

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Science de l'Éducation
et de Sociologie à la Sorbonne

D^r Ovide DECROLY

Professeur de Psychologie de l'Enfant
à l'Université de Bruxelles

SOMMAIRE

Quatrième et dernier numéro consacré au V^e Congrès de la Ligue internationale
pour l'Éducation nouvelle à Elseneur

Mme Hélène RADLINSKA : *L'École et les œuvres sociales.*
Notes sur l'infirmière visiteuse scolaire en France.

D. KATZAROFF : *Qualités indispensables au maître.*

Frank WALSER : *L'art de l'enfant.*

Notes sur l'art de l'enfant selon Mrs Florence Cane, M. G. H. Luquet et Mlle M.
Chambriard.

Wilhelm KIRCHER : *Cercle d'études international pour la réforme des écoles de*
la campagne.

L'Esperanto à Elseneur.

M. HUG. : « *Vers une éducation nouvelle* », rapports présentés au Congrès d'El-
seneur.

Livres, ouvrages de langues étrangères.

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

9^{me} Année.

FÉVRIER 1930

N^o 55

Prix du numéro : en France, 4 fr. français ; à l'étranger, 7,50 fr. français ou 1,50 fr. suisse

Administration : Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V^e)

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

SECRETARIAT GENERAL :

NEW EDUCATION FELLOWSHIP. — 11 Tavistock Square, Londres W. C. 1. (Miss Clare Soper).

COMITE EXECUTIF INTERNATIONAL :

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

REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE et SUISSE ALLEMANDE : DAS WERDENDE ZEITALTER, Mme E. ROTTEN et Dr. Karl WILKER, Wienerstrasse 44, Dresde A. 1. (Allemagne).

ANGLETERRE et ECOSSE : THE NEW ERA, Mrs. B. ENSON, 11 Tavistock Square, Londres, W. C. 1.

FRANCE et SUISSE ROMANDE : POUR L'ÈRE NOUVELLE, M. Ad. FERRIÈRE, 10, chemin Peschier, Genève (Suisse).

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PORINOT, Oct. PICALAUSA, F. DUBOIS, Cérœux-Mousty.

BULGARIE : SVOBODNO VASPITANIE (L'Éducation libre), Dr. KATZAROFF, 13, rue Balchokiro, Sofia.

CHILI : LA NUEVA ERA, M. Armando HAMEL, Casilla 3603, Santiago.

DANEMARK : DEN FRIE SKOLE (L'École libre), Dr. S. NASGAARD, 14, Rosengården, Copenhague.

ESPAGNE : REVISTA DE PEDAGOGIA. M. LORENZO LUZURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid, 6.

HOLLANDE : VERNIEUWING. M. J. H. BOLT, Schaepmanlaan, 11, Amersfoort.

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

ITALIE : L'EDUCAZIONE NAZIONALE. M. G. LOMBARDO-RADICE, 2a Via Ruffini, Rome (149).

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Dr. José REZZANO, 3159, Humberto I, Buenos Aires.

ROUMANIE : PENTRU INIMA COPILLOR (Pour le Cœur des Enfants). M. J. NISIFEANU, Strada Manu Banta, 79, Bucarest.

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL. Miles Ester EDLSTAM et Marion MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otokar ČELUP, Siroteci ul., 7, Brno.

TURQUIE : FIKIRLER, Mustafa RAHMI Bey, Collège International, Smyrne.

YOUgoslavIE : RADNA SKOLA (L'École active). M. Yov. S. YOVANOVITCH, Yanitchevo Sokatché 10, Belgrade.

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

II. — BUTS DE LA LIGUE

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

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

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

4. — Elle compte : 1° des membres individuels ; 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

Administration : Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V^e)

Abonnements : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français, 8 fr. suisses, ou leur équivalent. — Pour six mois, respectivement 15 fr. et 25 fr. français ou 5 fr. suisses.)

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7,50 fr. français, 1,50 fr. suisses, ou leur équivalent. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au Chèque postal français : Mme J. HAUSER, Paris, n° 697-92.

Chèque postal suisse : FERRIÈRE, Vevey, U b 189

(Prix réduits sur demande)

V^e CONGRÈS INTERNATIONAL D'ÉDUCATION NOUVELLE A ELSENEUR

Quatrième et dernier numéro consacré au Congrès (1)

L'école et les œuvres sociales

par Mme Hélène Radlinska

Directrice de l'École de Service Social à l'Université Libre de Varsovie

L'Éducation nouvelle.

J'ose entreprendre une tâche un peu hardie, celle de faire un essai de synthèse des tendances sociales dans l'éducation nouvelle. Nous cherchons tous une synthèse. On peut même dire que nous sommes effrayés du progrès rapide de l'éducation nouvelle, de l'abondance des méthodes qu'elle nous offre, du chaos d'idées issues de germes différents.

L'éducation nouvelle n'est plus ce qu'elle était au commencement : une culture spéciale, un courant bien délimité des autres courants.

La synthèse totale est difficile. La pédagogie comparée — science de l'avenir — ne lui apporte pas encore son appui. Les sciences sociales commencent à peine à s'intéresser aux problèmes de l'éducation. Mais on aperçoit déjà — un peu vaguement — les grandes lignes de l'état actuel et du développement de ce que l'on appelle : éducation nouvelle.

L'éducation nouvelle a commencé son œuvre à une époque où l'obligation scolaire était déjà en vigueur dans maints pays.

