout du poids, de la hauteur, et le développement du thorax.

Dans les bulletins organisés par le Dr. Martins Pereira, on vérifie qu'en deux années quelques élèves ont augmenté de 7, 8, 9, 10 et même 14 kilos. Le développement du thorax a atteint 0.13 et la hauteur 0.22.

On ne se contenta pas de cela. Une nouvelle école en plein air fut créée à Jacarepagua, où le climat est excellent, pour les enfant débiles. Cette école a un règlement tout spécial.

La plupart de ces enfants fréquente l'école sous la protection de la Croix Rouge Brésilienne. Le médecin visite tous les jours cette école, soignant particulièrement les petits malades.

Le Verre de Lait est distribué tous les jours à tous les élèves. Les bains de soleil, selon la méthode Rollier, est appliqué tous les jours aux débiles. Pendant la journée on sert un repas qui fait le bonheur des enfants. Après ce repas, vient le repos. Les classes se donnent en plein air sous de grands arbres ombrageux.

D'accord avec le programme actuel, toutes les Ecoles Municipales ont une demi-heure par jour de culture physique, même dans les écoles où il n'y a pas un grand jardin ou une grande cour. Telle est la bonne volonté des professeurs qui comprennent la valeur de la gymnastique dans l'éducation. Cet enseignement est donné dans les jardins publics, sur plages ou dans les champs sportifs plus proches de l'école.

##### II. L'enseignement à l'École.

Le tableau suivant montre ce que l'administration a obtenu au bénéfice de l'enseignement :

Fréquence (par milliers) :	1923	1924	1925	1926
	47	48	52	53
Pour cent :	65	71	77	81
Dépense par élève :				
	1922 : 593 mil reis			
	1923 : 522 » »			
	1924 : 337 » »			
	1925 : 317 » »			

L'éducation physique une fois établie et généralisée est le moyen dont l'école peut disposer pour maintenir la santé (problème fondamental au Brésil). C'est le moment de commencer à préparer et à diriger l'enfance vers une vie utile de travail et d'action.

Voilà pourquoi, sans oublier la culture générale indispensable, nos programmes cherchent à introduire la plus grande activité à l'école. Les travaux manuels étant le point central de l'enseignement, nous prenons le dessin comme base. Dans les classes de Dessin de 1<sup>re</sup> année, les élèves sont libres de choisir leur sujet.

En classe, le travail manuel choisi est le sloyd, ou travail du bois.



A part les travaux dans les ateliers, les enfants font des travaux manuels dans presque toutes les matières des cours, dès qu'il y a une occasion. Le programme demande, par exemple, d'exécuter des travaux d'illustration de morceaux littéraires dans la classe de langage.

Dans la classe de géographie, faire le dessin, le modelage d'un relief, d'un produit, du sol, etc. En géométrie, la mesure d'un terrain; dans la classe d'histoire, la représentation d'une coutume d'une époque étudiée.

Dans les classes d'agriculture, les enfants plantent et cultivent tout ce que la région produit, sous la vûe du professeur. Le terrain a été défriché suivant les méthodes les plus modernes avec la collaboration des élèves.

On fait la culture du manioc.

Dans ces classes en plein air on donne des notions sur les différents terrains, engrais, sur le choix et la désinfection des graines, etc.

Dans le même sens, avec l'avantage de bien former les familles de demain, on a la préoccupation d'exécuter avec soin la partie du programme relative à l'économie domestique.

Mais on ne doit pas cultiver l'habileté manuelle sans l'enseignement. On fait naître dans l'enfant la coutume de la lecture et le goût des choses d'ordre spirituel, en leur faisant aimer les bons livres et en leur enseignant à lire et à consulter les livres de la bibliothèque de l'école. Cette partie du programme a été secondée par le Rotary-Club qui a déjà offert à l'administration 8 bibliothèques scolaires.

