

L. Fried

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION
NOUVELLE

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

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Psychologie et de Pédagogie
à la Sorbonne

D^r Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles

SOMMAIRE :

Editorial.

Avis.

CARLETON W. WASHBURNE : *Ce qu'il y a de bon et ce qu'il y a de mauvais dans l'éducation en Russie.*

A. JOTTE : *Une classe Montessori à Paris (fin).*

A. OROPEZA et J. DEWEY : *Une Ecole miraculeuse.*

E. HAUF : *Echanges internationaux de correspondance.*

E. DELAUNAY : *Chronique française.*

Livres et Revues.

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

7^{me} Année.

FÉVRIER 1928

N° 35

Prix du Numéro : en France, 3 frs français; à l'étranger, 1 frs or

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

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. 1. (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 Werdende Zeitalter**, Mme E. ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhön), Allemagne.

ANGLETERRE ET ECOSSE : **The New Era**, Mrs B. ENSOR, 11 Tavistock Square, Londres W. C. 1.

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

ITALIE : **L'Educazione Nazionale**. M. G. LOMBARDO RADICE, 2, Via Ruffini. Rome (149).

PORTUGAL : **Educação social**, M. Alvaro V. LEMOS, Ecole Normale, Coimbra.

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

SUÈDE : **Pedagogiska Spormal**, M^{lles} 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.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

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

Abonnements : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français, 8 fr. suisses, ou leur équivalent.

Prix du numéro : 3 fr. français en France. — Dans les autres Pays : 5 fr. français, 1 fr. suisse, ou leur équivalent. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Tous les abonnements sont d'une année entière et partent de janvier.

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

Chèque postal suisse : FERRIÈRE, Vevey, II b 189

(Prix réduits sur demande)

Avis

Nous faisons recouvrer par la poste, à partir du 1^{er} mars de chaque année, les abonnements non encore payés à cette date. Ce mode de paiement majorant pour nos abonnés le prix de leur abonnement et compliquant inutilement notre travail d'administration, nous serons reconnaissants à nos abonnés de nous faire parvenir, entre le 1^{er} janvier et le 1^{er} mars 1928 le montant de leur abonnement.

— Un tirage spécial des numéros 31 et 32, qui réunit en un seul bloc la totalité du compte-rendu du Congrès de Locarno, est paru fin novembre. Il est vente à la Librairie Crémieu pour la somme de 15 francs (3 fr. 50 or à l'étranger).

L'ADMINISTRATION

Éditorial

Notre collaborateur et ami, le Dr Carleton W. Washburne, directeur des Ecoles publiques de la ville de Winnetka, dans l'Illinois, a fait, en août 1927, un bref voyage d'études en Russie. Sa compétence et les conversations qu'il a pu avoir avec des personnalités nombreuses du corps enseignant lui ont permis de faire, des écoles de l'U.R.S.S., un tableau d'ensemble qui, sans être très poussé (il n'en a pas eu le temps), n'en est pas moins pénétrant et exact. Rappellerai-je qu'en 1922 déjà, j'avais prié M. Washburne d'aller inspecter les écoles russes et qu'il n'avait pu, à cette époque, obtenir le visa ? Au récent Congrès de Locarno, le Comité exécutif de notre Ligue lui a demandé de renouveler sa tentative et cette fois ses efforts ont abouti.

Il ne sera pas superflu de rappeler ici que notre Ligue s'interdit toute appréciation d'ordre politique, national ou confessionnel. Mais les questions qui touchent à la justice humaine et à la paix par l'école (il n'y a pas de paix sans justice), celles aussi qui sont d'ordre religieux, au sens non confessionnel du terme : triomphe, en l'homme, des valeurs spirituelles, raison et amour universels, indépendamment de la métaphysique dont elles s'enveloppent, sont au premier plan de ses soucis. C'est pourquoi nous voulons examiner dans un esprit d'impartialité et de vérité l'éducation des enfants dans tous les pays, même dans ceux qui, pour des motifs politiques, sont « tabou » aux yeux de certains partisans ou journalistes. Pour nous, la vérité est objective ou n'est pas ; objective, c'est-à-dire dégagée d'a priori ; fondée, autant que possible, sur des données statistiques comparées et des enquêtes dégagées d'intentions préconçues (plaidoyers ou panégyriques) ; enfin soumise au seul critérium des faits, les actes valant dans la mesure où ils tendent à l'accroissement de puissance de l'esprit. C'est ainsi qu'en novembre 1926 nous avons consacré un numéro spécial à l'École sereine en Italie ; c'est ainsi que nous avons déjà donné ici, à plusieurs reprises, des articles documentaires sur « l'Enseignement complexe » en U.R.S.S. ; c'est ainsi, enfin, que The new Era vient de consacrer son numéro de janvier aux « Pionniers de l'Éducation en Russie ». L'article de M. Carleton W. Washburne, que nous donnons ci-dessous, y figure en tête, immédiatement après l'Éditorial de Mrs Ensor. Suit un article de S. Chatsky : « La première station expérimentale de l'Éducation publique ». Cette station fut fondée sous le nom de Moskow settlement en 1906, par M. Korolenko. M. Chatsky m'en a longuement parlé en 1913 et j'ai consacré quelques pages à l'une de ses colonies rurales dans mon livre « L'Autonomie des Écoliers » (p. 88 et suiv.). M. Chatsky avait aussi, sur

ma demande, présenté un rapport sur son œuvre au III^e Congrès international d'Éducation morale, à Genève, en 1922, sans pouvoir malheureusement venir le lire en personne. Dans ce même fascicule de *The new Era* nous trouvons les études suivantes : A. Pinkevitch, professeur et président de la Seconde Université d'État de Moscou : « Principes fondamentaux de la Pédagogie soviétique » ; — M^{me} Rojdestvenskaya : « L'Éducation dans l'U. R. S. S. » ; — V. A. Hyett, gradué d'Oxford, professeur à la King Alfred School de Londres : « Un Maître anglais en Russie » ; — Vera Fediaevsky, de Moscou : « Dix ans de travail pré-scolaire dans la Russie des Soviets » ; — le texte intégral du rapport de Miss Dr Lucy W. Wilson, directrice de l'École supérieure de jeunes filles de Philadelphie-sud : « Ecoles rurales dans l'Union des Soviets » (Voyage de 1927) ; — H. W. Hawkins : « La Ruche », foyer préscolaire à Moscou ; — E. Florina : « Recherches sur les dessins des jeunes enfants avant l'âge scolaire » ; — Serge Ivanoff, professeur à l'Université de Voronège : « Une décade d'Éducation soviétique » ; etc.. Plusieurs photographies de personnalités ou de classes contribuent à faire de ce fascicule un document particulièrement révélateur.

Il résulte de toutes ces études que si la Russie ignore encore, dans ses écoles, la psychologie individuelle — que ses savants : Lasoursky, Rossolimo et tant d'autres ont poussée si loin ; — si elle ignore l'École active, le travail individuel où chaque élève avance à son pas, le libre choix des études dans un cadre donné, les travaux personnels librement choisis, la culture des goûts et des aptitudes de chacun, pour limiter le travail collectif à ceux des élèves qui, du fait de leur progrès individuel, se trouvent être au même point de leurs études ; — il n'en reste pas moins qu'à côté de Hambourg et de l'Autriche, elle représente l'un des premiers pays qui aient aussi complètement réussi à unir l'école et la vie. Quoi qu'il advienne, c'est là un progrès acquis et, sur ce point, on ne reviendra pas en arrière.

La valeur d'un peuple se mesure à l'éducation qu'il donne à ses enfants. À côté des politiciens dont nous n'avons pas à discuter ici les vues — intéressées ou, plus rarement, désintéressées ; — à côté du poids des traditions — parfois bonnes, plus souvent empiriques et retardataires dans les domaines de l'hygiène physique et mentale ; — à côté des préjugés de quelques professionnels — dus, plus souvent, à leur manque de préparation moderne dans les Écoles normales, qu'à leur incompréhension de la nature enfantine (ce qui a fait dire, avec une pointe de fine ironie, à Roorda que « Le Pédagogue n'aime pas les Enfants ! ») ; — bref, à côté de tous ces obstacles au bien et à la vérité, il reste ceci : les hommes, les femmes du peuple, tout ignorants qu'ils soient, veulent le bien de leurs enfants. Leur hérédité, l'hérédité de leur prochain, l'atmosphère collective qui en résulte et le conformisme qui en découle, font que l'éducation ne change pas, ne peut pas changer du tout au tout à l'avènement d'un nouveau régime. Il peut y avoir momentanément de l'anarchie dans les écoles, il peut y avoir des tentatives de suggestion massive : très tôt le simple bon sens de l'homme de la rue et de l'homme de la campagne reprend le dessus ; l'ordre se rétablit par la seule action de l'irrationalité de l'anarchie, de son impossibilité pratique quand elle dure trop longtemps et les suggestions collectives, d'ordre philosophique ou politique, imposées en haut lieu ont tôt fait de s'évanouir en fumée. L'hérédité est une puissance conservatrice des « engrammes » de la race, plus puissante qu'on ne le croit. Disons : « tant mieux » quand des déformations tentent de s'imposer à l'encontre du bon sens ; disons : « hélas », quand nous voyons les règles élémentaires de l'hygiène physique, mentale et morale, méconnues par des masses qui ignorent les résultats de la science et par des gouvernants qui, les connaissant peut-être, les méconnaissent en fait, parce que seule compte, pour eux, l'opinion publique. Mais un espoir reste : aux États-Unis, en Russie, en France, le peuple, de plus en plus nombreux, voue un véritable culte à la science ; c'est encore, malheureusement, le dogme matérialiste qui domine trop souvent, une superstition analogue à celles du passé, travestie en préjugé à l'égard du présent et de l'avenir ; demain, le mot science reprendra peut-être son vrai sens, celui de recherche de la vérité objective. N'est-ce pas déjà le cas en Amérique, où les tests ont pour but de dégager la vérité inductive et d'écarter tout préjugé déductif ? Ayons confiance en l'évolution chez l'homme, de cette foi nouvelle, foi en l'expérimentation, en la vérité, en la science, en la raison. Avec la raison objective, on touche au domaine de l'invisible, de l'universel, de l'éternel. Et l'on songe au mot de Pascal : « En vérité, tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais déjà trouvé ! »

LA RÉDACTION.

Dans le sens large du mot, le travail est l'ensemble de tous les processus biologiques, dirigés conformément au but de conservation de l'organisme individuel ou de groupe social des individus.

Le rôle du travail à l'école doit être le même que dans la vie. Comme dans la vie, le travail à l'école doit être la force naturelle au sein de laquelle la jeune génération pourra puiser toutes les conditions respectives nécessaires à son développement normal.

LEPECHINSKI : « Les Principes de l'École unique du travail ». Conférence faite à la première séance de la Commission d'État pour l'Instruction publique.

(Revue : *Demain*, octobre 1918, page 289)

Ce qu'il y a de bon et ce qu'il y a de mauvais dans l'Éducation en Russie

L'éducation est aujourd'hui, en Russie, une combinaison extrêmement intéressante de certains éléments d'éducation nouvelle et d'éléments anciens. Les écoles russes sont inspirées d'un esprit nouveau et progressiste non seulement dans la plupart des méthodes, mais aussi dans les diverses formes d'activité des enfants et dans la réorganisation des programmes. Un grand nombre de sujets traditionnels ont été éliminés, pour donner libre cours à l'esprit d'expérimentation. Par contre, la Russie a conservé les entraves de l'ancien régime dans le contrôle scolaire rigoureusement centralisé, dans son ignorance des diversités individuelles, et dans son désir de couler tous les esprits dans un même moule.

Mais ce qu'il y a peut-être de plus significatif dans l'éducation russe, c'est le rôle vital qu'elle joue dans la nouvelle Russie. Aucun autre peuple ne prend plus au sérieux la question de l'éducation ni n'aperçoit plus clairement que la nation de demain se prépare à l'école d'aujourd'hui.

Il nous est impossible de donner ici une image adéquate de l'éducation russe dans son ensemble. Ce que la Russie fait pour ses 300.000 orphelins; les écoles attachées aux usines; la possibilité donnée aux ouvriers d'étudier la musique, l'art et la littérature; les classes où les adultes illettrés reçoivent un enseignement scolaire et professionnel; les classes du soir, les bibliothèques et les salles de lecture luttant contre l'analphabétisme des paysans; le vaste « Palais de la Culture » qui vient d'être terminé à Léninegrad; cet élan de toute la nation vers la vie saine, instituant des jeux de plein air pour les ouvriers, des équipes de natation et de canotage; organisant par exemple une semaine d'éducation physique à Moscou, en août dernier; créant un institut de Protection de la Maternité et de l'Enfance à Léninegrad; les vastes universités abritant des milliers d'étudiants et poursuivant des recherches scientifiques; tout cela et

bien d'autres caractéristiques du système éducatif russe ne peuvent être effleurés ici. Nous sommes obligé de nous limiter aux écoles ordinaires, aux écoles régulières de l'Etat, pour enfants de trois à dix-sept ans. (1)

Ces écoles sont appelées Ecoles uniques du Travail et l'éducation y est dite Education sociale.

L'organisation des Ecoles uniques du Travail se rapproche beaucoup plus des écoles américaines que des écoles anglaises. Le système de l'Ecole Unique est en vigueur pour tous les enfants. Il consiste en une progression tout à fait simple d'une unité à la suivante : de 3 à 8 ans, c'est l'école préparatoire; de 8 à 12, le premier degré; de 12 à 17, le second degré qui se subdivise en une section I, de 12 à 15 ans, et une section II, de 15 à 17 ans. De 17 à 21 ans, c'est l'Université.

Le 2 0/0 seulement des enfants fréquentent l'Ecole préparatoire (dans la province de Moscou le 11 0/0). Les Ecoles préparatoires, là où elles existent, paraissent être l'unité la plus progressiste et expérimentale de tout le système russe. Tout au moins celles que nous avons vues étaient magnifiques.

Qu'on me permette ici une parenthèse pour dire que nous n'avons pas été conduits dans les écoles. Nous avons parcouru à notre gré trois provinces : Moscou, Léninegrad et Nijni-Novgorod, pénétrant dans des écoles de ville et de campagne, nous dirigeant parfois d'après une carte, de sorte que personne n'a pu nous guider, même inconsciemment. Nous allions généralement seuls (M^{me} Washburne et moi) accompagnés d'une seule interprète, une jeune juive mi-anglaise mi-russe. Presque jamais nous n'avons indiqué à l'avance où nous allions. Nos visites scolaires étaient donc tout à fait inattendues.

*
*
*

Notre plus long séjour fut à l'Ecole préparatoire du village de Malakofka, à vingt milles environ de Moscou, village assez perdu pour que les chevaux y soient vivement effrayés à l'approche d'une automobile. Le bâtiment, comme la plupart des maisons d'écoles de Russie, était de madriers. Deux salles le divisaient : l'une pour

(1) Dans cet article nous parlerons exclusivement de la Russie proprement dite, laissant de côté les cinq autres républiques de l'Union soviétique (Russie blanche, Ukraine, Transcaucasie, Turkménistan et Ouzbékistan); ces cinq républiques sont autonomes en matière d'éducation, comme dans la plupart des domaines; mais, par le fait de nombreuses conférences, elles tendent à s'assimiler le système éducatif russe.

les enfants de cinq ans, l'autre pour ceux de six. Entre les deux, un petit atelier de menuiserie. Une autre salle assez grande pour la rythmique et la danse, une salle de bain, une cuisine et une chambre pour l'institutrice; la plupart des écoles de village logent l'instituteur. La maison avait encore un vaste porche et une galerie de bois. Derrière l'école s'étendait le jardin potager.

Lorsque nous arrivâmes à l'école, les enfants travaillaient au jardin. Un petit garçon de cinq ans me prit par la main et me conduisit de carreau en carreau, m'expliquant : « Voici des carottes; voici des choux, des pommes de terre. » — « C'est le chef du comité de jardinage », me dit l'institutrice.