L'obligation scolaire, en ce temps-là, créait des écoles-casernes qui voulaient former tous les élèves selon un modèle élaboré par les autorités : modèle du citoyen de l'État selon la conception du jour, fidèle aux traditions reconnues par la majorité de son pays, successeur de la civilisation existante et du travail conçu et élaboré par la société. Ces écoles voulaient préparer l'élève dans un sens strictement défini, pour une vie semblable à celle de leurs parents.

La doctrine de l'éducation nouvelle se préoccupe en premier lieu de l'individu et c'est une réaction très juste contre le conformisme des programmes, contre la monotonie du travail de l'école dite traditionnelle.

Les principes nouveaux naissent d'une foi ardente dans les forces innées des générations qui montent. L'éducation nouvelle veut contribuer au développement de ces forces, sans vouloir prévoir les détails des progrès qu'elles réaliseront chez l'individu et dans la société.

À chacun le droit de déclencher ses forces latentes, de créer de son mieux.

Le jour qui meurt, le jour d'aujourd'hui des adultes, intéresse peu l'éducateur mo-

(1) Voir numéros 51 (oct.), 52 (nov.) et 53 (déc. 1929).

nerne (en marge, j'ose ajouter : trop peu). C'est le lendemain du pays et le lendemain de l'humanité qu'il regarde. L'éducation nouvelle est dirigée vers l'avenir. Et cet avenir exige une initiation au travail libre, créateur de valeurs inconnues.

Les changements rapides de la technique de la vie moderne, l'essor social d'après-guerre des classes laborieuses ont provoqué des désirs, ont éveillé des besoins nouveaux. L'école traditionnelle ne peut pas les satisfaire. L'école publique, l'école obligatoire se joint de plus en plus au mouvement de l'éducation nouvelle. Ceci se produit au fur et à mesure que les nations prennent conscience du fait suivant : elles n'obtiennent leur rang dans l'interconcurrence mondiale que par le travail productif du peuple.

On comprend chaque jour mieux dans tous les pays que l'obligation scolaire n'est qu'un premier pas dans l'œuvre de l'éducation du peuple. Quand on a fait ce pas, on ne peut plus reculer, on doit marcher de l'avant, vers une école adéquate aux besoins de la vie actuelle.

Et voici des représentants des gouvernements discutant avec les psychologues et les pédagogues des questions de l'école active, de l'école basée sur la connaissance de l'âme de l'enfant, de l'école sur mesure, de l'école joyeuse, initiant au travail créateur et productif.

Nous discutons tous, pédagogues et organisateurs, les questions des méthodes de l'enseignement et de l'appréciation du rendement scolaire. Nous voulons trouver les moyens de reconnaître les mieux doués, de les faire avancer, de donner du courage aux plus faibles.

Des procédés techniques très ingénieux, des tests soigneusement élaborés et très intéressants sont de plus en plus nombreux. Le travail approfondi des psychologues élucide bien des merveilles de la vie infantine.

La réalité sociale.

Mais voici : des voix un peu sceptiques se font entendre contre la domination de la psychologie individuelle. Personnellement, je ne veux pas déprécier la grande valeur des études psychologiques et de la didactique basée sur ces études. Je veux rappeler le fait bien connu qu'elles ne suffisent pas pour servir de base unique à l'éducation nouvelle. Les maîtres de l'enseignement primaire disent parfois que les tests, employés pour choisir les mieux doués (à l'âge de 10 à 11 ans) risquent de devenir un nouvel outil d'injustice sociale. Comment peut-on comparer l'intelligence des enfants des classes

aisées et celle des enfants indigents en employant les tests d'images ? Il y a des enfants qui vivent entourés de livres et d'images, à qui l'on donne l'enseignement dans des écoles possédant un bon matériel scolaire. Il y en a d'autres, dans les écoles pauvres, qui connaissent uniquement les images mystérieuses et incompréhensibles de l'Eglise, peut-être aussi les affiches du cinéma.

On réclame avec justice une enquête sociale sur les conditions de la vie de l'enfant pour rectifier l'examen mental de ses aptitudes, pour voir clair sur le rendement de son travail et sur les possibilités d'essor intellectuel du petit être humain qui vient à l'école sans avoir déjeuné, les pieds humides dans ses bottines usées, et qui arrive souvent fatigué après des heures de besogne à domicile.

Le beau livre d'Amicis a démontré — il y a des années — toute la valeur primordiale de l'obligation scolaire et — sur son terrain — la vie difficile des petits citoyens, les tragédies enfantines, les échecs scolaires dus à la misère, à l'abandon, aux mauvaises conditions hygiéniques. Les questions de méthodes nouvelles ne peuvent pas trouver une solution satisfaisante à l'école, lorsque celle-ci se préoccupe de l'éducation dans le sens traditionnel, même si elle adopte une technique nouvelle.

Mais heureusement, à côté du mouvement pédagogique il y a un autre mouvement : celui du service social, qui englobe l'œuvre de l'éducation. On en peut citer beaucoup d'exemples. Les bases du service social sont généralement connues. La législation scolaire moderne oblige chaque enfant à s'instruire ; dans la plupart des Etats il doit fréquenter une école. Tout en infligeant des amendes aux parents qui retiennent leur enfant à domicile ou le font travailler avant la fin de la scolarité, l'Etat et la commune commencent à assurer aux enfants nécessiteux une assistance sociale qui permet à l'enfant de satisfaire son devoir de citoyen.