La bibliothèque est dirigée, enregistrée et conservée par les enfants qui lisent les livres en faisant des commentaires collectivement.

L'instruction physique est établie de telle manière dans les écoles que quelque fois les élèves eux-mêmes, sous la direction de l'instructeur ou d'un professeur dirigent les exercices ou les jeux de leurs camarades.

L'Administration de l'Instruction Publique cherche à organiser l'homogénéité mentale des enfants pour éviter que l'enseignement soit gêné par des inégalités intellectuelles dans le même groupe; on emploie pour cela les tests.

Le professeur peut ainsi signaler les conditions d'intelligence et de sentiments de l'enfant, ses tendances, etc. Ce travail a pour but de fournir pour plus tard les données fondamentales utiles à l'orientation professionnelle.

Après avoir étudié l'enfant, il faut lui faire aimer les professions en lui montrant les différents travaux manuels et les différentes occupations de son milieu et de son pays.

Nos programmes déterminent que dans l'étude de la géographie et des sciences naturelles il faut bien faire remarquer les industries locales.

Pour bien réaliser ce programme, nos écoles ont déjà commencé avec grand avantage les visites aux fabriques et aux musées, au gazomètre, à une fabrique de verre etc.

Les classes avancées visitent le Musée Commercial et Agricole accompagnées de leur directrice et de deux professeurs. La ville de Rio de Janeiro étant un centre essentiellement commercial, l'école primaire doit s'occuper de tout ce qui regarde cette profession.

Les nouveaux programmes ont introduit à l'école l'enseignement pratique des besoins les plus communs de la vie commerciale.

Dans ces visites les enfants apprécient les expositions commerciales et observent les matières premières et ouvrées les plus connues dans le commerce.

Il existe déjà un grand nombre d'écoles qui exécutent ce programme.

### III. L'action sociale à l'École

☞ Pour que l'école puisse avoir une heureuse influence sur l'éducation il faut qu'elle puisse avoir une grande action sur l'ambiance sociale où elle se trouve. De là, la nécessité d'attirer la famille; les Associations, la sympathie sociale vers l'école. Il y a un *Circulo das Maes* (Cercle des Mères) et des *Associações de Paes* (Associations de Parents).

Par cette organisation, l'école cherche à attirer les familles, non seulement pour mieux éduquer l'enfant en connaissant les parents, mais aussi pour agir directement sur le foyer où l'enfant doit passer la plus grande partie de sa vie.

Dans les réunions, on discute de questions d'hygiène, de civisme ou de morale, ce qui est d'une grande utilité pour l'éducation. C'est ainsi que le Directeur de l'Association pour l'hygiène Mentale a fait une conférence sur les inconvénients de l'alcoolisme.

Dans le même but nos programmes ont créé les Associations post-scolaires formées d'anciens élèves et de professeurs pour maintenir non seulement l'affection des élèves pour leurs écoles, mais aussi pour les guider et les aider à se placer.

L'école organise des fêtes traditionnelles populaires afin de maintenir l'esprit national, ce qui est très important dans un pays de grande immigration.

L'école se préoccupe aussi de la fraternisation entre enfants de différentes écoles par des visites où l'on se réunit pour des jeux.

L'Administration de l'Instruction Publique a institué avec grand succès dans les écoles d'accord avec la Croix Rouge Brésilienne, la Croix Rouge Juvenile.

Enfin on cultive aussi le sentiment de la *solidarité internationale*. L'Administration de l'Instruction Publique organise pour cela des fêtes solennelles. La fête de Comenius a été un hommage au pays de la Tchécoslovaquie.

Pour compléter son programme de confraternisation, principalement avec nos frères du même continent, l'Administration de l'Instruction Publique a fait composer un « Hymne de la Confraternisation » (*Hymno à Confraternização americana*) paroles du poète Goulard de Andrade et musique du prof. Francisco Braga. L'Administration a envoyé cet hymne à toutes les Républiques Américaines pour y être chanté.