L'institutrice, Anna Tumorousskaya était charmante, enthousiaste, intelligente, fine; un peu timide, mais si pleine d'intérêt pour son travail qu'elle en oubliait bien vite sa timidité. Tous les instituteurs russes que nous avons rencontrés nous ont fait une impression favorable. Anna (son nom de famille était trop difficile à prononcer pour nous) nous conduisit dans l'école et nous montra les travaux des élèves. Il y avait là des cartes météorologiques et des listes de présence tenues par les enfants; des bateaux en bois et des jouets construits par les enfants; des objets modelés en terre glaise — toutes choses que l'on voit dans une bonne Ecole nouvelle pour petits enfants.

Elle nous montra comment elle enseigne la lecture et le calcul, ce dernier étant recréé par les enfants. Ses méthodes sont modernes et bonnes.

« Aimeriez-vous voir les enfants prendre leur bain de soleil? », nous demande Anna. — « Certainement! » Et nous les vîmes, couchés sur le ventre, nus dans l'herbe, inondés de soleil. Après quelques minutes, à un signal donné, ils se tournèrent tous sur le dos. Lorsque l'insolation fut suffisante, l'assistante d'Anna, Soya, les appela pour la douche. Elle avait un grand arrosoir d'eau froide; les enfants défilaient à tour de rôle pour être arrosés, puis couraient, soufflant et riant, à l'école; se frottant avec leur linge. Ils s'habillèrent, s'assirent à table et nous invitèrent à dîner avec eux. C'était un repas sain et appétissant.

D'habitude cette école compte cinquante enfants. Lors de notre passage la moitié d'entre eux étaient absents, rendant visite à une autre école. L'école d'Anna n'est pas une école de

parade — nous avons toujours évité celles-ci. Elle s'excusa de la pauvreté et de la rusticité de la sienne. Mais c'est une école expérimentale, et Anna est une institutrice bien préparée et exceptionnellement habile.

* *

Après l'Ecole préparatoire vient le Premier Degré, d'une durée de quatre ans, pour enfants de 8 à 11 ou 12 ans. C'est l'école la plus fréquentée en Russie. Presque chaque village a son école du Premier Degré; parfois plusieurs écoles fusionnent pour desservir un groupe de villages. Sous le régime tsariste, le 50 0/0 des enfants russes fréquentaient l'école. Depuis 1922 ce nombre a sans cesse augmenté et atteint actuellement 70 à 85 0/0. Les élèves suivent pendant trois ou quatre ans (ou tout au moins pendant une partie de chaque année) les écoles du premier degré.

Permettez-moi de vous décrire l'une des plus primitives du Premier Degré que nous ayons visitées. Nous avons remonté la Neva sur un vapeur, presque jusqu'à sa source (lac Ladoga) et avons débarqué à Pitzky, hameau que nous avions réperé sur la carte; après y avoir visité la maison d'école, il nous vint le désir de nous éloigner des sentiers battus; un jeune garçon (un peu simple d'esprit) nous fit traverser la rivière, traversée durant laquelle nous dûmes, à l'aide d'un bidon de fer-blanc, vider l'eau de la barque, à mesure que les vagues la rejetaient par-dessus bord. Sur l'autre rive, après avoir visité l'école du village de Anenskoe, nous réussîmes à persuader un paysan d'atteler son char sans ressorts, d'y jeter un peu de foin et de nous mener, à travers champs, forêts et cours d'eau, à un village (Gori) qui se trouve hors de toute ligne de chemin de fer et loin de tout fleuve navigable.

Fort étonnée de nous voir, l'institutrice, nu-pieds, n'en fut pas moins très hospitalière. Elle nous montra les travaux des enfants, l'atelier dans lequel ils avaient fait de ravissants jouets, leurs dessins, leurs manuels, et, fait essentiel, le rapport de l'inspecteur. Il n'était venu à l'école qu'une fois l'année précédente, mais y était resté trois jours!

Son rapport était long. Il faisait des recommandations relatives à la maison et au terrain, et d'autres aux méthodes d'enseignement. « Vos enfants manquent de variété dans leurs jeux, disait-il. Ils se lassent à faire toujours les mêmes jeux de plein air. Le bulletin 18 vous suggèrera

les moyens d'établir le régime de l'autonomie des écoliers. Dans vos heures de discussion, les enfants parlent trop entre eux. Donnez-leur l'occasion de faire de plus longs rapports. Le bulletin 40 vous aidera à trouver les centres d'intérêt pour la quatrième classe » ; et ainsi de suite.

Dans cette école, comme dans toutes, se manifeste l'importance que la Russie accorde à la santé. Des tableaux muraux dressés par les enfants indiquent les poumons, les pores de la main ; ailleurs voici des images portant des règles simples d'hygiène domestique : « Ma mère balaie avec un balai humide. » — « Ma mère lave la vaisselle à l'eau chaude », — et ainsi de suite.

L'institutrice nous offrit le thé. Une conversation très animée avec son mari, membre intelligent du soviet de l'endroit, suivit, pendant que leur petite fille jouait autour de nous. Puis, cahotés, nous traversâmes à nouveau la campagne jusqu'à Mga, d'où un petit train obscur, éclairé à la bougie, nous ramena à Léningrade.

..

Le Second Degré est divisé en deux sections. La section I comprend trois années pour enfants de 12, 13 et 14 ans. La section II va de 15 à 17 ans. La différence essentielle entre ces deux sections est que les centres d'intérêts de la première préparent à l'enseignement professionnel de la seconde. Dans les deux, le 70 0/0 de la journée est consacré au travail intellectuel et cela durant les cinq années.

Chaque école du Second Degré abrite généralement les classes du Premier Degré. On réalise ainsi, pendant neuf ans, l'Ecole Unique du Travail, qui constitue le type courant dans les villes et les grands villages. Parfois la Section II du Second Degré manque, ce qui ramène l'école à 7 ans.

Le nombre de ces écoles comportant une scolarité de 7 et 9 ans est encore tout à fait insuffisant ; aussi un certain nombre d'élèves du Premier Degré sont-ils choisis par les maîtres pour passer dans le Second Degré. Ils ne sont jamais désignés à la suite d'examens — ce moyen, pour déterminer l'accès à une école supérieure ou à une Université, ayant été supprimé partout. — Toutes choses égales d'ailleurs, l'instituteur choisit l'enfant ou les enfants montrant le plus d'aptitudes à un travail du degré supérieur. Mais, s'il y a égalité de capacités intellectuelles,

la préférence est toujours donnée à un enfant d'ouvrier ou de paysan pauvre.

Quel contraste entre ces écoles de villages et le magnifique édifice qui vient d'être inauguré à Léningrade et que je vais décrire brièvement !

Il est construit en béton armé et ses murs épais semblent défier les siècles. Il renferme des ateliers, des laboratoires, des cuisines, des salles de couture, de gymnastique et de bains, et même un observatoire. Tout y est solide, simple, bien fait. A part le très coûteux Lycée privé d'Amsterdam et l'école ridiculement extravagante d'un district minier du Minnesota, je n'ai jamais vu de plus belle école secondaire.

..

A l'école préparatoire, au Premier Degré et à la Section I du Second Degré, les écoles russes font usage du Système dit des « complexes » ou centres d'intérêt — forme modifiée de la « project method », ressemblant un peu à la méthode Decroly. Un seul sujet forme centre d'étude ; il groupe autour de lui une série d'activités scolaires. Au début, tous les sujets relevaient de ces centres d'intérêt ; maintenant on y a ajouté du travail scolaire ordinaire et des exercices réguliers.

La « santé », par exemple, sert de centre d'étude à un groupe d'élèves. Celui-ci se rend alors au village pour en inspecter les conditions sanitaires, en fait un rapport qui deviendra la base des lectures, des études sur la science sociale et l'hygiène, etc. La majeure partie du travail de l'école sera, pendant cette période, concentrée autour de la question « santé ». Puis viendra le « travail », suivi à son tour d'un autre sujet.

C'est de Moscou que part le choix des « centres d'intérêt ». Toute l'instruction en Russie est strictement centralisée au Commissariat d'Education du peuple qui a nom *Narkompros*. Le *Narkompros* décide chaque année quels « centres » seront étudiés, combien de temps sera consacré au travail des techniques, quel genre d'enseignement professionnel doit être donné en section II du deuxième degré... bref, c'est lui qui fait marcher les écoles de tout le pays.

Il les fait marcher grâce à l'engrenage d'une hiérarchie, chaque unité ayant pourtant un certain degré d'autonomie et de liberté. Par cette centralisation de l'autorité, la Russie s'apparente

à la France, la dépasse même — et contraste avec la liberté laissée actuellement aux écoles d'Allemagne, d'Angleterre et d'Amérique.

Tous les enfants fréquentent l'école d'Etat. Les écoles privées, même les précepteurs et plus encore les écoles confessionnelles sont strictement interdits. L'Etat attache une trop grande importance à ses écoles pour permettre à quiconque de se mêler d'éducation. La jeune génération doit être communiste dans la proportion de 100 0/0.

Tout l'enseignement, toute la science sociale en général est orientée vers cette fin. Même la littérature et la lecture générale sont soigneusement sélectionnées pour faire apparaître un seul côté des choses : la lutte de la classe travailleuse sous le régime infernal de l'autorité et du capitalisme, son émancipation finale par la révolution. On exalte la dignité du travail ; le profit privé est voué aux gémonies.

Les écoles sont donc athées. La plupart des maîtres, sinon tous, le sont aussi. J'ai demandé à Anna si elle était athée. Elle a souri à l'absurdité de la question. « Mais certainement ! Ne l'êtes-vous pas aussi ? » — « Est-ce que vous enseignez aux petits bébés à être athées ? » — « Voici : Je ne leur dis pas qu'il n'y a pas de Dieu, par ce que quelques-uns de leurs parents croient encore et seraient mécontents si je disais cela. Mais je leur montre que quand une semence grandit, ce sont le soleil, l'air et l'eau qui la font grandir ; que quand il tonne, ce n'est pas Dieu qui fait le tonnerre, mais l'électricité qui passe d'un nuage à l'autre. Cet enseignement les conduit peu à peu à voir qu'il n'y a pas de Dieu. »

Cela est tout à fait caractéristique. Le seul Dieu que connaissaient les Russes était celui de l'Eglise orthodoxe qui conférait aux tsars le droit divin de régner sur eux, dont les prêtres dirigeaient la religion par le moyen de superstitions et les obligeaient à se soumettre à leurs lois. En supprimant leurs tsars, les communistes ont supprimé Dieu et ses prêtres. Il y a liberté de culte dans les Eglises, mais les autorités espèrent que, dans une génération ou deux, plus personne ne demandera de culte.

Le contrôle de l'éducation est strictement centralisé. C'est le cas aussi pour les écoles expérimentales. Je crois qu'aucune autre nation au monde n'a établi ses écoles expérimentales aussi à part de son système pédagogique. Ces

écoles ont à résoudre certains problèmes définis et leurs découvertes déterminent les programmes et les méthodes publiés par le *Narkompros*.

On se rappelle que l'école d'Anna était une école expérimentale. Elle a pour tâche de découvrir en trois ans si les enfants portent plus d'intérêt aux activités collectives ou au travail individuel. A l'une des phases de l'expérience, chaque enfant a un jardin individuel, mais participe au jardin collectif. Auquel des deux témoignera-t-il le plus d'intérêt ? auquel travaillera-t-il le mieux ? On procède à des observations soigneuses et on en prend note. Mois après mois, on les totalise et on les envoie au *Narkompros*. Les inspecteurs scolaires visitent cette école expérimentale et d'autres aussi, réunissent les maîtres en conférences, discutent les résultats et rédigent des recommandations.

♦ ♦

Le programme des écoles russes est centralisé, mais non immobilisé. Il est soumis à des changements constants et à de fréquentes révisions.

De même qu'il y a un seul programme et une seule méthode pour toutes les écoles russes, de même on ignore les différences individuelles qui existent entre les enfants. Nous n'avons pas remarqué qu'on tint compte le moins du monde des différences d'intelligences. Partout on les traite en masses. Dans les écoles de campagne qui ne disposent que d'une seule salle, les enfants ne sont admis que tous les deux ans, parce que le maître ne peut faire marcher plus de deux classes à la fois. C'est un des points sur lesquels la Russie d'aujourd'hui est le plus en arrière. Environ 25 0/0 des écoles du Premier et du Second Degré ont une sorte de Dalton Plan, mais l'élément de progrès individuel qu'il comporte est omis !

Dans sa méthode des « complexes » ou centres d'intérêts, la Russie utilise certains éléments de l'éducation nouvelle. En matière de travail et d'activité manuels, elle est en avance. Dans ses écoles expérimentales, elle est admirable. Toutes les écoles ont le régime de l'autonomie des écoliers. On a remplacé les sujets plus particulièrement traditionnels et abstraits par des choses pratiques : hygiène, signification et dignité du travail, connaissance de l'Etat et de ses problèmes. A cet égard, la Russie est probablement le pays le plus avancé qui soit au monde. Presque tous les pays peuvent présenter certaines écoles plus progressives que celles de la Russie.

Aucun grand pays, par contre, ne peut présenter comme elle un système d'écoles publiques tout entier rénové, et comprenant autant d'éléments de transformation et de progrès.

D'autre part la centralisation de l'éducation en Russie, même si on la considère comme un expédient temporaire nécessité par les circonstances, est à la longue un obstacle au progrès. Le fait qu'elle ne reconnaît pas les différences individuelles de l'intelligence infantine est absurde. Sa façon de gaver les enfants de communisme et de matérialisme paraît criminel à plusieurs d'entre nous. Il est vrai que tous les pays se sont rendus coupables de la même faute à un degré plus ou moins élevé. Les écoles d'Amérique s'efforcent d'inculquer aux enfants le respect de la constitution et de notre forme de gouvernement. Les enfants anglais doivent chanter le « God save the King », et assister aux prières de l'école. Dans tous les pays capitalistes on enseigne aux enfants à respecter le régime de la propriété privée; bref, nous endoctrinons nos enfants dans notre mode de civilisation avec autant de soin, si ce n'est avec autant d'ardeur et d'efficacité, qu'on le fait en Russie. Mais l'éducation nouvelle nous incite à renoncer à cette propagande et à apprendre aux enfants à considérer les deux faces de chaque question, à penser par eux-mêmes. C'est la tentative de quelques auteurs américains de manuels scolaires de réaliser cette aspiration qui a entraîné un Maire émancipé de Chicago à déclarer la guerre au roi Georges III. En présentant à ses enfants une histoire et une littérature unilatérales, la Russie s'allie aux forces du traditionalisme pédagogique et non à celles du progrès.

A bien des égards d'ailleurs, les écoles de Russie sont en arrière. Les maîtres ont reçu une éducation professionnelle ou générale inférieure à celle des maîtres américains moyens, très inférieure à celle des maîtres des villes américaines, ou des maîtres d'Angleterre ou d'Europe. L'enseignement n'est pas encore obligatoire en Russie. Beaucoup d'enfants ne vont à l'école que durant quelques mois de l'année et pendant trois ou quatre ans seulement; un nombre relativement petit d'élèves peut accéder aux écoles

du second degré. La situation matérielle est défectueuse, plusieurs bâtiments scolaires son-laid et pauvres. Mais beaucoup de ces choses sont dues à la misère de la nation et à l'état extrêmement arriéré qu'elle présentait avant la guerre. Il existe un désir sincère de combler ces lacunes. Les salaires des maîtres, bien que pitoyablement maigres, sont pourtant de 51 0/0 à 63 0/0 plus élevés qu'ils ne l'étaient il y a deux ans seulement. On a construit de nouvelles écoles, on en a réparé d'anciennes. Dans la mesure où la Russie prospérera matériellement, les maux dus à la pauvreté disparaîtront.

Mais le danger de la centralisation; le fait de ne pas reconnaître l'individualité de l'enfant; celui de donner une éducation unilatérale, ce sont là des maux inhérents au système scolaire actuel. Sans doute on peut les extirper, mais nous n'avons aperçu aucun signe que l'on visât à le faire.