Au point de vue juridique, l'unique devoir de l'enfant envers sa patrie consiste dans la fréquentation scolaire. L'Etat et la commune prennent leur part de l'obligation envers l'enfant : lui donner une place à l'école et lui faciliter sa tâche civique. Les constitutions des Etats organisés ou reconstruits après la guerre le disent avec force.

C'est une victoire des idées pédagogiques. Nous pouvons mesurer son importance en nous rappelant que les lois d'avant guerre, dans pas mal de pays, permettaient aux indigents de ne pas envoyer l'enfant à l'école si cet enfant était indispensable dans la fa-

mille pour soigner un infirme ou aider au travail à domicile. Aujourd'hui nous dirions qu'une pareille politique scolaire serait des plus nuisibles, car elle contribuerait à pétrifier les milieux de misère, peut-être aussi ceux du crime.

Le développement des sciences sociales, surtout de l'hygiène et de la prophylaxie, de la sociologie pratique et de la psychologie sociale a énormément contribué à la science et à la pratique de l'éducation sociale. Elles ont montré l'interdépendance des destinées humaines, l'impossibilité d'élever certains enfants avec soin s'il y en a d'autres à qui manquent des soins ; la difficulté d'établir des conditions hygiéniques saines sans une diffusion des connaissances et sans un standard élevé de la vie des masses, etc.

La reconstruction de la vie sociale est devenue la question la plus urgente dans tous les pays. L'accès à tous des jouissances sociales — processus qui se poursuit depuis des siècles — est devenu un besoin de l'humanité, conciente des dangers qui naissent dans les marais de la vie des hérédités.

Le rôle social de l'école.

L'école, œuvre sociale par excellence, est chargée d'un rôle de plus en plus grand dans le domaine de la reconstruction culturelle. Elle exerce une influence directe, initiant l'enfant et les parents en matière d'hygiène, d'économie domestique, etc. L'importance, pas encore assez généralement reconnue, de la « méthode des projets » consiste en la solution très heureuse qu'elle apporte au problème technique de ce travail social à l'école. L'école devient en même temps le terrain classique de l'assistance aux enfants. Auprès du maître de classe, d'autres éducateurs apparaissent : le médecin et le dentiste scolaires, l'infirmière-visiteuse scolaire, l'institutrice chargée de l'aide sociale : la *visiting-teacher* américaine.

Maintes œuvres sociales collaborent déjà avec l'école. Les dispensaires et les centres d'hygiène, les sociétés de colonies de vacances, les cantines, les foyers. Quelquefois elles ont encore un caractère philanthropique ; mais de plus en plus elles s'inspirent des idées du service social.

Quelles sont ces idées toutes modernes, très proches des idées de l'éducation nouvelle ?

Je me permets de citer un passage d'une de mes conférences sur le service social.

« Le champ du service social embrasse l'aide à toute croissance : physique, morale,

intellectuelle, l'organisation de la vie sociale, la prophylaxie, la réadaptation et l'assistance.

« Le service social se base sur la force des individus ; il exprime une foi dans la valeur des plus humbles et des plus déroutés, qu'on peut et qu'on doit amener à une vie digne de l'homme. »

Le service social cherche dans chaque milieu, même dans celui des mendiants et des criminels, des forces sociales qui fourniront un appui au travail de relèvement. Le service social veut éveiller ces forces et, par leur intermédiaire, par leur activité, reconstruire la vie sociale. Il veut provoquer chez chaque individu une attitude active envers le milieu. Il veut l'armer contre le mal et contre la souffrance inutile, en évoquant le désir de transformer, en prenant l'initiative des transformations et en en indiquant la technique.

Au nom de l'idéal, en mettant en activité les puissances latentes du peuple, le service social crée des œuvres annonçant un lendemain meilleur.

Le chef d'une œuvre ainsi conçue ne travaille pas *pour* les hommes, il travaille avec eux, parmi eux, souvent il veut rester inaperçu, marchant au milieu des masses en ami, non pas en *guide*.

Le service social, attaché à l'école, cherche une collaboration intime avec les parents. Il les aide à remplir leur tâche : il se préoccupe des questions d'hygiène, de logements, d'instruction ménagère.

En cas exceptionnels, au lieu d'aider la famille, il lui retire l'enfant, pour le sauvegarder des dangers physiques ou moraux.

Parfois aussi, sans renoncer au travail avec les parents, le service social aide les jeunes à créer leur vie particulière plus belle, plus intense que la vie de la famille. Il invite la jeunesse à organiser des unions, des foyers, à aller dans des camps de vacances, à fréquenter des bibliothèques, à participer à maintes activités de récréations et d'auto-éducation.

Grâce au service social, l'école entre déjà fréquemment en relation avec les œuvres extrascolaires. Les maîtres ne l'aiment pas toujours, même dans les écoles nouvelles. L'école a d'habitude le désir très marqué de devenir le *centre* de la vie des enfants, parfois aussi de la vie des parents. Le rôle social de l'école, surtout de l'école rurale, pour le progrès de la culture générale des populations est souvent très considérable. C'est bien, mais, quand même, l'école ne peut pas, ne doit pas vivre dans l'isolement splendide de sa dignité « sans pareille ».