### RÉPUBLIQUE ARGENTINE

#### Un essai pour rendre possible l'autonomie de l'écolier dans les écoles d'Etat

par M<sup>me</sup> Clotilde GUILLEN DE REZZANO

Les écoles de l'Etat qui veulent harmoniser leur action avec le principe de la liberté, doivent vaincre bien des difficultés avant de connaître le succès.

Les efforts isolés que, dans le monde entier, réalisent les éducateurs qui appartiennent à l'école nouvelle ont pour but de rencontrer la formule qui permettra à tous — Etats, parents, maîtres — de situer l'enfant dans des conditions telles, qu'il puisse arriver à être lui-même par lui-même.

L'École Normale N° 5 de la ville de Buenos-Aires, en République Argentine, avec la bienveillante attention du Ministre de l'Instruction Publique, le Docteur Antoine Sagarna, et de l'Inspecteur Général M. Pascual Guaglianone, a pu réaliser certaines expériences ayant pour but



d'accorder l'indépendance de l'écolier avec les exigences des règlements qui, forcément, doivent exister pour les grandes organisations.

A côté des belles réalités que l'effort et la préparation exceptionnelle des chefs du mouvement pédagogique nous offrent sans cesse et que nous connaissons à travers les livres et les revues, l'essai réalisé n'a peut-être aucune importance. Cependant nous avons cru de notre devoir de le faire connaître à MM. les membres du Congrès, comme une modeste contribution à l'œuvre commune, en pensant aussi qu'ils auraient quelque plaisir à savoir que, bien loin d'eux, en Amérique du Sud, dans un pays tout jeune mais qui a toute la volonté d'être très grand, il s'est produit déjà un mouvement qui tend à libérer l'enfant de l'esclavage qui pèse encore sur lui, pour qu'il puisse acquérir la conscience de son être. Dans l'opuscule que MM. les Membres du Congrès ont à leur disposition, nous avons fait l'exposé de notre travail, avec quelques photographies qui doivent illustrer la théorie.

Ici nous nous bornerons à dire que le but que nous nous sommes proposé a été le suivant : *obtenir que l'enfant, libre de toute entrave, en activité constante, découvre intuitivement les vérités dont son être a besoin, dans un milieu éclairé par un réflecteur dirigé par le maître.*

D'accord avec ce but qui met en évidence la nécessité impérieuse, reconnue par tous, de respecter la personnalité et l'autonomie de l'enfant, nous avons établi :

1° - Que le maître doit être un guide qui montre le chemin, tend la main pour franchir les pas difficiles, soutient quand les forces fléchissent.

2° - Qu'il faut mettre l'enfant dans un milieu qui contienne tout ce qui peut l'intéresser, de sorte que l'œuvre de pénétration se fasse tranquillement et silencieusement.

3° - Qu'il faut libérer l'enfant de toute entrave (discipline extérieure, horaire, etc.).

4° - Que l'enfant doit être continuellement en activité physique, sensorielle et intellectuelle.

Pour réaliser ces desiderata, nous avons :

I - Changé le mobilier classique, et donné à la salle de classe l'aspect qu'aurait par exemple une *nursery*.

II - Donné à chaque enfant un matériel qui lui permet d'apprendre à lire, écrire, compter, dessiner, etc, sans l'intervention directe du maître qui doit se borner à diriger.

III - Supprimé les divisions du temps, donnant à chaque activité tout le temps nécessaire pour que le travail de l'écolier se réalise dans la mesure de ses capacités et de son plaisir.

IV - Constitué pour chaque centre d'intérêt le milieu correspondant.

V - Supprimé l'émulation par comparaison avec d'autres ne laissant subsister que l'émulation qui consiste à désirer se surpasser soi-même à chaque épreuve.

VI - Adopté les tests pour mesurer les capacités pédagogiques et intellectuelles.