Le caractère nettement unilatéral de l'Éducation en Russie présente toutefois un grand avantage. Le peuple prend ses écoles au grand sérieux. En Amérique et en Europe, je crois, l'homme de la rue et le législateur au Parlement ne s'occupent qu'accidentellement des écoles. La loi Fisher elle-même est-elle partout appliquée en Angleterre? Dans certaines cités d'Amérique, la question scolaire sert de tremplin ou de ballon de football à des personnalités politiques; ailleurs, des Parlements ou des législateurs ignorent tout simplement les écoles; ces choses là ne pourraient pas arriver en Russie.

La Russie voit dans ses écoles son propre avenir. Du succès ou de l'insuccès de son système éducatif dépendent le succès ou l'insuccès du communisme et la forme même du gouvernement soviétique. La Russie se rend compte de cela d'une façon poignante. Je me demande si les autres nations du monde se rendront compte un jour avec autant de profondeur que c'est dans les écoles publiques que l'avenir du monde est en voie de se réaliser.

Carleton W. WASHBURNE.
Superintendant des Ecoles de Winnetka, Illinois,
Délégué en Russie par la Ligue internationale
pour l'Éducation nouvelle, août 1927.

Créatrice de richesses, la science est pauvre en elle-même. Il faut venir à son aide. Il faut que l'effort scientifique puisse se déployer en Belgique avec autant de liberté, avec autant de vigueur que dans les pays concurrents. Il faut que, débarrassés de soucis matériels, les hommes de science soient en mesure de concentrer sur la recherche tout l'effort de leur pensée. Il faut que tout soit mis en œuvre pour susciter, encourager, soutenir les volontés scientifiques.

ROI ALBERT. 26 novembre 1927.

Une Classe Montessori à Paris. (fn)

Un précédent article m'a permis d'exposer les résultats éducatifs que j'ai obtenus dans les classes Montessori que j'ai dirigées. Mais les résultats d'une méthode ne dépendent pas exclusivement de sa valeur propre. Ce n'est pas tant la diversité des caractères qui modifie l'influence de la méthode, mais plutôt les habitudes acquises dans le milieu familial et dans le milieu social de l'enfant; il faut tenir compte surtout des conditions matérielles et morales qui constituent le milieu scolaire, autant de forces qui favorisent ou entravent le résultat escompté.

MILIEU FAMILIAL ET SOCIAL.

Nos écoles maternelles reçoivent des enfants dont l'éducation première s'exprime par de sensibles inégalités physiques et morales, suivant la ville ou le quartier où elles sont situées. Dans la banlieue parisienne où j'ai exercé précédemment et dans le quartier de Paris où je suis actuellement, les conditions de milieu se ressemblent assez pour que je les note globalement. La population qui les dessert est essentiellement constituée par des groupements ouvriers : pères et mères de famille travaillent presque toujours au dehors, spécialistes dans des usines d'industries diverses ou manœuvres journaliers selon les besoins de l'endroit et de la saison. A cette majorité s'adjoignent quelques employés, quelques petits commerçants, mais dans l'ensemble, le milieu reste pauvre, besogneux même. Les enfants sont nombreux dans la plupart des familles : sur 30 enfants actuellement inscrits dans ma classe, 4 d'entre eux sont fils ou fille unique; les autres appartiennent à des familles de 2, plutôt 3 ou 4, voire de 9 et quelquefois 11 enfants. Or ces familles sont le plus souvent mal logées. Les bâtiments du quartier sont vieux, dépourvus de confort et d'hygiène. Les locaux étroits, parfois une simple chambre d'hôtel, entassent grands et petits, provoquant des contacts peu favorables pour le développement de ces derniers. Leur constitution physique s'en ressent et leur âme fragile, ouverte à toutes les impressions, reflète l'éducation négligée du milieu. On ne s'occupe guère plus d'orienter leur sensibilité et leur activité qu'on ne se soucie d'augmenter leur vigueur physique, qu'on ne prend garde à leurs malformations (surdité, myopie, par exemple, que nous avons dû signaler aux familles). L'enfant vit au milieu des adultes, comme les adultes : il est

nourri comme eux, il adopte leurs attitudes, il fait sien leur langage aux expressions triviales; il s'habitue au désordre du milieu. L'exigüité du logis le condamne encore à réfréner son besoin d'activité; afin qu'il ne soit pas encombrant, on le contraint à restreindre ses déplacements; ses occupations sont presque exclusivement limitées au maniement silencieux de quelques rares jouets, les grandes personnes n'intervenant guère dans son existence que pour le rabrouer ou lui donner des exemples fâcheux.

Ces conditions de vie du petit enfant expliquent les deux phases qui marquent le début de sa présence dans ma classe : la passivité primitive et l'activité exubérante qui lui fait suite. La possibilité de se mouvoir librement dans le milieu montessorien où tout est prêt pour lui, surprend d'abord l'enfant. Il hésite à se déplacer, il n'ose ni s'approprier les pièces du matériel, ni renouveler ses occupations, ni aborder un camarade pour participer à son travail. Plusieurs enfants gardent même l'habitude de demander la permission de prendre ou d'interrompre un exercice. Mais lorsque l'enfant a compris que la classe est aménagée pour lui, que les objets du matériel sont destinés à ses occupations nouvelles, qu'il peut y puiser pleinement, alors apparaissent cette précipitation, ces changements, ces heurts que je signalais dans mon précédent article. La famille avait dressé l'enfant, elle ne l'avait pas discipliné.

Des exceptions surgissent bien de la masse. De ci, de là, quelque enfant se révèle comme appartenant à un milieu ordonné, préoccupé de ses besoins. Dans ces cas assez rares, l'enfant vient avec de bonnes habitudes d'ordre, de politesse, un esprit attentif qui se manifestent dès les premiers jours dans l'attitude ainsi que dans l'intérêt qu'il prend au travail. Mais je ne puis que signaler en passant cette minorité. Bien des fois encore, la faiblesse de la famille a fait même œuvre que son ignorance ou son insouciance.

Il n'en est pas moins vrai que ces conditions familiales et sociales réunissent généralement dans l'école, par suite dans ma classe, des enfants dont l'état physique est déficient, dont l'intelligence fruste sommeille, dont l'éducation morale est à peu près nulle, sinon compromise. L'école leur ouvre un horizon nouveau.

MILIEU SCOLAIRE.

Quel milieu scolaire recueille ces enfants ? « Maternelle », c'est bien le terme qui caractérise le mieux l'école où vit si heureusement ma classe.

Sous l'inspiration d'une Inspectrice libérale, par l'action d'une directrice dévouée, l'organisation de l'école offre au petit enfant le confort et les soins dont il est privé au foyer. Les principes d'hygiène sont appliqués dans toute la mesure que permettent la vie collective et l'installation matérielle de l'école : on apprend à faire sa toilette, à brosser ses dents, à nettoyer ses ongles, à se servir proprement du mouchoir, à soigner ses vêtements. La surveillance médicale s'exerce activement sur tous et de nombreux enfants ont l'avantage de consultations et de soins gratuits dans les dispensaires, lorsque l'assistante d'hygiène est autorisée à suppléer la famille déficiente. En tous cas, les parents sont très rigoureusement tenus au courant des maladies de l'enfant; avertis de ses faiblesses, ils sont aussi conseillés sur la surveillance et les soins dont il doit être l'objet. Si l'école bénéficie de ces mesures de bonne hygiène, elle ne jouit pas moins d'une direction pédagogique des plus souples : tout y est permis qui peut rendre l'enfant plus adroit, plus intéressé, plus vivant, plus joyeux.

Telle organisation crée une atmosphère qui favorise au mieux l'application des principes montessoriens.

AGE DES ENFANTS.

Dans cette école, ma classe est constituée par des enfants de 4 à 6 ans, mi-partie de 4 à 5 ans, mi-partie de 5 à 6 ans. Au début de chaque année scolaire, les enfants de 6 ans seuls entrent dans les écoles élémentaires, les autres demeurent dans ma classe pour y accomplir leur seconde année de stage. La partie renouvelable de mon effectif, une quinzaine d'unités environ, est recrutée parmi les enfants nouvellement inscrits et parmi les anciens élèves d'une petite section. Ce sont les conditions d'âge qui déterminent le choix des enfants :

1° enfants ayant eu 4 ans ayant le mois de mars de l'année en cours, constituant le groupe le plus âgé et comprenant les anciens de ma classe avec de nouveaux venus.

2° enfants ayant eu 4 ans de mars à octobre de la même année, les benjamins de la classe.

Les nouveaux venus sont étrangers à la vie scolaire, et les enfants de la petite section igno-

rent la pratique de l'enseignement individuel. Mais j'ai l'avantage de garder chaque année un groupe d'enfants initiés à la méthode Montessori, ayant déjà de bonnes habitudes matérielles et intellectuelles, groupe qui se fait le tuteur de l'autre et l'entraîne dans la voie d'activité libre où il est entré.

LOCAL.

Situons maintenant ces enfants dans leur classe. C'est un local de rez-de chaussée, assez grand pour que le mobilier soit rangé à l'aise et pour que la circulation soit facile. La lumière y pénètre trop sobrement par deux grandes fenêtres placées trop haut par rapport au niveau du sol. La classe garde cependant l'avantage d'un accès facile sur la cour, tout près du petit jardin que les enfants cultivent. Aussi, en été, l'installation d'une classe de plein air est aisément réalisable. Chaque matin, les enfants transportent leur léger mobilier dans la cour où ils demeurent tout le jour. Le matériel scolaire reste dans la classe, à sa place habituelle; la proximité de l'installation permet des déplacements brefs et les enfants vont eux-mêmes chercher les diverses pièces du matériel nécessaires aux occupations de leur choix. Au dehors comme au dedans, l'installation favorise l'activité libre.

MATÉRIEL ÉDUCATIF.

Le matériel éducatif, tout entier à la portée des enfants, comprend essentiellement la presque totalité des éléments du matériel décrit par M^{me} Montessori dans son livre « Pédagogie scientifique », tome I.

Au matériel didactique montessorien, j'ai ajouté diverses collections d'objets et d'images qui permettent à l'enfant d'appliquer à l'observation de choses usuelles ou de leur représentation graphique, les acquisitions sensorielles développées par l'usage du matériel Montessori. Ces objets et images provoquent l'échantillonnage de couleurs, le groupement de formes, de grandeurs, dans des combinaisons et sous des aspects nouveaux. Quelques tableaux inspirés du matériel Decroly tendent à préciser la notion d'espace : exercices de position, de rapports de positions, exercices de direction, de fragmentation; ceux-ci conduisent l'enfant à l'observation du cadran portant l'indication des heures d'où nous abordons la notion de temps.

L'apprentissage de la lecture est préparé par quelques exercices spéciaux d'initiation, et plus tard continué par des exercices de vocabulaire étrangers à la méthode Montessori. Le « Jeu

de lecture » de M^{lle} Bardot, Inspectrice des écoles maternelles, sert aux exercices préparatoires. Ceux-ci, exercices d'observation de la forme globale des mots, ainsi que les exercices analytiques qui suivent, rendent l'enseignement de la lecture plus concret, plus vivant, plus attrayant que par l'emploi unique des lettres du matériel Montessori. Ils offrent au sujet réfractaire à l'étude des éléments phonétiques, la possibilité d'une autre voie dans l'apprentissage de la lecture, celle de la vision globale des mots. Les exercices complémentaires qui suivent l'acquisition du mécanisme, procèdent d'un matériel qui a été exposé à Locarno en août dernier. Quand l'enfant sait suffisamment lire, le matériel que j'ai ajouté lui offre des travaux de classement suivant des ressemblances de formes ou d'idées, travaux qui lui donnent peu à peu l'habitude de l'ordre, tant matériel qu'intellectuel.

Un casier installé sur un côté de la classe contient, dans des boîtes, des albums ou des pochettes, les objets du matériel classés selon leur nature et gradués dans leur suite. De cette façon, l'enfant peut toujours se rendre compte du point exact de ses acquisitions, mesurer le chemin qu'il a parcouru, voir l'étape nouvelle qui s'offre à ses efforts.

EMPLOI DU TEMPS.

Comment les enfants ont-ils la possibilité d'utiliser le matériel mis à leur disposition et tout d'abord, comment se règlent leurs heures de présence dans la classe ?

L'école, ouverte chaque matin à 8 heures réunit les enfants de toutes les classes dans la cour ou au préau, selon la saison. Ce n'est qu'à 8 heures 1/2 que mes petits élèves entrent dans leur propre classe. Plusieurs fois dans la journée, ils reprennent encore contact avec tous les enfants de l'école ou avec la famille soit au cours des récréations du matin et de l'après-midi, soit à l'heure du déjeuner pour ceux qui ne prennent pas ce repas à l'école. Ainsi, ils ne séjournent guère que 5 heures dans l'ambiance montessorienne, 2 heures 1/2 dans la matinée, autant dans l'après-midi. En dehors de ces heures, ils subissent d'une part l'influence de la vie collective scolaire, d'autre part l'influence du milieu étranger à l'école.

Dès leur entrée en classe, mes enfants s'occupent du rangement du mobilier, de l'installation du matériel didactique qu'on va employer, des soins aux plantes. Puis le travail commence sous forme d'exercices sensoriels et intellectuels libre-

ment choisis. Il se poursuit toute la matinée. A peine si les enfants consentent à l'abandonner un moment pour prendre part aux récréations collectives, tant ils prennent d'intérêt à leurs travaux, tant ils y apportent d'ardeur.

Les après-midis sont plus spécialement réservés aux travaux manuels, au dessin, au jardinage, au chant, aux exercices gymnastiques, aux causeries, aux jeux. Cependant chacun garde une grande liberté quant à la participation à ces diverses occupations. Toutes les activités sont permises pourvu qu'elles ne pèsent pas sur la collectivité. L'enfant peut poursuivre un travail après que les autres l'ont abandonné, changer d'occupation tandis que des camarades persévèrent, travailler isolément, solliciter des concours, aider les autres, interroger, expliquer; il peut aussi se reposer, se détendre ou réfléchir. Un même exercice occupant à la fois tous les enfants de ma classe ne les absorbe pas uniformément. Par exemple, une leçon de travail manuel. Des groupes sympathiques se forment en quelques points de la classe; certains enfants s'isolent. Les uns et les autres adoptent une occupation de leur choix : couture, découpage, tricot, tissage, tapisserie, vannerie, modelage. Chacun rythme son travail selon son habileté propre, en sorte que l'enfant ne se lasse pas d'une difficulté, il prend le temps de la vaincre, il peut même abandonner momentanément son ouvrage pour le reprendre lorsqu'il se sentira plus apte à le réussir.

Est-ce à dire que mes petits montessoriens sont incapables de prendre part à un exercice collectif ? Ce serait affirmer une faiblesse de la méthode : l'impossibilité pour l'enfant d'adapter son esprit à une idée venue du dehors, sous une forme et dans un temps non prévus de lui-même. Mais les exercices quotidiens réunissent souvent des groupes d'enfants qui s'intéressent spontanément aux mêmes travaux. Fréquemment aussi, un exercice, une causerie commencés par un enfant ou un groupe d'enfants sont unanimement et attentivement suivis; ils prennent la forme d'un enseignement collectif, mais d'un enseignement collectif vivant, actif, parce que consenti et orienté dans le sens que l'intérêt des participants lui imprime. Il convient d'ailleurs de remarquer que cette adaptation volontaire des diverses unités à un ensemble est d'autant plus fréquente et d'autant plus parfaite que les enfants approchent du terme de leurs deux années de stage. Ce sont les plus disciplinés, les plus développés qui s'associent le plus volontiers aux manifestations

collectives d'activité. Cette remarque souligne l'intérêt qu'il y aurait à généraliser l'application de la méthode Montessori dans les classes de jeunes enfants, aussi bien en vue des résultats immédiats que dans le but de créer une discipline intellectuelle susceptible d'accommodation à un enseignement collectif ultérieur.

*
**

De cet exposé des conditions d'application de la méthode, il ressort que celles du milieu scolaire sont heureusement les plus influentes sur le résultat définitif. Or, la création d'une

ambiance favorable, l'organisation matérielle de la classe, l'établissement d'un emploi du temps approprié, la confection d'un matériel adapté aux besoins d'une éducation ainsi comprise, sont réalisables par toutes les éducatrices. Seul, l'effectif peut entraîner quelque difficulté d'application si les enfants deviennent trop nombreux. Encore faut-il compter avec la tutelle des grands, avec l'intérêt croissant qu'éveille le maniement du matériel, avec l'aspiration à la vie intellectuelle, avec l'établissement progressif de la discipline volontaire de soi.