*École et société doivent se compléter
l'une l'autre*

En abordant les questions sociales, il faut rejeter toute phraséologie idéologique. Il faut prendre l'attitude du chercheur. — « Les parents, les maîtres, les enfants », dit-on souvent. Ces unités idéales que nous glorifions n'existent pas et ne peuvent pas exister dans tous les cas. Un grand nombre d'enfants des villes, surtout des quartiers ouvriers, jouit peu de la vie de famille ou ne la connaît pas du tout. Dans les familles les plus heureuses, dans les écoles les mieux organisées, il arrive qu'on doive attendre une aide du dehors.

L'adolescent qui cherche à travers les inquiétudes et les souffrances de son âge sa place propre dans le monde, perd pour un temps plus ou moins prolongé sa confiance dans ses éducateurs d'hier. L'époque de la « nouvelle naissance », comme on a appelé la crise de puberté, est un moment des plus dangereux, et les moyens dont dispose l'école et les parents ne suffisent pas pour protéger les adolescents contre les dangers de cette crise. Une grande partie des adolescents ne fréquentent plus l'école au moment où un appui moral et une initiation intellectuelle sont plus nécessaires que jamais.

Les œuvres extra-scolaires et post-scolaires, l'exemple si attrayant des camarades plus âgés, possèdent à ce moment-là une influence beaucoup plus forte que celles de l'école et des parents.

En vue de cette époque unique, où les erreurs sont irréparables, l'école, l'éducateur doivent avoir soin de préparer des œuvres extra-scolaires.

Il y a bien d'autres raisons. On observe souvent que la jeunesse — surtout si elle a travaillé à merveille dans les organisations sociales à l'école : dans le self-government de la classe, dans la coopérative scolaire, dans la bibliothèque scolaire — est très malheureuse en sortant de l'école. Elle se trouve souvent dans un milieu passif qui ne la comprend pas ; ou dans un milieu inconnu, où elle ne sait comment se relier aux œuvres existantes. Elle ne comprend rien au travail et aux espoirs des parents. Et, évidemment, c'est la faute de l'école qui était trop égoïste, qui s'intéressait seulement à son œuvre, n'apercevant pas les autres facteurs de l'éducation. L'école commence déjà (surtout peut-être en Pologne) à initier la jeunesse à la vie sociale extra-scolaire. Cette vie entre à l'école et aide l'école dans le travail d'éducation. Les associations de jeunesse, le scoutisme en premier lieu, les bibliothèques libres, les foyers affiliés aux

mouvements de jeunesse, les associations de voyages, celles de pompiers volontaires, les coopératives sont au premier rang.

À la campagne, la tâche est simple, car le maître d'école est bien souvent un travailleur social qui dirige les œuvres ou qui collabore avec les œuvres locales. Des difficultés se présentent dans les villes. La vie actuelle des villes ne donne pas assez d'occasions de s'initier intimement aux œuvres sociales. Mais on y pense dans bien des milieux et on organise des cercles qui suscitent des possibilités de participation active.

Dans ce travail, une idée encore devient de plus en plus nette : c'est l'idée qu'il faut en finir avec la haine — peu sincère — de la ville. Ceux qui idéalisent la vie de la campagne font souvent tout leur possible pour venir, eux, personnellement, dans une ville. Il faut l'avouer. La ville, qui attire tant d'hommes curieux et actifs, doit être reconnue comme un milieu éducatif précieux, incomparable. Toutes les mauvaises conditions de la vie citadine doivent être compensées consciencieusement et avec soin. Les avantages doivent être mis en action en faveur de l'école.

Les œuvres sociales, l'organisation de la vie future de la nation, telle qu'elle germe en son sein dès aujourd'hui, et les problèmes du travail doivent intéresser l'école beaucoup plus que ce n'est le cas. Et c'est pourquoi je disais que l'éducateur doit s'occuper un peu plus de la vie d'aujourd'hui.

C'est d'ailleurs le cas, de plus en plus. Déjà bien des études — très intéressantes, surtout en Allemagne — démontrent la valeur du milieu social. La pratique va beaucoup plus loin, sans toujours se rendre compte du grand changement qu'elle produit.

Quelques conséquences du rapprochement entre le service social et les écoles sont déjà évidentes.

Le service social s'inspire de plus en plus des idées de l'éducation. L'aide accordée à qui veut s'instruire, l'éducation post-scolaire viennent s'affilier aux œuvres d'assistance, fournissent une base à toute œuvre de réadaptation.

La préparation sociale des maîtres s'approfondit. On parle de stages obligatoires, non seulement dans les écoles expérimentales, mais aussi dans diverses œuvres de l'enfance : en commençant par une crèche, pour finir au cabinet du juge chargé des jeunes délinquants.

On organise pour les instituteurs des cours sur les méthodes d'éducation des adultes, sur le service social en général, etc., de même des cours initiant au travail social spécialisé parmi la population rurale.

Le service social forme avec l'école nouvelle une unité d'éducation nouvelle. A l'activité déjà éveillée, il apporte un stimulant et une aide technique. Il oriente les désirs d'une vie intense et joyeuse vers la reconstruction du milieu (1), vers la création d'une ambiance meilleure, en d'autres termes vers la réalisation de l'idéal. Il utilise l'instinct combatif et, en même temps, l'instinct créateur. Le service social complète l'œuvre de l'école et de la famille. C'est un pas nouveau et décisif dans la marche vers le progrès humain.