L'essai a été réalisé dans le cycle infantin qui comprend des enfants de 6 à 9 ans qui entrent à l'école d'Etat sans avoir passé par des écoles préparatoires.

Les résultats sont satisfaisants et ont éveillé un vrai intérêt dans le milieu scolaire.

L'exposé que nous avons fait dans la revue la *Nueva Era*, pour MM. les Membres du Congrès comprend deux parties ; la première relative aux enfants de 6 à 7 ans qui commencent leur période scolaire, et la deuxième, aux

enfants de 7 à 9 ans qui continuent leur éducation avec le système des centres d'intérêt.

Nous espérons pouvoir présenter au prochain Congrès le travail réalisé dans les sections moyennes et supérieures.

CLOTILDE GUILLEN DE REZZANO.

SUISSE

### L'École sereine

par M<sup>me</sup> BOSCHETTI-ALBERTI

L'école sereine est un type d'école qui pourrait être introduit demain dans toutes les écoles publiques sans causer le moindre bouleversement. Il accorderait immédiatement à l'enfant l'immense privilège de la liberté. L'école sereine n'exclut ni les programmes, ni les leçons, ni les examens ; mais elle les empêche de faire obstacle au développement interne de l'enfant, comme c'est le cas à l'école traditionnelle.

M<sup>me</sup> Boschetti a insisté sur les deux espèces de liberté qu'il faut laisser à l'enfant dans l'acquisition des connaissances : la liberté de moyens et la liberté de temps.

Elle a illustré sa démonstration par quelques menus faits observés dans sa propre école. L'un des plus émouvants fut le cas d'une écolière qui mourut durant son temps de classe : sa santé ne présenta tout d'abord aucun symptôme morbide, mais son intelligence commença à déprimer progressivement, un mois avant qu'eût éclaté la maladie qui devait l'emporter.

(Lire sur l'École d'Ango, l'article de M<sup>lle</sup> Tuzet dans la « Correspondance de l'Union pour la vérité », premier trimestre de l'année 1927, 21, rue Visconti, Paris (VI<sup>e</sup>), 5 fr. — Nous avons en réserve un long article de M<sup>me</sup> Boschetti sur son école et un autre que M. Ad. Ferrière a écrit sur sa visite à Agno.)

\*\*

### L'Éducation nouvelle et la Psychologie de l'Enfant

par le Dr Ed. CLAPARÈDE,

Professeur à l'Université de Genève

Est-ce par la liberté qu'on formera des citoyens pour la liberté ? La liberté consiste à se déterminer soi-même sans contrainte extérieure, ce qui suppose une forte discipline intérieure. Pour former des individus à la discipline intérieure, il n'est d'autre moyen que de leur donner l'occasion de choisir, de juger, d'avoir des responsabilités, d'où liberté. Les habitudes constituent une grande partie de l'éducation. En présence d'une circonstance nouvelle, l'habitude ne sert à rien, il faut réfléchir. C'est donc l'habitude de réfléchir que l'enfant doit acquérir en se trouvant constamment en face de nouveaux problèmes.

Pour que la conscience morale de l'enfant se développe, il faut qu'il soit placé dans un milieu social fondé sur la solidarité et la coopération.

Il faut aussi rattacher ce qu'on veut lui faire faire à ses besoins, lui donner envie d'étudier ou d'entreprendre ceci ou cela. Alors le travail devient un jeu fécond, auquel l'enfant apportera toute son ardeur, sa compréhension et sa soif de perfection. Il semble bien dès lors que les quatre piliers de l'école nouvelle seront :

Les besoins — l'activité — le jeu — la vie sociale.