A. JOTTE,
Institutrice d'École maternelle à Paris.

Une École miraculeuse

Nos lecteurs n'ont pas oublié l'article que nous avons publié sous ce titre (n° 11, juillet 1924, p. 47), sur la Colonia de la Bolsa de M. Oropeza, à Mexico, ni la lettre de ses élèves qui a paru dans notre n° 18 (janvier 1926, p. 7). L'opinion du grand psychologue John Dewey, vient confirmer l'enthousiasme que nous avons marqué dès le début à l'égard de cette œuvre grandiose dans sa simplicité et qui rappelle celle de M. F. Bakulé, à Prague. Voici les documents que nous avons reçus :

Ecole Municipale Mexico, le 15 Septembre 1927
Francisco I Madero
Mexico

M. Ad. Ferrière, Genève

Estimé M. Ferrière,

J'ai le plaisir de vous annoncer que j'ai déjà reçu les documents que vous mentionniez dans votre dernière lettre; l'appel va être immédiatement traduit et publié et nous le répandrons le plus largement possible parmi les amis de l'Éducation nouvelle.

Il est probable que nous organiserons dès la semaine prochaine dans notre École une réunion pour examiner la possibilité de fonder une section de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. La Ligue compte à Mexico de nombreux partisans, très attachés à l'École Madero qui est le laboratoire qui entretient leur enthousiasme.

Je vous annonce également que j'ai écrit à notre cher camarade John Dewey pour qu'il nous aide dans notre travail. Vous serez sans doute d'accord avec moi au sujet de cette démarche.

Il a récemment visité notre école et nous a laissé par écrit son impression que je vous communique ci-inclus.

Dans l'espoir de vous donner bientôt d'autres nouvelles, je vous adresse mes salutations affectueuses.

Votre ami,
Arturo OROPEZA.
Directeur.

Voici la lettre de M. John Dewey à laquelle fait allusion M. Oropeza.

Estimé M. Oropeza,

Avant de quitter ce pays, je désire vous exprimer la grande satisfaction que j'ai éprouvée à visiter votre remarquable École qui est plus qu'une École, un véritable centre social.

Vous dirigez une œuvre vraiment grande; je puis vous assurer qu'elle est, au point de vue de l'éducation, une des plus remarquables du monde entier. Je n'ai constaté nulle part ailleurs que dans votre École une combinaison plus intime du travail manuel et de la culture intellectuelle non plus qu'une association plus heureuse d'initiative individuelle et de responsabilité collective.

La personne la plus indifférente serait frappée de l'esprit de liberté, de coopération et d'entraide qui anime l'École; une visite à cette école est tonifiante, elle affermit la foi en la possibilité d'une éducation véritable.

L'activité, la bonne volonté et la puissance organisatrice de vos enfants qui offrent un contraste si complet avec les capacités des enfants qui n'appartiennent pas à l'École, démontrent parfaitement ce que peut faire une éducation humaine et sociale.

Il faut que l'influence de l'École soit grande, qu'elle s'étende à ses élèves, à ses familiers et à tout le voisinage afin que son pouvoir de transformation se manifeste pour le bien de toutes les écoles du pays et même du monde entier.

Je me réjouis sincèrement, très estimé M. Oropeza, d'avoir pu voir votre œuvre en activité. De tout mon cœur, je vous félicite vous, vos compagnons de travail, vos élèves et votre patrie. J'ai confiance que la graine que vous avez semée recevra toute l'aide qu'elle mérite si largement, qu'elle se développera et fleurira à l'image de vos désirs, répandant ses bienfaits sur tous les enfants du pays et soutenant tous ses éducateurs.

Sincèrement à vous,

(Signé) : John DEWEY.

PROGRESSIVE EDUCATION

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

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.

Proposition d'échanges internationaux de correspondance entre les membres de la "Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle"

A notre retour de Locarno, sentant l'importance de tout ce que nous venions de voir et d'entendre, nous nous sommes demandés, nous autres Souabes, quelle pouvait bien être notre tâche spéciale au sein de la Ligue.

Un des grands avantages de Locarno fut que ce Congrès nous permit de faire connaissance les uns des autres, de nouer des relations entre congressistes. Nous sentons toute la force que donnent ces biens-là, aussi nous voudrions pouvoir les étendre à tous nos membres. C'est pourquoi nous leur proposons un échange international de lettres, de cartes illustrées, de documents pouvant aider à notre travail professionnel. De tels échanges permettent de voir au-delà de notre petit horizon respectif, nous font connaître la manière de penser des autres et nous aident à reconnaître nos propres erreurs. Des échanges d'idées sur des sujets économiques, sociaux, géo-

graphiques, historiques, seraient de grande valeur. L'idéal serait que chaque membre de la Ligue commençât un échange de lettres !

Le grand problème, c'est la question de la langue ! La solution la plus simple serait naturellement l'emploi de l'Esperanto ; il s'apprend si facilement, qu'après une courte étude chacun de nous serait capable de le mettre au service de notre but.

Que tous ceux qui s'intéressent à la proposition que nous venons de faire m'écrivent en français, allemand, anglais — ou, de préférence, en esperanto. De cette manière, nous mettrons en pratique le vœu de Locarno : travailler à la compréhension internationale.

Emil HAUF, instituteur,
Mohringerstrasse, 76, B. Stuttgart
(Allemagne).

Chronique Française

A propos du Congrès de Locarno

L'enseignement public français a donné lieu, à Locarno et dans la presse, à des opinions contradictoires. Qu'on en juge.

J. Vidal, dans *l'Enseignement public* (décembre 1927), écrit : « Lors du IV^e Congrès de la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle (Locarno, 3-15 août 1927), M^{me} Guéritte déclarait : « Ligotée par une administration follement centralisée, la France est en retard, dans la voie nouvelle. » Or, quelques jours plus tard, le Dr Locard écrivait (*Lyon Républicain* du 25 septembre) : « L'enseignement primaire français a tenu les premiers rôles dans les applications de l'école active... Il n'est pas un pays en Europe où les initiatives pédagogiques aient trouvé dans le cadre même de l'école officielle une telle liberté. Il n'en est pas, non plus, où les résultats obtenus soient plus remarquables. » Le Dr Locard est peut-être trop optimiste, mais je n'ai jamais constaté que la pédagogie française soit ligotée par une administration follement centralisée... »

G. Lapierre, dans la *Revue de l'Enseignement* (23 octobre 1927), expose à peu près la même idée : « Nos écoles publiques sont, pour les maîtres qui veulent, des champs d'expériences où l'initiative peut s'exercer en toute liberté ; nombre d'écoles publiques françaises sont en fait des écoles actives. » Sans doute Lapierre exagère-t-il un peu une liberté limitée par les programmes et surtout par les examens — ce qui explique que les écoles maternelles sont plus près de l'idéal de l'école active que les écoles primaires, — mais il est pleinement dans le vrai lorsqu'il ajoute : « ...les instituteurs français ne sont pas assez curieux de ce qui se fait à l'étranger... Les instituteurs allemands, polonais, tchéco-slovaques, autrichiens, qui vont à Locarno ou qui viennent en France, y sont encouragés par leurs gouvernements ou leurs municipalités, ont une mission à remplir, une étude précise à faire, reçoivent une sorte de bourse de voyage. »

M^{lle} J. Corset publie un bon compte-rendu du Congrès dans *l'École Maternelle française* (décembre 1927) : « Aux lectrices de l'École maternelle française, dit-elle, la Ligue d'Éducation nouvelle

et les principes de celle-ci ne sont pas inconnus. Depuis de longues années, le personnel des écoles maternelles est familiarisé avec les idées de respect de l'individualité de l'enfant, de liberté en éducation, d'enseignement individuel, de matériel auto-éducateur. »

L'École coopérative (janvier 1928), regrette que les Français aient été si peu nombreux à Locarno.

R. Duthil, dans *L'Éducation* (janvier 1928), donne en cinq pages le meilleur compte-rendu — hors celui de *Pour l'Ère Nouvelle* — du Congrès. Il termine ainsi : « ... lorsque les congressistes chantèrent en chœur le *Auld Lang Syne* en se tenant les mains enlacées, lorsqu'ils décidèrent que l'Esperanto serait l'unique langue de traduction du Congrès de 1929, ils incarnaient l'esprit de Locarno et donnaient au monde un beau spectacle de fraternité. »

« Mais si réjouissant que soit ce spectacle, disons-nous bien que longtemps les enfants auront à brandir les placards de leurs revendications, parce que, suivant le mot profond de Bernard Shaw : « Liberté signifie responsabilité, et c'est pourquoi les hommes en ont peur. »

Enfin, après avoir dit quelques mots du Congrès de Locarno, J. Baucomont a commencé, dans la *Revue de l'Enseignement* une série d'articles sur la liberté de l'enfant.

Liberté et école active

Alice Jouenne (*Revue de l'Enseignement primaire*, 24 juillet 1927), montre comment la classe doit être active et rationalisée. Bon article dont nous citerons seulement la conclusion : « La rationalisation des méthodes actives ne consiste point seulement dans une intelligente association des leçons, mais dans ce fait que, par suite du concours de l'activité motrice, l'enfant retient d'une manière durable l'idée acquise. Ainsi, on ne rabâchera pas tous les ans les mêmes ritournelles ; mais, chaque année on variera avec un charme nouveau et on agrandira le thème ébauché mais bien compris. »

« — Mais l'emploi du temps s'y prêtera-t-il ? me dirent quelques éducateurs un peu effrayés des hardesses nouvelles de l'école active.

« — Un emploi du temps ne doit être qu'un cadre souple qui s'adapte aux nécessités d'un intelligent enseignement. Il ne doit pas être étroit et rigide, car la rigidité ne convient qu'aux cadavres et l'éducation est par-dessus tout une œuvre de vie. »

Poursuivant ses démonstrations dans le numéro du 6 novembre 1927 de la même Revue, Alice Jouenne nous expose « une leçon de grammaire au cours élémentaire dans l'École active et joyeuse ». « L'école active, dit-elle, c'est la classe attelée joyeusement au travail et ce travail a le mérite immense d'être à la fois individuel et collectif, même si la classe est nombreuse. »

Toujours dans la Revue de l'Enseignement primaire (1^{er} janvier 1928), L. Dumas nous entretient de la pédagogie américaine où, nous dit-il, l'abus des tests d'intelligence conduit à la mécanisation et nous montre que nos collègues américains réclament plus de liberté.

Dans l'École et la Vie (22 octobre 1927), A. Buathier expose « un regret de fin de carrière ». Ses élèves, guidés par un chef « gros garçon ingénieux dans le travail de ses mains », ont imaginé un jour de construire une petite maison. Notre collègue, point ligoté par son administration, a laissé faire et a observé. Il conclut : « Je n'ai jamais songé à la méthode vraiment vivante, vraiment féconde, celle que mes élèves eux-mêmes m'ont enseignée... Je m'en vais au moment où une révélation pédagogique se fait en moi. Je m'en vais avec un regret. »

Dans le Manuel Général (22 octobre 1927 également), E. Jauffret montre les résultats d'une rédaction libre et spontanée. Il conclut :

« Par là, le sujet libre, en rédaction, me paraît être un puissant auxiliaire de l'éducation morale et de l'éducation en général. Une connaissance approfondie de nos élèves ne nous est-elle pas, en effet, indispensable pour exercer, sur leur cœur et sur leur volonté, une action bienfaisante ?

« Mais il y a plus : grâce à ce moyen, nous pourrions peut-être introduire dans nos relations... ces enfants plus de justice et d'amour. Eût-on jamais su, sans le travail que S... s'imposa librement, qu'il ignorait tout des gâteries maternelles et qu'il vivait dans une maison sans amour ? Et ce fruit de son initiative n'a-t-il pas été de nature à inciter l'institutrice chargée de l'éducation de notre petit déshérité à lui rendre plus supportables, par des soins vigilants et affectueux, la tristesse et l'âpreté de la vie familiale, et sans pencher vers la sensiblerie, à devenir, autant qu'il sied de l'être à l'école, une maman ? »

— Il ne faut pas croire que ces initiatives sont une exception en France. A preuve les travaux du trésorier de La Nouvelle Education. J. Baucomont désirant étudier « le langage figuré chez l'enfant », a, depuis 1912, recueilli des milliers de textes écrits : descriptions libres, contes, poésies, etc... Cette abondante moisson lui a permis d'écrire une étude des plus intéressantes qu'a publiée l'Enseignement public (novembre et décembre 1927). Or, l'Enseignement public est l'organe officiel du Ministère de l'Instruction publique, de cette administration qui, ainsi, non seulement a toléré pendant quinze ans l'initiative de Baucomont, mais encore y donne une large publicité aujourd'hui.

Nous laisserons de côté l'étude psychologique qui constitue la partie essentielle du travail de notre collègue. Baucomont y montre que ses recherches lui ont permis de vérifier « l'excellence et la justesse des découvertes que le psychologue neuchâtelois, Jean Piaget, publia dans son récent

ouvrage : « La représentation du monde chez l'enfant ». Par contre, nous glanerons le plus possible dans les conséquences pédagogiques exposées par Baucomont.

« On peut demander, à tous ceux qui ont charge d'âmes d'enfants, simplement de laisser croître et se développer en paix leurs fonctions, leurs facultés, leurs activités latentes, pourvu qu'elles soient favorables aux enfants, puisque le premier principe de l'éducation comme de la médecine, est de ne pas nuire... »

« Le meilleur critérium de notre intervention doit être l'intérêt de l'enfant.

« Or, le souci de sa formation intellectuelle nous interdit deux attitudes opposées, mais également fâcheuses, devant les expressions figurées du langage verbal ou écrit de l'enfant.

« Partant de l'idée qu'il s'agit de former un homme de l'écolier qui leur est confié, de trop nombreux éducateurs veulent brûler les étapes et lui faire atteindre au plus tôt les idées, les jugements, les formules et les expressions de la pensée adulte. Et, d'abord, ils proposent ou imposent à l'enfant (ce qui revient au même), dès qu'ils lui demandent d'écrire ou de parler : un schéma, un plan, un modèle, un moule, des matériaux et des idées, décidés à rectifier ou à proscrire rigoureusement ce qui, dans le travail élaboré par l'élève, n'est pas strictement conforme à leur propre opinion sur la façon de comprendre et de traiter le sujet... »

« Mais il importe aussi bien de ne pas verser dans le travers opposé... »

« Des maîtres cultivés, curieux de beau style et friands de beau langage, ont, quelquefois, un penchant pour l'exploitation de cette source d'images qu'ils découvrent chez l'enfant... Et l'élève est invité à se déguiser en chasseur d'images... Il y a, dans l'emploi répété de ce procédé... une manière de « forçage »... »

« La meilleure méthode, la plus sage et la plus fructueuse, la plus féconde, semble bien être comme pour le jardinage, de laisser faire à la nature, en l'aidant d'interventions prudentes, lorsqu'il convient... »

« Pourquoi ne pas le renseigner (l'élève) sur l'art d'écrire, de la façon dont on le renseigne quand il veut pratiquer un jeu qu'il ignorait : en lui apprenant, d'abord, les règles du jeu, puis en le lui faisant pratiquer. »

« Pour le reste, faisons-lui confiance en multipliant les occasions de le laisser parler et écrire librement, de s'exercer, de se tromper, de se rectifier par la critique et la collaboration de ses semblables, les autres enfants. Il n'est, pour l'enfant — comme pour l'homme, du reste — de vérités que celles qu'il trouve et qu'il éprouve lui-même... »

« Pour terminer, je souhaite que tous les adultes qui vivent avec les enfants se fassent scrupule de jamais décourager aucune manifestation de leur nature spontanée... »

L'enseignement du français à l'école primaire

Dans notre précédente chronique, nous annonçons une étude sur cette question, mais depuis lors, J. Vidal a consacré douze pages de l'Enseignement public (décembre 1927) ; nous n'écrivons donc pas une étude qui serait trop analogue à la sienne. Le travail de J. Vidal est un des plus documentés que nous ayons lus sur le sujet et nous en recommandons la lecture. Pour ceux que le sujet intéresserait, nous ajouterons que dans l'Action syndicaliste de décembre, nous avons indiqué des sources bibliographiques, dont certaines n'ont pas été utilisées par Vidal.