Un des grands éducateurs polonais — Staszic — a dit, en parlant des améliorations de la vie culturelle, qu'elles sont faites « par l'homme uni à Dieu ».

C'est l'idéal qui reçoit ses armes propres par la coopération de l'école et du service social.

Un exemple de service social en corrélation avec l'école

Permettez-moi de présenter un projet. Il est conçu de la réalité ; il s'inspire, dans les détails, d'œuvres qui existent déjà. On s'est borné à ajouter à la réalité un peu de rêve, de ce rêve social nécessaire à toute œuvre humaine, comme le soleil à la croissance des plantes.

A la faculté des sciences pédagogiques de l'Université libre de Pologne, on élabore le projet d'un « centre d'éducation » qui tâchera de s'adapter aux besoins nouveaux de la vie sociale.

Dans ce centre, on observera les aptitudes et la croissance des élèves, tout en assurant aux enfants une protection qui égalisera jusqu'à un certain point la chance sociale de leur développement.

La réalisation de ce projet exige une coopération de tous les facteurs de l'éducation : famille, école, institutions de progrès social.

Le projet voudrait voir ce centre d'éducation dans de petits pavillons, séparés par des jardins variés, mais unis par de nombreux liens d'entraide.

Dans un des pavillons serait logée l'école maternelle avec consultation de nourrissons (filiale du centre d'hygiène). Les mères et les sœurs aînées des enfants trouveraient ici une initiation à la puériculture, des conseils et l'aide des visiteuses.

Dans les autres pavillons, l'école primaire serait voisine des œuvres libres d'éducation et de culture : bibliothèque enfantine, salles du travail libre, foyers. Les parents et les maîtres auront leur club. Une cantine scolaire servira non seulement à l'alimentation des élèves (si les parents le désirent), mais à l'enseignement ménager des fillettes et des femmes du quartier.

L'école secondaire (grâce à un enseignement individualisé) pourrait unir le lycée et l'école professionnelle. Une base commune de culture générale et des cours divers seront combinés pour donner (selon les aptitudes) une préparation scientifique ou un préapprentissage aux carrières mécaniques.

Les cours d'adultes, les foyers libres profiteront, avec les écoles, des grandes salles de gymnastique et de fêtes. Une filiale de la bibliothèque publique donnera aux élèves la possibilité d'études tout à fait libres et d'un contact avec les adultes.

La réalisation de ce projet en est à ses débuts. On a choisi un quartier pauvre et surpeuplé. Depuis une année, on étudie les conditions de la vie de la population. Tout en faisant un travail objectif de recherches scientifiques, on s'efforce de dépister les forces morales, les agents du progrès.

Tous les modes d'action morale et sociale doivent être mis au service de l'éducation.

Nos jeunes chercheurs de l'Université libre s'intéressent aux coopératives de bâtiments, qui vont construire dans le quartier de nouvelles maisons ouvrières, au parc et au centre d'hygiène qui vont être créés par la municipalité, aux unions professionnelles, aux foyers, aux bibliothèques, aux œuvres de charité et du service social. Dans le domaine des secours aux enfants nécessiteux, on a pris l'initiative de la réorganisation approfondie d'une des œuvres locales.

Quelques élèves travaillent déjà dans le quartier ; la deuxième étape de la réalisation viendra quand les coopérateurs se mettront à l'œuvre pour bâtir les maisons projetées.

L'essentiel, dans cette expérience, c'est d'unir les efforts, de collaborer à une reconstruction totale et harmonieuse de la vie sociale. L'école qu'on veut créer doit en devenir un des facteurs, pas le facteur unique. Le travail préparatoire est fait hors des écoles, quoique les écoles déjà existantes soient appelées à collaborer aux recherches et au travail social.

(1) Voir FERRIÈRE : *La liberté de l'enfant à l'école active*. Chapitre sur Ellsworth Collings.

L'INFIRMIERE VISITEUSE SCOLAIRE

Dans la *Revue de l'Enfance* (Paris, septembre 1929), Mlle J. Delagrangé, directrice du Bureau central des infirmières de l'Office national d'Hygiène sociale, consacre un article à « L'Infirmière visiteuse scolaire ».

Les visiteuses d'hygiène ou assistantes d'hygiène scolaire préparent l'éducation de la masse en vue de la protection de la santé individuelle, de la protection de la santé publique.

En France, ce service social féminin prend chaque jour une importance grandissante.

Quelques précisions rapidement données mettront en valeur ce service social dans son état actuel en France.

A Lyon, les infirmières visiteuses de l'enfance de la Franco-Américaine ont surveillé, en 1926, 4.621 enfants du premier âge, et la mortalité pour ces enfants a été de 3,64 %. Elles ont accompli 7.233 visites pour l'application de la loi Strauss pour le repos des femmes en couches.

A Bordeaux, les visiteuses de la Fédération Girondine des services de protection de l'enfance ont surveillé 1.010 femmes enceintes et 2.290

enfants du premier âge; la mortalité a été de 2,74 %, 4.000 mères ont été renseignées sur les secours et les institutions où elles pouvaient être protégées médicalement et socialement.

A Marseille, 6.900 enfants de tous âges ont été surveillés; à Besançon, 16.685 visites ont été effectuées; dans le Haut-Rhin et le Bas-Rhin, où tous les enfants secourus par les lois d'assistance sont visités, 15.807 enfants sont surveillés dans le Bas-Rhin et 19.475 dans le Haut-Rhin. Les enfants régulièrement surveillés et médicalement suivis meurent deux fois moins, à quelque classe sociale qu'ils appartiennent.