\*\*

### L'École Internationale de Genève

par M. Paul MEYHOFFER, directeur

L'École Internationale de Genève n'est pas une expérience ; c'est une nécessité. Elle a été fondée



pour donner une éducation large, libérale et de valeur universelle aux enfants des mille cinq cents personnages officiels internationaux en relations avec la Société des Nations et d'autres organisations, et aux enfants étrangers désirant une instruction de ce genre. Elle a commencé en 1924, dans la maison de M. Ad. Ferrière, avec huit élèves. Maintenant elle en a plus de cent, de vingt nationalités différentes ; il y a un internat et un externat, tout un groupe international d'instituteurs suisses, français, allemands, anglais et américains ; à ces avantages, il faut ajouter toutes les ressources qu'offre Genève. On y pratique la coéducation. L'école est basée sur les principes de l'éducation nouvelle. M. Adolphe Ferrière lui a rendu de grands services, en particulier lors de ses débuts. Son directeur, M. Meyhoffer, M<sup>lle</sup> Hartoch, direc-

trice de la classe Montessori, et une directrice d'école de Winnetka, qui y travaille actuellement, Miss Carswell, participent au congrès de Locarno. L'école espère, à cause de ses possibilités uniques, apporter une contribution sensible au problème de l'éducation, spécialement dans les programmes internationaux, la géographie mondiale, le problème des langues et l'intérêt des parents.

M. Pierre Bovet, en sa qualité de père d'une élève, M<sup>me</sup> Radlinska et M. Ad. Ferrière, ont pris la parole pour souligner les particularités et la portée de cette expérience de pédagogie nouvelle internationale. M. Meyhoffer et M. Ferrière ont fait allusion au programme très original et vivant de la section secondaire. Le rapport de son directeur, M. Paul Dupuy, paraîtra en décembre dans la revue *Pour l'Ère Nouvelle*.

---

(Le Numéro de Novembre contiendra la suite et la fin du compte-rendu du Congrès de Locarno).



**ÉCOLE DE L'ODENWALD****Ecole nouvelle à la campagne**

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

**OBERHAMBACH**

bei Heppenheim (Bergstr.)  
Hesse-Darmstadt  
Allemagne

Prospectus et informations sur demande.

**LA DIANE**

*Revue Républicaine d'Éducation Physique*

**5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES**

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

**VOYAGES EN SUISSE**

*« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur. »*

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française,  
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

Pour tous renseignements sur la Suisse  
et les moyens de s'y rendre, s'adresser aux

**AGENCES OFFICIELLES DES CHEMINS DE FER FÉDÉRAUX**

PARIS, 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES, 11 *bis*, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK, 241, Fifth Avenue.

BERLIN, 57-58, Unter den Linden.

VIENNE, 18, Schwarzenbergplatz,

**VENTE DE BILLETS**

**LA NOUVELLE ÉDUCATION**

Revue mensuelle de la pédagogie nouvelle en France

*Articles spéciaux pour les parents - Listes de livres pour enfants*

Cotisation : France **12** francs; Etranger **20** francs

Chez **J. Baucomont**, Garches (Seine-et-Oise)



# “ A S E N ”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

**Jeux Audemars et Lafendel**

de  
l'Institut J.-J. Rousseau

**Jeux Decroly**

pour les petits enfants  
et les arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

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

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE  
EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

*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.

## ÉCOLE NOUVELLE “ LA CHATAIGNERAIE ” sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 7 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

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

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

## La Librairie JULIEN CRÉMIEU

11, Rue de Cluny, 11 — PARIS (V<sup>e</sup>)

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



# LIBRAIRIE ARISTIDE QUILLET

Société Anonyme  
au Capital de 10.000.000  
de francs



278, Boulevard Saint-Germain  
PARIS (VII<sup>e</sup>)

Registre du Commerce : SEINE n° 123.883

*Principales publications encyclopédiques illustrées :*

Docteur Pierre Louis REHM

## Encyclopédie Pratique Illustrée de Médecine et d'Hygiène

Préface du Professeur Auguste BROCA

3 volumes, format 21×28

*Un véritable Musée d'Anatomie accompagne l'ouvrage (Couronnée par l'Académie de Médecine)*  
Ouvrage indispensable dans toute famille

## Histoire Universelle Illustrée des Pays et des Peuples

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

Histoire de la Formation de la Terre.