E. DELAUNAY.

Livres et Revues

La revue *Pour l'Ère Nouvelle* rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale qui lui sont adressés en doubles exemplaires, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire,

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

D^r O. DECROLY. *L'examen affectif en général et chez l'enfant en particulier.* (Documents pédotechniques publiés par la Société belge de Pédotechnie avec la collaboration de l'Institut J. J. Rousseau, de Genève. Bruxelles, Maurice Lamertin, avril 1926, 1 brochure 13x19 cm, 34 p., 3^e édition revue).

Dans cet opuscule qui a pour but de donner des indications quant aux manières d'établir des examens affectifs, si importants pour porter un jugement, mais en même temps si subtils, le D^r Decroly dit : « L'activité mentale inconsciente est orientée, gouvernée par les désirs, les aspirations, la foi, l'idéal, c'est-à-dire par le côté affectif de l'être. L'éducation doit renforcer des dispositions innées quand celles-ci sont favorables, et aider au développement de dispositions affectives acquises pour combattre celles qui sont défavorables. »

Pour éclairer ceux « qui ont charge d'âme », éducateur ou médecin, le D^r Decroly a établi un questionnaire portant « sur les diverses tendances de l'individu, en relation avec ses instincts et ses sentiments, en tenant compte de la hiérarchie des tendances et de leurs rapports d'influence réciproque. Nous admettons un premier noyau d'instincts fondamentaux primaires, en relation avec la conservation personnelle spécifique et sociale, puis une seconde couche d'instincts représentant comme une extension des premiers. » Ces instincts, en se combinant entre eux, donnent lieu à des tendances que l'on peut réunir en divers groupes : instinct de concurrence et instinct d'approbation; instincts de défense; instincts adjuvants ou anticipatifs, dont la forme principale est l'imitation et le jeu. « Ces diverses tendances ont pour rôle apparent de corroborer l'action des instincts des premiers groupes, d'aider à leur satisfaction en la préparant ou en la facilitant. »

« L'imitation évite les tâtonnements, les essais, les pertes de temps dans l'apprentissage des mouvements et gestes nécessaires pour répondre aux besoins. Imiter, c'est, en somme, réduire les aléas d'une expérience personnelle et courir la chance d'arriver plus aisément au but. » — « Le jeu a un rôle de première valeur pour faciliter à l'enfant la possession des coordinations diverses favorables à son adaptation future. » La curiosité, elle, ne fait que préparer ou aider à chercher le moyen de préparer la satisfaction d'une tendance.

Mais on n'a pas épuisé ainsi tout ce que comprend l'affectivité; il y a encore les sentiments supérieurs, les sentiments esthétiques; « les uns sont comme le sommet des tendances relatives à l'individu qui présentent en fait une valeur sociale; les autres constituent le point culminant des tendances en rapport avec la conservation de l'espèce et le bien social. Certaines de ces tendances sont à cheval sur les deux groupes, ainsi le sentiment du devoir et celui de la responsabilité. » — « Il n'y a pas de fonctions isolées ou du moins capables de se produire isolément; toutes réagissent les unes sur les autres. La pensée supérieure, rendue possible par l'intelligence et l'expérience de l'action, détermine la sublimation des tendances animales et leur transformation en sentiments d'ordre élevé. C'est l'action de la raison sur le cœur. »

D^r O. DECROLY, « L'Avenir des études pédotechniques », paru dans *Vingt Années de Pédotechnie* (Bruxelles, Documents pédotechniques, mars 1927).

A l'occasion du vingtième anniversaire de la Société belge de Pédotechnie, célébré le 6 février 1927 sous la présidence de M. Em. Jacqmain, Echevin de l'Instruction publique et des Beaux-Arts de la ville de Bruxelles, notre ami a souligné l'œuvre accomplie en vingt ans. Il y avait alors un fossé entre l'empirisme souvent génial des novateurs et les recherches expérimentales des psychologues. Aujourd'hui enfin, on admet « que les matières ne sont assimilées que dans la mesure où elles répondent à des intérêts ou qu'elles sont capables d'en créer, et par intérêt il faut entendre des intérêts vrais pour ces matières elles-mêmes et non des intérêts artificiels dont l'effet disparaît aussitôt que leurs stimulants cessent d'agir ». Les programmes doivent être conçus « en fonction du milieu dans lequel l'enfant est destiné à vivre ». Mais la condition de succès est le maître : sa psychologie, sa formation, sa sélection. « La formation du maître paraît être en ce moment le principal obstacle de la marche en avant de tout progrès éducatif ».

Aux fêtes du cinquième anniversaire de « La Cordée », revue de l'association des instituteurs sortis de Liège, le D^r Decroly, en inaugurant le cercle d'études nouvellement créé, a insisté une fois de plus sur « la préparation insuffisante des maîtres » et leur sélection défectueuse.

Prouver par des exemples concrets la supériorité de fait de l'Éducation nouvelle, convaincre l'opinion et les autorités de cette supériorité, ébranler les législateurs et délivrer enfin nos enfants de l'oppression de programmes, de méthodes et d'examen anti-psychologiques, voilà quelle doit être, avec une patience inlassable, notre ligne de conduite.

Frédéric LEFÈVRE, *Une nouvelle psychologie du langage* (Paris, Plon, 1927, pp. 3 à 82 de la série « Le Roseau d'Or », œuvres et chroniques, n° 20; quatrième numéro des chroniques).

M. F. Lefèvre donne dans ces pages un résumé vivant des doctrines dont le P. Jousse s'est fait l'apôtre et dont il a fourni un premier exposé dans le quatrième cahier du volume II des *Archives de Philosophie* (1). M. Lefèvre y ajoute, à titre de commentaires, quelques applications à des questions de littérature d'un intérêt actuel (Péguy, Valéry, Ramuz, etc.).

Disons ici en bref qu'il s'agit d'une psychologie de la parole considérée comme étant essentiellement un mouvement spontané de réaction vis-à-vis du spectacle des choses. Notre langage parlé n'est qu'une transposition d'un langage primitif gestuel, et les lois de cette psychologie se vérifient également dans le laboratoire du phonéticien moderne et dans le vaste « laboratoire ethnique », c'est-à-dire dans tout ce que nous pouvons observer chez les

(1) Études de psychologie linguistique, le style oral, rythmique et mnémotechnique chez les verbo-moteurs, par Marcel Jousse.

peuples où l'écriture et l'imprimerie n'ont pas tué l'improvisation en schèmes rythmés, la mémorisation et la récitation, véhicules naturels de toute tradition nationale.

Il y a dans cette doctrine des choses diverses. D'abord des vues sur l'origine du langage : elles sont loin d'être nouvelles. Ensuite une contribution importante à l'ethnographie comparée, une synthèse impressionnante de faits empruntés aux temps et aux pays les plus divers. Enfin et surtout une tentative de renouveler la critique de nos textes sacrés et de défendre leur antiquité et leur authenticité. Les spécialistes de ces recherches ne manqueront pas d'apprécier ce que le P. Jousse leur apporte avec autant de fougue que de science. Ils diront si cette fougue ne l'a pas, ici ou là, entraîné trop loin.

Puisqu'il s'agit d'une nouvelle psychologie du langage, le linguiste retiendra l'affirmation de M. Lefèvre, qui dit (pp. 26, 27) : « Ces travaux ne vont pas à nier les progrès immenses, d'ordre intellectuel et d'ordre social, que l'acquisition d'un vocabulaire oral et algébrique a représentés pour les hommes. Ils nous apprennent seulement que ces progrès ne se sont pas faits sans pertes, du côté de la fraîcheur et de l'intuitivité de l'expression ». On retiendra cette affirmation avec d'autant plus de soin que l'ouvrage original ne donne pas toujours cette impression et qu'il crée sans cesse une véritable opposition entre nos langues et les langues plus spontanées, comme le chinois (?), « qui ne sont pas encore devenues ces systèmes algébriques, où *voce significat ad arbitrium* et qui n'ont pas encore perdu le contact... de la vie, de l'énergie universelle » (p. 192). Une telle manière de présenter les choses témoigne de plus d'imagination romantique que de réflexion objective.

A. S.

D^r René ALLENDY, *Le Problème de la Destinée*, étude sur la fatalité intérieure (Paris, Gallimard, 1927, 1 vol. in-16, 12 × 18,5 de 221 p., 12 fr. fcs).

Le D^r Allendy entend de ramener les influences constantes qui marquent leur fatalité sur la vie des hommes à une *destinée intérieure* faite de tropismes inconscients. Par la psychanalyse, il montre ces tendances profondes et ignorées poussant l'individu dans des situations toujours analogues, reproduisant régulièrement certaines attitudes, réalisant des circonstances-types, comme pour jouer indéfiniment le même sketch. Ces mécanismes, que la psychanalyse révèle démesurément grossis chez le névrosé, existent encore chez l'homme normal, bien que sous une forme plus subtile et mieux adaptée. L'auteur étudie par quelle illusion de *projection* l'homme tend à attribuer à des facteurs extérieurs les déterminants qui sont inconscientes en lui. Il passe en revue le déterminisme et l'automatisme psychologiques, les caractères, les tempéraments et les névroses pour réduire à la destinée intérieure les principaux aspects du destin : statistiques, probabilités, séries, prédictions, présages.

L'inconscient, pour réaliser le schéma qui l'habite, paraît doué d'un véritable pouvoir de divination, de clairvoyance, de télépathie, en un mot de toutes ces facultés métagnomiques qu'on commence à étudier aujourd'hui et qui seraient de son domaine ; il pousse l'individu vers certains événements avec la sûreté, la puissance et la précision de l'instinct qui ramène le pigeon au pigeonnier. Ainsi la plupart des cas de fatalité trouvent leur explication dans la psychologie inconsciente. Quant aux correspondances cosmiques, telles que les influences astrologiques, que l'auteur admet, elles font seulement penser, en raison de leur caractère héréditaire, que les premiers tropismes de la

destinée intérieure remonteraient à la conception dans le sein maternel, présentant un caractère inné, atavique et précédant les chocs psychologiques, causes des complexes acquis.

Il semble que l'homme atténue la fatalité dans la mesure où il peut rendre conscients ses tropismes ignorés — véritable initiation qui rappelle l'idéal bouddhique d'échapper au Karma par la connaissance. Dès lors on comprend que la psychanalyse puisse, dans certains cas, guérir des malchances pathologiques.

Le D^r Allendy écarte la fatalité extérieure à l'individu. Certes, ce qui n'est pas finalité est causalité et ce qui n'est pas causalité naturelle impersonnelle est intervention personnelle ou artificielle. Mais des causes *x* que nous ignorons peuvent fort bien agir et agir en effet du dehors sur les collectivités humaines. Par suggestion intermentale, un conformisme en résulte, où l'école de Durkheim a voulu voir une Conscience sociale. Ne soyons pas individualistes à outrance, mais ne nions pas l'originalité de la personnalité, nous aurons chance ainsi d'apercevoir la vérité, de nous élever nous-mêmes et d'élever nos enfants.

Le D^r Allendy soulève des problèmes singulièrement troublants !

Etienne GIRAN, *L'Evangile retrouvé* (tome I de : *Le jardin plein de sources*), frontispice de Louis Raemaekers (Paris, éditions du Monde moderne, 1927, un vol. 13,5 × 19 de 323 p.).

Si la revue *Pour l'Ere Nouvelle* n'était pas une revue d'éducation, nous pourrions parler longuement de ce livre à la fois séduisant et noble. Nous l'avons fait ailleurs (*Le Nouvel Essor*, Genève, 1, rue des Chaudronniers, n° de Noël 1927). Bornons-nous à dire ici qu'il a été et sera très discuté. M. Etienne Giran est le secrétaire de l'Union des libres penseurs et des libres croyants, autrefois pasteur libéral de l'Eglise wallonne à Amsterdam, auteur de « Sébastien Castellion », « Paroles de Sincérité », « Jésus de Nazareth », « Le Christianisme progressif », etc. Une fiction hardie lui permet de raconter à sa façon, sans dogmatisme comme sans miracles, l'histoire de Jésus. Les discours qu'il lui prête sont en quelque sorte le développement de ceux que lui prêtent les Evangiles. Développement tel qu'a dû leur donner le Jésus historique ? L'auteur en a l'intime conviction. Ou développement selon une psychologie où celle de l'auteur entre pour une forte part, psychologie quelque peu différente de celle du Christ ? C'est ce que nous pensons. A chacun de chercher la Vérité selon les lumières de sa science et de sa conscience. Aux croyants orthodoxes l'on ne saurait recommander ce livre hardi ; aux sceptiques, aux négateurs, aux indifférents, il apporterait un haut spiritualisme qui leur est étranger. C'est aux chercheurs seuls que s'adresse l'auteur, aux âmes qui ont faim et soif de vérité. A ceux-là il apportera non pas peut-être la vérité elle-même, mais un moyen de trouver en eux-mêmes la voie de la vérité.

Ad. F.

VERA KOVARSKY, *La Mesure des capacités psychiques chez les enfants et les adultes*, normaux et anormaux. La méthode du profil psychologique. (Paris Alcan, 1927, 1 vol. 16 × 25 cm. de 178 p., 25 fr.)

Deux méthodes de mesure des capacités psychiques sont nées presque en même temps : la méthode Binet-Simon, méthode *synthétique* de mesure du développement de l'intelligence, et la méthode Rossolimo, méthode *analytique*

de mesure quantitative des capacités isolées qui constituent le mécanisme psychique. La première a connu une immense faveur en particulier aux Etats-Unis où elle fut amendée et complétée. La seconde, appliquée surtout en Russie, est introduite en France pour la première fois par M^{me} Vera Kovarski avec méthode et clarté. Cette méthode explore 9 processus psychiques : l'attention, la volonté, l'appréhension visuelle, la mémoire, la compréhension, le pouvoir de combinaison et de reconstitution, l'ingéniosité, l'imagination et l'esprit d'observation. Ces 9 processus sont examinés par 38 séries d'expériences de chacune 18 épreuves, ce qui nécessite 388 épreuves isolées par individu. La complexité est l'écueil du système et nuit sans doute à sa diffusion. Cependant, avec les corrections qu'y apporte M^{me} Kovarski, on est en possession d'une méthode extrêmement précise, dont la valeur est indépendante des pays, des peuples et des dispositions individuelles, capable de révéler le type du mécanisme psychique (*la dominante*) de chaque sujet, et qui présente des résultats en profils rapides à lire, faciles à utiliser. C'est donc un excellent moyen de diagnostic psychiatrique, de pronostic pédagogique, de sélection des aptitudes et des bien doués et d'orientation professionnelle.

J. B.

Sydney L. PRESSEY et Luella Cole PRESSEY, Docteurs en Philosophie, Professeurs de Psychologie à l'Université de l'Etat d'Ohio (Etats-Unis) : **Initiation à la Méthode des Tests**. Manuel élémentaire pour l'emploi des tests d'instruction et des tests d'aptitudes spéciales. Traduit et adapté par R. DUTHIL, Diplômé d'Etudes supérieures, Professeur à l'Ecole Primaire Supérieure de Nancy. (Paris, Delagrave, 1925, 1 vol. 12x19 cm. de 262 p.)

Dans la préface, les auteurs indiquent leur but et leur méthode ; ils déclarent :

- « Nous nous sommes efforcés :
- 1) D'exposer clairement ce qu'est un test, quels sont les problèmes que les tests peuvent aider à résoudre, les méthodes simples qui permettent de tirer des résultats tous les renseignements qu'ils comportent, les erreurs communes qu'il convient d'éviter. Tout ceci, nous l'avons fait en un langage aussi peu technique que possible et dans un esprit strictement pratique ;
 - 2) Dans la seconde partie, nous avons fait connaître les tests les plus usités pour les diverses matières d'enseignement ; dans cette analyse nous sommes restés brefs, car la production actuelle est telle que les tests et les échelles en usage deviendront surannés ; voilà pourquoi l'attention a de préférence été concentrée sur les problèmes essentiels que pose la méthode. Les tests nous servant plutôt d'exemples à l'appui ;
 - 3) Dans la troisième partie, nous avons, dans le même esprit, parlé des tests d'intelligence, en insistant plus spécialement sur les applications pratiques à tirer des résultats de ces tests ;
 - 4) Enfin, notre effort a porté sur l'étude de certains principes généraux concernant la technique de la construction des tests, de leur emploi et de leur utilisation en vue de résoudre des problèmes d'ordre pratique.