L'organisation méthodique sur tout le territoire de l'Inspection médicale scolaire, l'introduction officielle de la monitrice d'hygiène à l'école, est le complément indispensable de toutes les institutions de solidarité, d'éducation, d'assistance, créées au sein ou autour de l'école par le personnel enseignant, soit sous son impulsion, par des amis de l'enfance ou par des collectivités publiques.

Le moment est venu de faire de l'école un centre où l'enfant trouve tout ce qui est nécessaire à son développement, au triple point de vue intellectuel, physique et social.

Qualités indispensables au maître

par M. D. Katzaroff (Sofia)

Parmi les postulats de la nouvelle pédagogie, il en est deux qui jettent une lumière particulière sur les qualités que le maître doit posséder. Ces deux postulats sont les suivants :

1. Le développement de l'enfant est le résultat d'une adaptation active et non d'une réaction passive de son être spirituel aux excitations du milieu.

2. Son développement se fait sous l'action simultanée ou successive, mais continue, d'un grand nombre d'influences qui viennent de chaque point du milieu matériel et spirituel dans lequel vit l'enfant.

Ces deux postulats sont la plus éclatante preuve que la pédagogie nouvelle s'est affranchie de la vieille conception présentant l'éducation comme un résultat exclusif de l'action du maître et de celle de l'école sur l'enfant. Au point de vue de la pédagogie nouvelle, « éducation » (j'emploie le mot dans le sens à la fois d'éducation proprement dite et d'instruction), signifie toute influence spirituelle indépendamment de son origine, de son contenu et de la manière dont elle s'exerce.

Quand c'est une personne qui exerce l'action éducative sur l'enfant, cette action ne peut s'effectuer que si la voie entre l'âme de cette personne et celle de l'enfant est libre ; c'est seulement alors qu'elle se pro-

duit sous forme d'une transmission naturelle et irrésistible.

Cette transmission s'effectue selon la loi des vases communicants et par conséquent elle dépend tout d'abord de la facilité de communication d'un vase à l'autre : il faut que la voie entre eux soit ouverte et la seule force qui peut l'ouvrir, c'est l'amour du maître pour l'enfant, son estime pour sa personne, sa confiance en lui, sa sincérité envers lui, en même temps que sa supériorité intellectuelle et morale.

Cette transmission continue jusqu'à ce que le niveau de l'esprit dans les deux vases devienne le même ; l'influence éducative de la dite personne s'arrête inévitablement d'elle-même dans le moment où l'enfant sent qu'il a pris tout ce qu'il pourrait prendre ; à ce moment-là, il s'en détache et cherche à se mettre sous l'influence d'une autre personne dont il sent instinctivement la supériorité spirituelle.

Au point de vue social, c'est-à-dire par rapport à la totalité des influences que le milieu exerce sur l'enfant, ce processus continue jusqu'à ce que l'enfant atteigne le type et le niveau de culture de son milieu. La majorité des individus s'arrête à ce point. Pour qui possède quelque chose de plus à donner à la vie, le développement ultérieur de sa personnalité est affaire exclusive d'au-

l'éducation ; par cette autoéducation, il dépasse le niveau du milieu et devient une force créatrice de vie.

Ce qui précède suffit, me semble-t-il, à faire comprendre que la pédagogie nouvelle a, des qualités et du rôle du maître, une conception toute différente de celle qui a dominé jusqu'à présent.

Il en découle tout d'abord que la tâche principale du maître consiste à se défaire de l'illusion de sa toute puissance, de la toute puissance de son action éducative personnelle. Il doit se défaire de la croyance qu'il peut, à lui seul, former la personnalité de l'élève, lui donner à lui seul tout le savoir dont il a besoin. Il doit renoncer à la préoccupation exclusive de chercher des moyens ingénieux pour réaliser cette toute puissance.

Au contraire, la pédagogie nouvelle considère que le maître n'est, pour ainsi dire, qu'un mandataire de la vie, mandataire qui a pour tâche principale, sinon unique, d'organiser, de régulariser, de canaliser les forces et les influences éducatrices de la vie et de les laisser agir sur l'enfant par son contact direct avec la vie. Il doit être pénétré de l'idée qu'il n'est que l'accoucheur du développement spirituel de l'enfant, qui s'accomplit de lui-même, par une sorte de fécondation incessante de son esprit, par la totalité des influences de la vie même.

Ainsi, le rôle du maître devient pour la pédagogie nouvelle infiniment large et compliqué, et par conséquent, il ne peut être en aucun cas réduit à l'enseignement qui se donne d'ordinaire à l'école. Ce rôle est, dans un certain sens, indéfinissable d'avance et il est déterminé à chaque moment de l'action éducative par l'ensemble des influences et des circonstances propres au moment donné ; en réalité, pour que le travail du maître soit vraiment utile et créateur, il doit ressembler à une locomotive toujours sous pression, prête à conduire le train dans la direction qui lui sera indiquée par les nécessités vitales du moment.

Dans le domaine spécial de l'instruction, cela signifie : ne jamais croire exclusivement à la toute puissance d'une méthode — valable pour toutes les circonstances et tous les enfants — si parfaite soit-elle, ne pas s'y enfermer une fois pour toutes, mais chercher toujours à utiliser toutes les forces et toutes les influences de la vie à un moment donné, en les faisant agir sur l'enfant de la manière la plus complète.