L'Évolution des Races et des Nations.

Histoire de la Civilisation et du Progrès.

Publication indispensable dans la Bibliothèque de l'Homme Cultivé

## GEOGRAPHIE UNIVERSELLE QUILLET

Physique — Politique — Economique — Humaine

Le Monde d'aujourd'hui

La Vie des Peuples des Temps présents

4 volumes 28×21 — 2 Atlas 21×42

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

*et de la Ligue Maritime et Coloniale*

Une Œuvre d'Enseignement et surtout de Renseignements

## Nouvelle Encyclopédie Autodidactique Illustrée d'Enseignement Moderne

*Par un Comité d'Universitaires*

L'École chez soi, sans Maître

3 volumes 21×28

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

## L'HISTOIRE POLITIQUE DE LA GUERRE

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

**Demandez à la LIBRAIRIE ARISTIDE QUILLET**

son SUPERBE CATALOGUE ILLUSTRÉ

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



## OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'École 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 Söhne, 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'École**, Genève, B. I. E. N., 1920 (traduit en suédois et en espagnol) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoliers**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (traduit en espagnol) Fr. 6.—
- Les types psychologiques**, Lausanne, L'Éducateur, 1<sup>er</sup> Octobre 1921 ..... Fr. 0.50
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit**, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant**, Genève, B. I. E. N., 1922..... Fr. 1.25
- L'Éducation dans la Famille**, Genève, Editions Forum, III<sup>e</sup> éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand et en grec) ..... Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique**, Genève, 1923 ..... (hors commerce)
- La Société des Nations dans les écoles de la Suisse**, Genève, L'Éducation en suisse, 1923 ..... Fr. 0.50
- L'École active**, Genève, Editions Forum, III<sup>e</sup> éd., 1926 (Traduit en romain, en espagnol, en italien et en allemand)..... Fr. 7.50
- La Pratique de l'École active**, Genève, Editions Forum, 1924 (Traduit en russe. En préparation, éditions espagnole et italienne)... Fr. 6.—
- L'Enseignement de l'Histoire**, Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles**, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926..... Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité**, Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. Fr. 2.—
- La coéducation des sexes**, L'Éducation en suisse, Genève, Imp. générale, 1926. Fr. 2.50
- L'Éducation constructive. Tome I : Le Progrès spirituel**. Genève, Editions Forum, 1927 ..... Fr. 7.50
- L'Aube de l'École sereine en Italie**, monographies d'éducation nouvelle. Paris, J. Crémieu, 11, rue de Cluny (Sorbonne), 1927. Fr. 2.50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active**, Bruxelles, Lamertin, 1927 ..... Fr. 2.50

On consultera aussi avec profit :

A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une École 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 Cluny (V<sup>e</sup>))*

## ÉCOLE - FOYER DE PONTIGNY

Par Laroche, Yonne, France.

Directeur-fondateur : R. NUSSBAUM

Vue 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'École passe l'hiver à la montagne.

### École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération  
GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : 19 avril - 6 juillet 1927

Semestre d'hiver : octobre 1927 - mars 1928

*Culture féminine générale* : Cours de sciences économiques, juridiques et sociales.

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

*Le Foyer* de l'école, où se donnent les cours de ménage : Cuisine, coupe, mode, etc., reçoit des étudiantes de l'école et des élèves ménagères comme pensionnaires.

Programme 50 cts. et renseignements par le Secrétariat, 6, rue Charles-Bonnet.

### « MENS SANA »

#### PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et Mme MULLER-LEMAIRE

Chesières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1320 m. d'altitude.  
Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du 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.



# PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

The most distinguished American educational magazine.

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

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

Subscription Two Dollars per year; single issues sixty cents.

Reprints of former issues are available at thirty-five cents each.

"Foreign Postage twenty-five cents extra".

THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 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.*