Ainsi, dans la pensée de ses auteurs, le présent traité voudrait être un manuel d'initiation à l'emploi des tests ; c'est pourquoi, pendant tout le cours de l'ouvrage, notre constant souci a été de l'adapter aux besoins de tous ceux — maîtres, chefs d'établissements, inspecteurs — qui n'ont point de temps à perdre, étant déjà fort occupés. »

Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse, XVIII^e année 1927, publié sous les auspices de la Conférence intercantonale des Chefs des Départements de l'Instruction Publique de la Suisse Romande avec l'appui de la Confédération par Jules SAVARY, ancien Directeur des Ecoles Normales du canton de Vaud (Lausanne, etc., Librairie Payot et C^{ie}, 1927, 1 vol. in 8^o, de 255 pages, francs suisses 6.

Ouvrage fortement documenté et apportant une contribution intéressante non seulement à l'enseignement et à l'éducation, mais aussi aux questions sociales en rapport avec l'école. M. L. Baudin expose « le point de vue historique dans l'enseignement des sciences ». Il montre, expériences en mains, combien il est utile pour le développement intellectuel des élèves de remonter jusqu'aux origines des découvertes dont nous jouissons aujourd'hui. M. W. Paulsen, ancien Directeur des Ecoles de Berlin, étudie « l'école en Allemagne à l'heure actuelle ». M. Ch. Junod présente « les écoles jurassiennes ». M. J. Savary étudie la situation des « institutrices mariées », et examine ce problème avec un trop visible effort d'objectivité. M. L. Henchoz présente sa chronique habituelle sur « l'hygiène scolaire ». A côté de la chronique scolaire des cantons romands, l'Annuaire de 1927 fait une place beaucoup plus grande que les précédents aux nouvelles de la Suisse allemande. C'est ainsi qu'il présente avec quelque détail l'importante réforme réalisée à Bâle dans la préparation du corps enseignant : celui-ci sera désormais formé tout entier, de la maîtresse enfantine au professeur de gymnase, dans un établissement unique étroitement uni à l'Université. Enfin l'Annuaire n'oublie pas, bien entendu, le « jubilé » de Pestalozzi.

L'étude qui nous intéresse le plus ici est celle de notre ami M. W. Paulsen, l'ardent champion de l'école active en Allemagne. Il nous fait part des discussions passionnées qui se livrent dans son pays autour de ces trois questions : a) l'école unique, b) l'école laïque, c) la pédagogie nouvelle. Il nous montre comment M. Becker, ministre de l'Instruction Publique de Prusse, « qui est un des ministres les plus cultivés, fin connaisseur du mouvement pédagogique moderne », a formulé le but de l'école populaire :

« Si notre école primaire veut devenir réellement la grande éducatrice de notre peuple, il faut que tous ceux qui veulent travailler pour elle s'affranchissent une bonne fois de l'idée que l'intelligence prime tout, du préjugé, si profondément enraciné en nous depuis l'époque de l'idéalisme classique, que la culture est en premier lieu d'ordre intellectuel et se laissent pénétrer d'un idéal nouveau, et pourtant ancien puisqu'il nous vient des Grecs, savoir que l'homme n'est parfait que s'il a su développer harmonieusement ses aptitudes intellectuelles, morales et physiques pour devenir une personnalité vraiment complète. Ce sont de tels hommes que l'école populaire doit former. »

Et voici comment M. Paulsen caractérise l'éducation nouvelle : « Il n'y a qu'un moyen de favoriser le développement intellectuel de l'humanité : ne pas troubler le processus naturel de l'intelligence. L'école qui l'emportera sur les autres est celle qui saura offrir à l'intelligence en éveil de l'enfant, dans un milieu réel et favorable, les points de contacts et les points de départs les plus naturels... Si les pays ne veulent ou ne peuvent pas fournir les moyens financiers et moraux d'une rénovation de leur enseignement, le centre de la culture se transportera où l'on aura su préserver l'intelligence d'une précoce extinction. »

Il faut lire surtout la première rédaction du programme scolaire présenté par M. W. Paulsen. Il fait reposer tout

le travail sur la communauté scolaire, la *Gemeinschaftsschule*. Il recommande l'école comme membre vivant et heureux de l'organisme social; l'école active; l'école sociale: individu et société au service l'un de l'autre; l'école indépendante de la politique et de la religion, ou tout au moins des crédos confessionnels; l'école unique, comme expression de la culture et de la volonté d'un peuple; enfin, l'école ne doit pas faire obstacle à la vie mais favoriser son épanouissement. Il ne nous dit pas comment rendre l'école indépendante des crédos de la communauté, puisqu'il désire que l'école et la communauté ne fassent qu'un.

Il faut lire aussi le décret du 28 mars 1923 par lequel le ministre prussien des sciences, des arts et de l'éducation sanctionna l'ouverture des premières communautés scolaires de Berlin. On y lit en particulier les directives suivantes: « On n'élaborera pas d'avance des plans d'études obligatoires. Le principe organisateur de tout le travail scolaire est l'épanouissement des forces créatrices qui sont en germe chez l'enfant... Les horaires des leçons sont abandonnés ». Le tableau de l'école expérimentale officielle de l'île de Scharfenberg, dont le directeur est M. W. Blume, est particulièrement séduisant (pp. 69 à 73). C'est là, probablement, une des plus belles écoles nouvelles qui existent de nos jours.

Pestalozzi et son temps. Publié à l'occasion du centenaire de la mort de Pestalozzi, par le Pestalozzianum et la Bibliothèque Centrale de Zürich. (Avec 149 illustrations en noir et 16 en couleurs. 1 vol. grand in-8° relié toile, fr. 25; relié peau, fr. 60. Imprimerie Berichthaus, Zurich et Librairie Payot & C^{ie}, Lausanne, Genève, Neuchâtel, Vevey, Montreux, Berne).

Lors du centenaire de la mort de Pestalozzi, en février 1927, le Pestalozzianum et la Bibliothèque Centrale de Zurich ont organisé une exposition en l'honneur du grand pédagogue. A cette occasion, on a réuni tous les portraits, les gravures, les manuscrits et les documents intéressants que les établissements publics et les particuliers avaient bien voulu mettre à la disposition des organisateurs. La réunion de tant d'objets précieux donnait une impression saisissante de la vie, de l'œuvre et de l'action de Pestalozzi.

Comme cette exposition ne pouvait être permanente, l'imprimerie Berichthaus, à Zurich, a eu l'excellente idée de reproduire les documents les plus suggestifs de la collection pour les mettre ainsi à la portée des nombreux disciples de Pestalozzi répandus dans le monde entier. Les initiateurs ont eu recours aux procédés les plus perfectionnés de la technique moderne pour l'impression en noir et en couleurs de ces illustrations réparties dans les chapitres suivants: Portraits de Pestalozzi, Ancêtres et famille, Amis de Jeunesse, Années d'apprentissage, Au temps du Neuhof, Au temps de l'Helvétique, Berthoud et Munchenbuchsee, Yverdon, Partisans et adversaires de la méthode, Lieux d'habitation de Pestalozzi, Manuscrits et documents, Imprimés.

L'introduction de M. Hans Stettbacher, directeur du Pestalozzianum de Zurich, est intitulée « Pestalozzi, ses amis et ses adversaires ». En quelques courts chapitres, fortement documentés, il montre: les « antécédents » (par où il faut entendre, sans doute, les ascendants), le milieu, les amis de jeunesse, les années d'apprentissage, Pestalozzi au temps de Neuhof, les amis de Bâle, l'étranger, les amis politiques, les partisans de la méthode, les adversaires.

Parmi les portraits, si éloquents pour le physiognomiste, nous avons admiré surtout le visage si fin de Marc Antoine

Jullien (1775-1848, planche 97) qui ne se contenta pas de faire élever ses trois fils à Yverdon, mais qui publia aussi en deux tomes énormes « Esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi » (Milan, 1812, 368 et 510 p.), source de merveilles trop méconnues.

Les 165 planches de « Pestalozzi et son temps » font honneur aux éditeurs. C'est un beau monument consacré à la mémoire du Maître. M^{lle} H. Wild, D^r en phil., bibliothécaire à la Bibliothèque Centrale de Zurich, rédactrice du texte allemand, à qui incomba la tâche de réunir les matériaux, M^{lle} Jeanne Franel, traductrice française, M^{me} Marie D. Hottinger-Mackie et M. A. Cantal, traducteurs en anglais, ont droit aussi à toute notre reconnaissance.

D^r FREUD, Professeur à la Faculté de Médecine de Vienne: **Essais de psychanalyse** Traduit de l'allemand avec l'autorisation de l'auteur par le D^r S. JANKÉLÉVITCH (Paris, Payot, 1927, 1 vol. in-8 de la *Bibliothèque Scientifique*, 320 p., prix 20 fr.)

Dans cet ouvrage, l'auteur s'efforce de ramener la vie psychique à ses éléments les plus primitifs, à la limite où le *psychique* se confond avec le *biologique*. Il nous fait ainsi descendre à des profondeurs insoupçonnées où grouille tout un monde d'instincts, de tendances et de penchants, de provenances les plus diverses, d'une activité souvent prodigieuse; instincts, tendances et penchants dont notre personnalité consciente subit sans cesse, sans s'en douter, les influences concordantes ou contradictoires, désirables ou inavouables.

Ce livre est divisé en cinq parties: I. Au-delà du principe du plaisir. - II. Psychologie collective et analyse du MOI. - III. Le MOI et le SOI. - IV. Considérations actuelles sur la Guerre et sur la Mort. - V. Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique.

Nous aurions beaucoup de réserves à faire sur les thèses de l'auteur. Ceux qui y chercheraient une expression de la science expérimentale pure seraient déçus. Mais Freud appartient à l'histoire. C'est en tant que produit d'une expérience, d'une imagination et d'un « génie » particuliers qu'il faut l'étudier.

Izano NITOBÉ. **Le Quakerisme vu par un Japonais.** (Lausanne, Imprimerie La Concorde, 1927, 1 brochure 16,5x24, de 20 p., prix Fr. 1.50).

Au commencement de cette étude, M. Nitobé fait une déclaration d'expérience personnelle, nous montrant ce qui, dans le Quakerisme, peut particulièrement attirer un Asiatique. Le point de départ de l'enseignement quaker est la croyance à l'existence de la Lumière intérieure. Cette croyance est une idée commune à toutes les âmes mystiques; suivant son origine, son milieu, son époque, l'homme donne à cette « Lumière » un nom différent, Mais le fond de la croyance reste le même. Les Orientaux, penchant fortement du côté mystique, sentent une grande similitude entre leurs croyances et le Quakerisme. M. Nitobé nous dit: « Ce n'est que dans le Quakerisme que je suis parvenu à réconcilier le christianisme avec la pensée orientale. »

H. D.

Louise COMPAIN. **Les portes de la vie spirituelle.** (Paris, Figuière, 1927, 96 pages, 6 fr.)

Protestante d'origine, mais de tempérament mystique,

M^{me} Compain ne pouvait rester dans le protestantisme, qu'elle jugeait trop intellectualiste et trop froid. Aussi s'est-elle ralliée à l'Église libre catholique, catholicisme non-romain où l'on retrouve tout le mysticisme catholique, mais où l'esprit est large et compréhensif. Certaines idées de l'auteur sont évidemment contestables, par exemple sa conception de la prêtrise comme intermédiaire nécessaire entre Dieu et l'homme. Néanmoins, on peut recommander la lecture de ce petit livre aux penseurs libres et aux libres croyants. Il fera sûrement du bien à beaucoup.

P. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

J. H. BOLT, *Nieuwe Wegen in opvoedingen onderwijs* (Zeist, J. Ploegsma, 1927, 1 vol. 12x21 cm. de 160 p.)

Nous n'avons pas à présenter ici M. J. H. BOLT. Le sympathique directeur de l'École *Pallas-Athéné* à Amersfoort, que nous avons entendu au congrès de Heidelberg en 1925 et dont l'école est décrite dans « La liberté de l'enfant à l'École active » (Bruxelles, 1926), a voulu présenter à ses compatriotes le mouvement contemporain en faveur de l'Éducation nouvelle. Afin d'en indiquer les principes directeurs, il examine les notions de liberté, d'auto-éducation et d'activité spontanée, faisant de nombreux rappels aux grandes vérités proclamées par M^{me} Montessori. Puis il parle de l'éducation sociale et de la formation du caractère. Enfin il étudie « les essais allemands » — « les expériences aux États-Unis et en Angleterre » — « Decroly et Ferrière » — « en Hollande ». Ouvrage de bonne vulgarisation, de vulgarisation utile et nécessaire. La théorie psychologique y est indiquée sans que l'auteur s'élève aux considérations scientifiques inaccessibles au public cultivé. Quant au tableau du mouvement de l'éducation nouvelle, si l'on n'a pas la prétention d'être complet, il l'est suffisamment pour en montrer la portée et l'avenir.

Ad. F.

S. V. IVANOFF et N. N. IORDANSKY. « *Les Nouvelles Voies de la pédagogie à l'étranger* ». Recueil international, Moscou, éd. « Le Travailleur de l'Instruction », 1927, 292 p., 3 Roub. 50, en russe).

Ce recueil, dont le titre indique déjà le contenu, est entièrement consacré aux questions de l'enseignement complexe et aux « centres d'intérêt ». A la fois objectif et varié, cet ouvrage contient des articles de R. Cousinet, O. Decroly, E. Delaunay, J. Dewey, Ad. Ferrière, Giroud, D. Katzaroff, W. Kilpatrick, Kiss, Link, A. Meyer, P. Schnabel, Ph. Schönherr, M. Sola de Sellares, R. Wutkins et présente une riche documentation sur l'étude théorique de ces deux questions et sur leurs applications pratiques en Amérique et en Europe occidentale (Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, France, Hongrie, Espagne et Suisse). Préfacé et rédigé par S. Ivanoff et N. Iordansky, ce recueil d'articles très instructifs nous montre les recherches intenses de voies nouvelles que poursuivent nos confrères russes dans le domaine de l'éducation et de l'Instruction publique dans la jeune république des Soviets.

N. R.

Iosif I. GABREA, doctor in filosofie, *Scoala creatoare (individualitate-personalitate)* avec une préface du Prof. G. ANTONESCU (Bucarest, Editura Casei Scoalelor, 1927, 1 vol. in 8° de 504 p. 115 lei).

L'École créatrice est la sœur roumaine de l'École active. Avec une singulière clairvoyance, le D^r Gabrea en aperçoit et en montre la quintessence dans le processus qui va de l'individualité (notion organique et quantitative) à la personnalité (notion spirituelle et qualitative). Tandis que le primitif est mû par ses instincts, c'est-à-dire par le passé qui se prolonge dans le présent, l'homme cultivé ne saisit de l'instant présent que ce qui prépare l'avenir. « Dans la mesure où il réussit à s'arracher au conformisme instinctif de l'espèce, il agit par lui-même et choisit les buts et les moyens de ses actions ». Il juge ses actes en fonction de son idéal. Il est capable de comparer plusieurs actes possibles et de choisir. Et chez l'homme en société, la collaboration devient possible. On voit ainsi la réflexion et la routine, antagonistes, exercer une action opposée sur le progrès.

« L'homme cultivé observe la même attitude de réflexion en matière d'éducation. Nous ne croyons pas nous tromper en affirmant que la mesure du degré de culture d'un peuple est l'intensité de sa réflexion sur les problèmes de l'éducation, car aucun n'en exige autant pour découvrir les relations de cause à effet ». Tout le monde saisit ces relations quand elles sont brèves; peu de gens sont capables de les détecter à longue échéance. Un empoisonneur est un criminel. Mais qui songe à en dire autant d'un créateur de système pédagogique qui fait pourtant des milliers de victimes au cours des années? Peu d'actions ont une portée aussi vaste sur l'avenir de l'humanité que l'éducation de l'enfant.