Son travail ne doit être réglé d'avance que dans ses principes fondamentaux et jamais dans ses moindres détails. Au point de vue de ceux-ci, le maître doit avoir présente

à l'esprit une variété très riche de méthodes d'action et, grâce à la sagacité de son esprit, pouvoir trouver à chaque moment celle de ces méthodes la mieux appropriée aux circonstances. Cela suffit complètement pour que son travail soit créateur.

Car il ne faut jamais oublier que, dans toutes les manifestations de la vie et par conséquent aussi dans le domaine de l'éducation, le rôle de l'infiniment petit, de l'infinimentesimal, est le même que dans les mathématiques. C'est ce tout petit élément qui cristallise la solution et qui établit l'harmonie entre ses éléments ; c'est le moindre coup de pinceau qui peut faire une œuvre artistique. Dans l'éducation, comme dans la vie, il n'y a pas de choses insignifiantes : tout doit être pris en considération, intégré pour ainsi dire, dans l'action totale éducative. Et cette intégration ne peut se faire qu'en laissant agir la vie, car l'infiniment petit est insaisissable.

Ainsi, le maître n'est plus le « maître » dans le sens ordinaire et actuel du mot ; il devient le facteur qui régularise et unifie les forces éducatrices multiples de la vie ; et il sera d'autant plus ce facteur, qu'il saura être, sans contrainte, mais avec la conscience de sa responsabilité, l'intermédiaire de ces forces éducatrices de la vie.

Mais comment se présente à la lumière de ces pensées le problème des qualités de l'éducateur public ? Chacun ne peut pas être un maître, car ce n'est plus un métier ; tout le monde ne peut pas, non plus, être un maître idéal. Il s'agit donc du meilleur maître possible, du maître qui doit posséder au maximum possible, un ensemble de qualités nécessaires.

Quelles sont ces qualités ?

Avant tout, le maître doit avoir une inclination naturelle pour l'enfant et pour le travail éducatif. Cette inclination lui permettra de s'adonner avec enthousiasme, avec esprit de sacrifice et d'idéalisme à l'enfant et au travail par ailleurs difficile de l'éducation.

Puis il lui faut avoir le don d'observer et celui de l'intuition, afin de comprendre l'âme de l'enfant. Ce sont là des conditions primordiales pour pouvoir ouvrir le canal qui unit son esprit à celui de l'enfant, et par lequel va s'épancher son influence éducative.

Il lui faut encore être affranchi de l'instinct de domination et d'autorité ; cela lui permettra de s'effacer le plus possible devant l'enfant et de donner plus de liberté au travail spontané de celui-ci.

Viennent ensuite une multitude de quali-

tés physiques et spirituelles dont aucune ne peut être négligée.

Tout d'abord les qualités physiques du maître. Par son extérieur et sa mise il doit être agréable, il n'est pas nécessaire qu'il soit beau, mais il doit posséder au moins quelque chose qui le rende sympathique, qui attire vers sa personne. En aucun cas il ne doit avoir de défauts physiques qui puissent le rendre ridicule ou répugnant aux yeux des enfants. Mais ce qui est surtout important à souligner ici, c'est que le maître doit, par tout ce qui est en son pouvoir (habillement, etc.) savoir se rendre attrayant aux enfants, gagner leur sympathie par leur sens esthétique, pour ainsi dire. On sait combien les enfants sont sensibles à la beauté humaine et combien ils éprouvent une peur organique de la laideur. Il est inutile de s'arrêter davantage sur les qualités physiques.

Il est inutile aussi d'insister sur les qualités intellectuelles, sensibles et actives que le maître doit posséder, car elles sont bien connues et faciles à déterminer.

Je préfère appuyer sur ses qualités professionnelles qui consistent, à mon avis, en ceci :

1° Culture générale la plus large possible ; et tout d'abord intellectuelle. Ses connaissances générales doivent être nécessairement bien au-dessus de celles qu'il doit transmettre aux enfants. En matière de connaissances, il doit être absolument sincère et honnête envers les enfants et ne jamais masquer devant eux son ignorance de telle ou telle chose par des mensonges ; chaque fois qu'il se trouve dans l'impossibilité de répondre à telle ou telle question des enfants, il doit le leur avouer ouvertement et les inviter à chercher la réponse avec lui. On doit en outre souligner ici qu'il est absolument indispensable au maître de n'être pas enfermé exclusivement dans ses intérêts pédagogiques ; il doit être plus ou moins bien orienté encore dans un domaine quelconque de la science ou de l'art. C'est de cette manière seulement qu'il pourra envisager le problème de l'éducation d'un point de vue plus large et plus humain que celui d'un pur professionnel.