Or que voit-on à l'école, aujourd'hui? Un excès d'intellectualisme dont la preuve n'est plus à faire. « Le sentiment et la volonté sont négligés, voire méconnus. L'âme humaine souffre ainsi d'une déformation dangereuse. Les systèmes d'éducation et d'enseignement habituent l'homme à recevoir la connaissance, alors que la vie demande de chacun une activité, une réaction, une attitude personnelle en réponse aux circonstances ». En outre l'individualité de l'enfant est méprisée. Il devient un numéro; adulte, on verra en lui un instrument de production et on l'estimera à sa valeur marchande. On mécanise donc son énergie, on uniformise les âmes. Ce qui distingue l'individu des autres est une source de gêne et d'embarras. Dès lors, l'enfant n'est pas préparé à la vie. Celle-ci demande de la souplesse d'adaptation, une grande richesse de possibilités d'action, des attitudes toujours nouvelles, une lutte pour affirmer les droits de l'esprit. Cela suppose qu'on ne transmette pas du dehors des procédés ou des connaissances, mais qu'on cultive l'aptitude à l'effort intelligent.

Une nouvelle orientation pédagogique est urgente. L'attitude de l'éducateur ne consistera plus à régler, prescrire et constater — attitude statique, — mais à influencer et stimuler : attitude dynamique. Il ne sera plus un empiriste routinier, mais un technicien, un spécialiste de psychologie appliquée. Il n'aura plus devant lui des individualités à uniformiser, mais des personnalités à animer. Ceci justifie le titre du livre : « L'École qui se propose de former des personnalités doit emprunter son nom au but auquel elle tend. Comme la personnalité a pour caractéristique la création, l'école qui travaillera à former des personnalités ne pourra être que l'« École créatrice ».

Les lignes qui précèdent donnent un aperçu succinct de l'introduction de ce bel ouvrage. On nous saura gré de le compléter par un résumé de la table des matières.

Première partie : *L'Individualité*. I. Ses déterminantes en philosophie et en sociologie. II. Sa nature (dynamique et statique). III. Ses facteurs déterminants. IV. Son évolution. V. Son importance et les moyens de la connaître.

VI. Méthodes (expérimentation et observation). VII. Types.

Deuxième partie : *La Personnalité*. I. Comment s'est formée cette idée. II. Son essence (tension, unité spirituelle, autonomie, caractère créateur). III. Son fondement psychologique (volonté, jugement, sentiment, âme, imagination). IV. Son fondement sociologique. V. Ses rapports avec les valeurs culturelles. VI. Son action sur le progrès. VII. Comment elle se manifeste dans les différents domaines de la vie.

Troisième partie : *De l'Individu à la Personnalité*. *L'Ecole créatrice*. I. La conception de la personnalité concilie la pédagogie sociale avec la pédagogie individualiste. II. L'école de la personnalité est une école créatrice. III. L'enfant à l'école créatrice. IV. Sa matière d'enseignement. V. Sa méthode : plaisir et effort. VI. L'éducation. VII. Organisation.

L'index des ouvrages consultés et la table des noms cités montre la grande richesse documentaire de l'auteur. Nul doute que son « chef-d'œuvre », au plein sens du terme, ne soit le point de départ d'un réveil pédagogique en Roumanie, réveil déjà préparé par les études du professeur G. Antonescu et de ses élèves.

Ad. F.

Henryk ROWID, *Szkola Twórcza* (Krakow, Gebethner i Wolff, 1926, 1 vol. in 8° de 335 p.).

Encore un ouvrage sur l'« Ecole créatrice ». La Pologne peut traiter ce thème non pas seulement en théorie et sur la foi d'auteurs étrangers, mais en prenant pour base des expériences nationales. On sait que même sous le joug russe, elle vit fleurir chez elle des classes avec self-government, des coopératives scolaires, des classes actives, etc. M. H. Rowid, directeur de la revue « Ruch Pedagogiczny » qui fait une large place à nos idées, présente ici à ses compatriotes un ouvrage de haute synthèse. Dans la première partie, il étudie les bases théoriques de l'Ecole créatrice : son histoire, ses réalisations actuelles, ses bases sociologiques, la philosophie qu'elle sous-entend, la psychologie : liens entre la vie spirituelle et le système nerveux, les instincts de l'enfant, son besoin d'agir, le jeu, les questions enfantines, l'imagination, les centres d'intérêt, la communauté scolaire. La seconde partie a pour titre : La réalisation de l'Ecole créatrice : l'esprit d'autonomie, programme et méthode, expériences faites à l'étranger et en Pologne, enfin le rôle du maître à l'Ecole créatrice.

Il faut louer l'éclectisme de l'auteur et l'étendue de ses connaissances. Il nous semble qu'il mélange ou confond un peu les termes d'Ecole active, *Arbeitsschule*, *Gemeinschaftsschule* et Ecoles nouvelles qui désignent chacun des réalités différentes les unes des autres. Un détail, d'ailleurs. Ses pages sur Hoëne Wronski, qu'une plume amie a bien voulu nous traduire, nous ont particulièrement intéressés. Décidément les années 1926 et 1927 auront été heureuses pour notre mouvement d'Education nouvelle : en Pologne, en Hollande, en Roumanie, en Espagne, au Chili, des ouvrages considérables sont en voie de répandre nos idées : graines ailées qui ne pourront manquer de trouver une terre féconde.

Ad. F.

D^r Stanislav VELINSKY, *Les fondements individuels de la pédagogie sociale* (en tchèque). (Brno, éditions de la Société des Ecoles nouvelles, 1927, 1 vol. 14,5 × 20,5 cm. de 272 p.).

Cet ouvrage a pour but d'introduire un peu d'exactitude dans la solution des problèmes de la pédagogie sociale. C'est plutôt un programme qu'un système basé sur des résultats acquis. L'auteur se place carrément sur le terrain de l'individualisme et de la psychologie des instincts et tendances. L'éducation est, pour lui, « l'élaboration de tendances nouvelles sur la base de tendances innées, primaires » et, par tendance primaire, il entend celle « qui possède un organe anatomo-physiologique spécifique, fonctionnant séparément des autres tendances comme un organe récepteur, sensitif, avec sa partie centrale correspondante. Elle doit avoir aussi un organe moteur » spécifique ou non. Le chapitre VI fournit une riche classification des instincts et tendances dérivées, qui rappelle celle du D^r Cestroly.

« Le rôle de la société est de régler les rapports innombrables des individus, de produire les réactions collectives et de les objectiver dans les institutions, en modifiant la mentalité individuelle de telle manière qu'il s'y produise des tendances sociales et socioformes ». Ce dernier terme signifie que la société doit préparer le terrain à sa propre évolution progressive en conduisant l'individu éclairé à une transformation rationnelle des institutions et à la création d'institutions nouvelles destinées à renouveler l'équilibre social. Car « c'est l'individu qui est l'inventeur des réformes sociales ; nous le considérons comme le vrai agent de la vie collective ». Il faut donc « élever les enfants afin qu'ils puissent modifier les formes présentes des institutions ». « Toute institution sociale est basée sur les tendances individuelles primaires que nous pouvons trouver par l'analyse détaillée des institutions ». La pratique éducative doit s'occuper des tendances sociales et socioformes de la jeunesse, surtout de 14 à 17 ans, âge où ces préoccupations passent de 30 à 85 %. Pour les connaître, elle doit expérimenter aux points de vue : 1. génétique (étude des phases du développement naturel des tendances), 2. morphologique (structure des tendances) et 3. dynamique (lois de la transformation des tendances par les influences différentes).

Au total un bel ouvrage, sérieux et pénétrant, dont bien des pages coïncident de façon remarquable avec notre « Progrès spirituel ».

Ad. F.

Modesta BODINI, *Il Metodo Agazzi-Pasquali* et Rosa AGAZZI, *Programma di Educazione infantile* (Trento, R. Scuola di Metodo, 1927, estratto dal bollettino *Schola*, Venezia Tridentina, 1 vol. 19 × 27 de 48 p.).

Beaucoup plus ancienne que la méthode Montessori, analogue à celle-ci sur certains points, supérieure sur certains autres, au dire de ses admirateurs qui la considèrent comme la « méthode italienne » par excellence pour les tout petits, la Méthode Agazzi fait une grande part à l'économie ménagère, aux exercices dits de vie pratique, à la formation spontanée du langage, au chant, à la rythmique, au jardinage, aux jeux éducatifs, pour lesquels, elle possède un matériel original.

Notre ami M. G. LOMBARDO RADICE a publié sur le même sujet un opuscule : *Il Metodo italiano nella Educazione infantile*, I. *L'Asilo di Mompiano* (Rome, éditions de « L'Educazione nazionale », 87 p. 16,5 × 24). Plusieurs illustrations nous font faire connaissance du matériel, des travaux et des jeux. Nous n'en dirons pas davantage, car nous avons en mains un long article sur la méthode Agazzi. Seule la place nous a manqué pour le publier jusqu'ici.

Lorenzo LUZURIAGA. **Concepto y desarrollo de la nueva educación** (Madrid, Edition de la « Revista de Pedagogia », 1928, 1 vol. 12 × 19, de 110 pages).

Nous retrouvons, dans cette édition populaire, plusieurs études que nous avions déjà annoncées. En voici la table des matières : Introduction. — I. Les idées. — II. Les institutions : a) Ecoles nouvelles; b) Ecoles expérimentales et de réforme. — III. Les Associations : 1) Ligue internationale pour l'éducation nouvelle; 2) « La Nouvelle Education »; 3) La « Ligue pour la réforme radicale de l'école »; 4) L'Association pour l'Education progressive ». — Bibliographie. Œuvre d'excellente propagande, qui inaugure dignement une collection d'actualités pédagogiques : « La pédagogie contemporaine ». Tous nos vœux !

Luis SANTULLANO. **La autonomía y libertad en la educación** (Madrid, édition de la « Revista de Pedagogia », 1928, 1 vol. 12 × 19, de 110 pages).

Ce petit ouvrage emprunte beaucoup de données à celui de Ad. Ferrière : « L'Autonomie des Ecoliers » qui vient aussi de paraître en espagnol. Il en ajoute d'ailleurs quelques autres, riches d'enseignement. Voici la table des matières : Introduction. — I. L'Education nouvelle. — II. L'Ecole active. — III. Facteurs de l'éducation. — IV. Aspirations de la jeunesse. — V. La discipline. — VI. L'autonomie scolaire. — VII. La liberté à l'école. — VIII. Réalisations. — IX. Possibilités et objections. — X. La doctrine et les faits. — XI. Hier et aujourd'hui. — XII. L'enfant devant la vie. Indications bibliographiques.

Victor MERCANTE, ancien professeur de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de la Plata. **La Paidologia**, Estudio del Alumno. (Buenos-Aires, M. Gleizer, 1927, 1 vol. 14 × 19, de 242 p. prix 3.00).

Ouvrage sérieux et de haute tenue scientifique. En voici la table des matières : 1. Raison d'être de l'investigation psychodidactique. — 2. Les problèmes psychopédagogiques. — 3. L'amnésie. — 4. L'anthropométrie. — 5. L'esthésiologie. — 6. Sensations et images. — 7. La mémoire. — 8. Le temps. — 9. Les états psychiques. — 10. La vie affective. — 11. La vie émotive. — 12. Les états cinesthésiques. — 13. La vie des mots. — 14. La vie des voyelles. — 15. Les rêves. — 16. La psychanalyse. — 17. Les rythmes antithétiques. — 18. Psychologie des animaux; (chimpanzé, cheval de Mannheim). — 19. Les laboratoires de pédologie (L'Institut Rousseau). — 20. Les appareils du D^r Calcagno.

OUVRAGES REÇUS

W. STERN, **La Selección de los alumnos** con un estudio preliminar de Lorenzo LUZURIAGA (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogia, « La Pedagogia contemporánea VI », 1928, opuscule 12 × 19 de 48 p., 1 peseta).

Maria MONTESSORI, **Ideas generales sobre mi metodo** (conférence donnée à la Semaine pédagogique de l'Ecole sociale catholique de Bruxelles) formant le n° VII de la même collection.

Ad. FERRIÈRE, **La Educación en la Familia** traducción Attilio BRUSCHETTI, prologo de Federico CLIMENT TERRER (Barcelona, Publicaciones de la

Fraternidad internacional de Educación. Apartado 954, 1928, 1 vol. 14 × 19 de 111 pages, 3,50 pesetas).

Oskar EWALD, **Freidenkertum und Religion** (Zurich, Rotapfelverlag, 1928, 1 vol. 13 × 20 cm. de 134 p.). Ni matérialisme stérile, ni mysticisme stérile : unir religion et réalité. Voilà la thèse de ce livre.

REVUES D'ÉDUCATION NOUVELLE

Nous rendons compte, dans notre éditorial, du numéro de janvier de *The new Era*. Aucune nouvelle, au moment où nous écrivons, de *Das werdende Zeitalter*.

L'Edicazione nazionale publie dans son fascicule de janvier le « Programme des Cours de pédagogie à l'Institut supérieur du Magistère à Rome », par G. L.-R.; « Sur le dixième anniversaire de la mort de Léopold Franchetti », par Giuseppe Isnardi; « Les principes de l'Ecole rénovée de la Ghisolfia », à Milan, par Ermenegildo Rompatò; « Le calendrier de la Montesca », par Giovanni Bruno; « L'enseignement du chant à l'école moyenne », par Lilia Giglioli; enfin « Pages de philosophie : l'interprétation de la poésie », par Attilio Momigliano. Ceux de nos lecteurs qui se souviennent de « L'Aube de l'Ecole Sereine en Italie » se trouveront ici sur un terrain familier.

La Nueva Era (décembre) nous apporte, sur la réforme de l'éducation au Chili, la « Déclaration de Principes » du nouveau décret. On y met en vedette l'adage latin : *Primum vivere, deinde philosophari*. L'article 5 dit : « L'éducation tendra à déceler et à renforcer les différentes tendances de l'individu, les orientera vers les types distincts de la production... ». Article 9 : « L'organisation de l'école doit être familiale et pourra prévoir la coéducation dans tous les cas où l'ambiance le permettra et dans les conditions que recommande l'investigation scientifique ». Article 10 : « Toute l'Ecole sera considérée et organisée comme une communauté organique de vie et de travail dans laquelle les maîtres, les pères et les élèves coordonneront leurs efforts vers la perfection et la solidarité... ». Article 11 : « La responsabilité suprême que comporte l'éducation du futur citoyen en croissance exige que l'Etat assure l'efficacité de la fonction éducative, en sélectionnant et élevant en dignité le corps enseignant national, de telle sorte qu'il soit, en tant qu'entité hautement morale, animé de patriotisme et d'abnégation, accomplissant sa mission d'ennoblir et de renforcer les vertus innées du peuple, afin de contribuer à l'amélioration et au perfectionnement de l'Humanité ».

Autres articles de ce fascicule : « Rénovation et prudence », par Juan Bardina; « Les cercles de pères de familles à l'Ecole nouvelle », par Ema Alarcón A.; « Le système des projets », par Gertrude Hartman, avec exemples empruntés à Moraine Park School et à Sunset Hill School; « Réflexions sur la vie interne de l'Ecole », par Angel Llorca; etc.

Dans son n° du 15 novembre, *Het Schoolblad de aktieve school* de Bruxelles avait annoncé un concours : « Quels sont les cinq plus grands pédagogues actuellement vivants ? » Le commentaire spécifiait : « Les cinq plus influents, ceux dont les idées ont été de la plus grande importance pour l'instruction populaire ». Le n° du 15 décembre apporte le résultat de ce concours. Voici les cinq premiers, avec le nombre de voix : 1. D^r Decroly (152); 2. D^r Claparède (125); 3. D^r Montessori (124); 4. D^r Foerster (94); 5. Ad. Ferrière (86). Viennent ensuite : John Dewey (59); Kerschensteiner (38), etc. La rédaction spécifie qu'elle n'avait d'autre but que de chercher à savoir lesquels étaient les plus connus des instituteurs flamands. Presque

tous ont mis en tête le nom du D^r Decroly, faisant ainsi mentir le proverbe : « Nul n'est prophète en son pays ». La revue compte publier une biographie des cinq lauréats. En attendant, elle reproduit les « motifs » indiqués par un de ses répondants. Les voici :

• 1. D^r O. Decroly. Sa méthode — l'enfant en contact avec le milieu ambiant : l'école pour la vie — est du plus grand intérêt et se répand de plus en plus dans le monde.

• 2. D^r Ed. Claparède. Le fondateur de la nouvelle science pédagogique.

• 3. D^r M. Montessori. L'influence du système Montessori, en corrélation avec l'éducation nouvelle et l'esprit de la psychologie moderne, est très grand.

• 4. D^r F. W. Foerster. Le plus grand pédagogue moraliste.

• 5. D^r Ad. Ferrière. Le vulgarisateur des pensées nouvelles en rapport avec l'École active.

Le résultat de ce concours ne manque pas d'imprévu. On s'étonne de ne pas voir John Dewey en meilleur rang. William James, mort en 1910, a obtenu 17 voix. Pourquoi Mrs Ensor n'est-elle qu'au 12^e rang et Jan Ligthart au 14^e ? La position occupée par Foerster n'est-elle pas due au fait qu'il est le grand propagateur des méthodes d'autorité et de discipline et que les Flamands sont en général catholiques ? A juste titre le rédacteur de *Het Schoolblad* s'étonne de l'absence d'Alfred Binet (il est vrai qu'il est mort en 1911), de Ed. Thorndike, de Kilpatrick et de bien d'autres. C. Washburne, F. Bakul, G. Lombardo-Radice, W. Paulsen, P. Geheeb, O. Gloeckel semblent ignorés du public flamand. Il ne faut d'ailleurs pas accorder trop d'importance à ce petit jeu très innocent des plébiscites, surtout quand il s'agit d'un petit cercle sélectionné.

Achevons cette revue par le *Svobodno Vaspitanie* (L'Éducation libre) de Sofia. Tolstoï y profile son masque tourmenté en première page (n^o de novembre-décembre). Au sommaire : « L'œuvre pédagogique de Tolstoï », par Ch. Baudouin ; « L'éducation nouvelle », par Henri Marty ; et, pour finir, un long compte-rendu du Congrès de Locarno par notre ami M. D. Katzaroff.

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

La *Revue de l'Enseignement Primaire et Primaire Supérieur*, public, dans son n^o 9, un article de M. Jean BAUCOMONT sur « La pratique de la liberté, ses conditions ».

• Il est nécessaire, écrit-il très justement, d'attirer l'attention de ceux qui voudront bien nous suivre sur les qualités ou plutôt les dispositions d'esprit qu'exige d'eux l'introduction de la liberté à l'école. Il faut, en premier lieu, un certain courage pour renoncer, si peu que ce soit, à la méthode d'autorité qui est, évidemment, la plus aisée à employer, la plus économique et la moins fatigante pour l'éducateur. N'avoir qu'à continuer, quel immense avantage ! *Innovator* réclame d'autres soins. Il faut apporter à l'usage des méthodes actives quelques dispositions, quelques préparations et quelques précautions qui épargnent, par la suite, les désenchantements et les découragements. Dispositions et précautions qui, d'ailleurs, se confondent avec la probité intellectuelle, l'humanité et les règles de la saine pensée.

• Toute l'attitude du maître peut se résumer en cet unique conseil : respecter et favoriser chez l'enfant toute manifestation de ses fonctions physiques, intellectuelles et sentimentales dans la mesure où elles ne lui sont pas nuisibles et où elles accroissent sa valeur humaine.

Le *Bulletin corporatif de la Société pédagogique de la Suisse romande* du 31 décembre 1927 publie un petit article sur l'« École active », signé W. B., que nous reproduisons ici :

La classe enfantine de M^{lle} Boucherin sert de classe d'application aux élèves de l'École normale. Elle pratique la méthode active et l'enseigne aux futures institutrices. Dans sa classe de deux ans, elle arrive aux mêmes résultats que les parallèles, pour que les élèves puissent suivre, sous une autre direction, la deuxième année. Ses élèves trouvent le plus grand plaisir à l'école.

M. Gremaud a pris ses élèves en troisième et sa classe restera mixte jusqu'en sixième. Elle fait actuellement le programme de cinquième avec une ardeur au travail qu'on ne saurait trop admirer. Malgré l'agitation apparente, ces trente-cinq élèves s'adonnent, par groupes ou seuls, à créer leurs propres connaissances avec un zèle tranquille et souriant, que la parole du maître ramène instantanément au silence, dès qu'une instruction générale est donnée.

Ces classes ont pour guide le programme cantonal, de manière à ce que ceux qui passent dans des classes parallèles ne soient pas trop dérouterés.

Ces deux écoles ont reçu au cours de l'année de nombreuses visites. Elles intéressent tous les membres de l'enseignement qui voient, les uns avec satisfaction, d'autres avec quelque crainte, l'évolution de la pédagogie à l'heure actuelle. Il est certain que, par elles, beaucoup d'autres classes sont devenues plus vivantes et par conséquent plus heureuses.

Le n^o 23 du *Bulletin d'Information de la Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge* (Paris) nous apprend qu'il existe 27 Sociétés de la Croix-Rouge, publiant 30 Revues de la Croix-Rouge de la Jeunesse. Parmi les plus anciennes sections de la Jeunesse, il faut signaler le développement des sections de la Croix-Rouge lettone et de la Croix-Rouge belge dans lesquelles le nombre d'adhérents s'est accru de plus de 50 %. Le nombre des adhérents était, au 1^{er} décembre 1927, de 9.983.239, dont 2.745.633 pour l'Europe (Italie : 1.500.000, Tchécoslovaquie : 335.900, Autriche : 140.000, France : 20.000, Belgique : 41.324), environ 62.500 pour l'Amérique latine, 5.963.519 pour l'Amérique du Nord, presque tout aux États-Unis, 1.108.846 en Asie, presque tout au Japon, 96.753 en Australie et 6.000 en Afrique : Union sud africaine seule. Quand on songe qu'en février 1923, il n'y avait guère plus de 5.700.000 membres en tout, dont 5.150.600 aux États-Unis, on voit le chemin parcouru !

La *Revue naturiste* du Docteur P. Carton, a publié dans ses derniers numéros une série d'articles traités de façon magistrale sur : l'Homœopathie, sur l'Age critique et l'Age ingrat, sur la Loi des trois repos (hivernal, matinal, rythmé, etc...).

Le meilleur moyen de prendre connaissance de ces importants travaux, si nourris de science et de raison est de souscrire un abonnement à la *Revue naturiste* (15 fr. par an, adresse : D^r P. Carton, 48, rue Piard, Brévannes, Seine-et-Oise).

Cette excellente Revue poursuit les buts suivants :
• Faire connaître la doctrine médicale naturiste et répan-

dre des notions plus justes sur les raisons et l'état de santé, sur les causes de détermination des maladies et sur les procédés de traitement rationnel, afin d'épargner des souffrances et des angoisses à ceux qui sont victimes de mauvaises directions ou qui cherchent la vérité à tâtons.

« Sortir la médecine naturiste du domaine de l'empirisme et la rétablir sur ses bases traditionnelles synthétiques et scientifiques.

« Enseigner que la vie humaine est soumise à des lois précises de conduite spirituelle, vitale, physique et individuelle qui sont irréversibles et inexorables, et qu'en dehors de l'obéissance à ces règles synthétiques, il n'y a que des désharmonies, ténèbres, malheurs et maladies, tandis que la soumission aux lois divines et naturelles suffit à tout, en se montrant seule capable d'assurer la permanence de la santé et de procurer de vraies guérisons.

« Inculquer la vénération de la Nature, l'amour de la Terre, le goût de la vie simple, la joie de l'effort utile, l'habitude de la bienfaisance, l'obligation de la probité, la nécessité de l'esprit religieux.

« Apprendre que la réforme individuelle, obtenue par l'exercice libre et correctement dirigé de la volonté de chacun, constitue le plus ferme moyen d'acquiescer à la santé, de réaliser le progrès et d'assurer la paix.

« Proclamer que de tous les moyens d'action, le plus efficace consiste dans le bon exemple, personnel et discret, de la santé et de la sagesse.

« Propager les principes et les applications d'hygiène naturiste, matérielle et mentale, qui rendent la vie saine et heureuse. »

Dans la *Revue Internationale de l'Enfant*, novembre 1927, Marguerite EVARD, docteur ès lettres, Le Locle, consacre un très bel article à « La préparation maternelle et paternelle des jeunes ». En voici un fragment emprunté à une expérience récente :

« Chaque élève choisit un petit frère ou petit voisin, une petite sœur ou petite amie, allant l'observer quotidiennement au point de vue de son développement corporel et de l'éveil de la vie psychologique. On apprend à faire des mensurations de poids et de taille, périodiquement, avec graphiques; on s'occupe beaucoup de divers modes d'alimentation des tout petits, du bain, du vêtement, du lit du bébé; on le promenait; on lui faisait faire des jeux, des exercices de langage, même quelques tests très simples. Cela devint si passionnant qu'aucun autre thème ne les détournait de ce sujet, pas même les concours de skis et patinage auxquels elles participèrent. Chacune composa individuellement ce qu'elle appelait le *cahier de mon filleul* ou le *cahier de mon petit frère*, tout à fait comme on confectionne dans les Ecoles nouvelles « le cahier de vie », selon les intérêts et recherches spontanées des élèves. »

Dans une série d'articles qu'inspire un cœur généreux (*L'Ecole bernoise*, Delémont, 14 janvier), M. A. CHAMPION montre ce que l'on peut attendre de la collaboration de ces trois éléments : « L'école, la famille, les pouvoirs publics ».

« Abstraction faite du développement intellectuel, une action combinée de l'école et de la famille dans le domaine éducatif joue un rôle de premier plan : initiation au bien et au beau; éducation plus rationnelle des enfants difficiles;

lutte contre l'ignorance de certains parents, et, de la part du maître, connaissance plus spéciale et plus approfondie de chaque élève; avec le concours de l'Etat, assainissement des logements insalubres et meurtriers et amélioration des conditions de travail de la mère qui doit coopérer à la source de revenu de la famille; développement progressif de l'hygiène; diminution considérable de la mortalité infantile; raffinement des sentiments; réconciliation des classes sociales; meilleure intelligence et relations plus saines entre les sexes grâce à la coéducation; régularité dans la fréquentation scolaire, — telles sont, en résumé, les heureuses conséquences qui en résulteront pour le plus grand bien de l'humanité.

Dans son numéro du 1^{er} octobre 1926, *L'Éducateur* publie un article de M^{me} H. ANTIPOFF sur : « L'étude des aptitudes motrices. » Nous en citerons quelques lignes : « L'habileté manuelle est une aptitude très complexe. M. Ed. Claparède (*Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, p. 279) note parmi les facteurs les plus importants des aptitudes motrices, les suivants : la rapidité du mouvement; sa légèreté; la capacité d'arrêter le mouvement au bon endroit; la coordination viso-motrice, la force musculaire. Tous ces côtés peuvent être développés chez le même individu à des degrés forts différents.

« La complexité de cette aptitude ne permettant pas de se borner au choix d'un seul test, nous avons expérimenté avec une série de tests moteurs proposés par M. L. Walther et décrits dans son livre *La Techno psychologie du travail industriel*. Une partie de ces tests est originale et l'autre est empruntée à différents auteurs (Claparède, M^{rs} Whitley, Binet, A. Descoedres). Voici les tests moteurs de cette série :

« 1. Tapping; 2. Pointillage; 3. Découpage; 4. Enfilage de perles; 5. Disques; 6. Cible-brodeur. Nous y avons ajouté l'épreuve du dynamomètre. »

« A l'Institut J. J. Rousseau, ces tests, parmi d'autres, sont employés au Cabinet d'orientation professionnelle pour diagnostiquer l'habileté manuelle des personnes qui s'y présentent.

« Le diagnostic des aptitudes motrices est important aussi dans le cas d'arriération mentale chez les enfants. Nous avons vu que très souvent le retard intellectuel est accompagné de retard ou de déféctuosité dans le domaine moteur. »

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Au sommaire du n^o 9 du *Boletín Educacional* de « *Nuevos Rumbos* », organe de l'Association générale des professeurs du Chili, nous lisons : Maria CAMBIAGGIO « Un ensayo de escuela nueva ». — S. FUENTES VEGA « La simulacion activa ». — Lorenzo LUZURIAGA « La educacion nueva », etc.

Dans la publication trimestrielle *Enciclopedia de Educación*, parue en septembre 1927 à Montevideo (Uruguay) relevons les articles suivants : Angelo PATRI « *Hacia la escuela del mañana* ». Con un prólogo de Fernando Buisson. Traducido del francés : los capítulos I, II, V y VI de *Vers l'École de demain*. — E. CLAPARÈDE « Reflexiones de un psicólogo ». — P. H. BESSEIGE « Algunas observaciones sobre la lógica infantil ». — John DEWEY « El niño y el programa escolar ». — E. CLAPARÈDE « Herbart ».

“ A S E N ”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de
l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descœudres

d'après M. le D^r O. Decroly
pour petits enfants et 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

Internal 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^e)

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

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'Education 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 Naturalisme, 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, 475, 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)

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'Ecole nouvelle**, Genève, B. I. E. N., 1909..... Fr. 0.80
- La Science et la Foi**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule**, Langensalza, Beyer et 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'Ecole**, Genève, B. I. E. N., 1920 (traduit en suédois et en espagnol) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoles**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (traduit en espagnol) Fr. 6.—
- Les types psychologiques**, Lausanne, L'Éducateur, 1^{er} Octobre 1921..... Fr. 0.50
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit**, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant**, Genève, B. I. E. N., 1922..... Fr. 1.25
- L'Éducation dans la Famille**, Genève, Editions Forum, III^e 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'Ecole active**, Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien et en allemand)..... Fr. 7.50
- La Pratique de l'Ecole active**, Genève, Editions Forum, 1924 (Traduit en russe. En préparation, éditions espagnole et italienne).... Fr. 6.—
- L'Enseignement de l'Histoire**, Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles**, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926..... Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité**, Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. Fr. 2.—
- La coéducation des sexes**, L'Éducation en suisse, Genève, Imp. générale, 1926. Fr. 2.50
- L'Aube de l'Ecole sereine en Italie**, monographies d'éducation nouvelle. Paris, J. Crémieu, 11, rue de Cluny (Sorbonne), 1927. Fr. 2.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi**, Paris, J. Crémieu, 1927..... Fr. 1.25
- L'Éducation constructive**, Tome I : Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927..... Fr. 7.50
- Rapports du IV^e Congrès international d'Éducation nouvelle**, Locarno, 1927, Paris, J. Crémieu..... Fr. 3.50
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle**, Paris, Flammarion, 1928..... Fr.
- La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active**, Bruxelles, Lamertin, 1928..... Fr. 2.50
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELLOS, Une Ecole nouvelle en Belgique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915..... Fr. 2.50
- ELISABETH HUGENIN, 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^e))

L'ÉCOLE - FOYER

(Transférée de Pontigny à Grenoble)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la campagne, site merveilleux, air très pur, à proximité commode d'une ville universitaire; élèves très peu nombreux; vie de famille au sens profond du mot; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Directeur : R. NUSSBAUM.

Villa Marie-Jeanne, La Tronche-près-Grenoble (Isère)

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération
GENÈVE - Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : avril - juillet
Semestre d'hiver : octobre - mars

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, de laboratoires, 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.

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Mensuel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'École Unique en France et à l'étranger, une documentation étendue : exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : France 12 francs; étranger 15 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au service du Bulletin) : 10 francs, plus majoration de 3 francs pour l'étranger.

Prix d'un numéro simple : 1 fr. 50; double : 3 fr. (majoration de 0 fr. 50 pour l'étranger).

S'adresser : Librairie Julien Crémieu, 11, rue de Cluny, Paris (V^e).

— 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.*