2° Culture pédagogique aussi riche et profonde que possible. Cette culture pédagogique renferme comme éléments indispensables les suivants :

a) Un idéal pédagogique aussi élevé que possible. Dans sa conception de l'homme et de la vie, il doit être bien au-dessus du niveau moyen, car c'est à cette condition seule qu'il pourra ne pas descendre au-dessous de ce niveau, après avoir fait les con-

cessions auxquelles les exigences de la vie l'obligeront inévitablement. Il est absolument impossible pour quiconque d'éduquer et d'instruire les enfants si l'on n'a pas dans son âme une flamme qui brûle et qui brille constamment.

b) Une philosophie de l'éducation, c'est-à-dire une vue bien claire sur les fondements de toute éducation. Cette philosophie lui est absolument indispensable ; c'est d'elle que lui viendra l'inspiration incessante dans son travail créateur.

c) Des connaissances pédagogiques — sur l'histoire et la théorie de l'éducation — les plus vastes possibles.

d) Une culture psychologique, c'est-à-dire des connaissances de la psychologie de l'enfant les plus approfondies possibles.

e) Une préparation pratique qui embrasse :

La possession d'une méthode sûre d'observation psychologique de l'enfant, et

L'orientation complète dans les diverses méthodes d'enseignement.

Ici cependant il doit avoir la notion bien claire que l'éducation ainsi que l'instruction se font plutôt par contagion, par échange direct entre les esprits, que par l'intermédiaire exclusif de l'intellect. Cela veut dire qu'il doit être avant tout lui-même une personnalité bien élevée et riche d'esprit et, en second lieu seulement, un maître d'école possédant bien sa méthode.

3° Outre sa culture générale et pédagogique, il doit posséder encore une culture sociale, c'est-à-dire avoir les qualités et la préparation d'un transmetteur de la civilisation humaine auprès du milieu où s'exerce son travail éducatif. Cette culture sociale consiste en une large compréhension des manifestations sociales de la vie et en un sens social bien développé. De cette culture découlera pour le maître une riche activité sociale dans son école et au dehors, activité par laquelle il créera justement les liens si nécessaires entre l'école et la vie ambiante.

4° Pour que le maître soit à la hauteur de sa tâche, il faut enfin qu'il jouisse d'une liberté tant professionnelle que spirituelle.

a) Il doit être avant tout libre à l'égard de tout ce qui, en lui-même, l'empêche de s'élever à un niveau d'où il puisse envisager et accomplir son activité éducative avec une sécurité d'esprit complète. Pour cela il doit être un esprit profondément religieux, dans le sens le plus large du mot, considérant comme tâche principale de la vie l'effort incessant vers une perfection morale toujours grandissante.

b) Il ne doit pas être attaché exclusivement à une méthode quelconque, ni enchaîné par autrui à un programme fait d'avance; il doit avoir la liberté complète de créer, à chaque moment de son travail.

c) Il doit enfin jouir d'une autorité et

d'un prestige aussi grands que possible dans la société dans laquelle il vit, car autrement il ne pourrait exercer son action et son influence éducatives ni à l'école, ni hors de l'école.

D. KATZAROFF.

L'art de l'enfant

par Frank Walser

L'art de l'enfant est plein d'enseignements pour qui a la curiosité de savoir ce qui se passe en lui et le désir de l'étudier. Comme le montre Kant, toute connaissance a pour base, d'une part l'intuition que l'on reçoit d'un objet d'une façon plus ou moins passive, et d'autre part la conception positive que s'en fait le sujet : c'est l'union de ces deux éléments qui constitue la connaissance. Dans l'art de l'enfant on aperçoit clairement que tantôt l'un, tantôt l'autre de ces éléments prédomine. L'enfant dessine ce qu'il voit ou ce qu'il sait. Il lui est plus difficile qu'à l'adulte de réaliser l'union de ces deux manifestations ; c'est pourquoi, tour à tour, on voit prédominer l'impression et l'expression. Il y a donc tantôt action, tantôt réaction. Plus encore : dans le même dessin, on peut apercevoir certains éléments où domine l'impression, et où le contrôle par la connaissance de ce qu'est véritablement l'objet n'est pas venu influencer les réactions des sens ; et, d'autre part, des éléments où domine l'expression et où l'enfant impose sa connaissance à lui à l'apparence réelle telle qu'elle devrait être, et à laquelle il se trouve insensible.

Dans le premier cas, on constate la présence de la sensibilité visuelle et l'ignorance. Dans le second cas, on constate une certaine insensibilité visuelle, mais l'intelligence de l'objet. Sans le savoir, l'enfant cède dans le premier cas à l'impression optique, parfois même à l'illusion d'optique ; dans le second cas, il cède à l'impulsion de son imagination, de ses idées ou de sa pensée.

Voilà pourquoi l'art enfantin est si intéressant. Il l'est à un autre point de vue encore : il révèle le caractère individuel de l'enfant. Car l'enfant se « confesse », pour ainsi dire, il incarne dans son dessin les idées et pensées qui l'occupent et l'intéressent. Il révèle ce qui le touche le plus en matière de couleur, de forme ou de sujets ; ses affinités et ses affections apparaissent à la lumière. On se rend compte aussi de ce qu'il ignore. Les contours des objets qu'il dessine montrent les tendances de la nature

de ses connaissances. Et comme c'est l'expression qui se trouve le mieux révéler la subjectivité, c'est par ses erreurs que cet art est le plus intéressant, erreurs naïves où l'intelligence prédomine sur la sensibilité ; si cette naïveté est l'expression d'une nature équilibrée et saine, elle peut aboutir à la beauté pure et simple dans ses plus belles manifestations. En effet, dans ses erreurs, l'enfant ne révèle pas seulement sa connaissance des objets ; d'une façon très subtile, en montrant ce qu'il sait, comment il le sait et ce qui l'intéresse, il révèle aussi son attitude vis-à-vis de la vie et du monde, on pourrait presque dire sa philosophie.

C'est donc en tant qu'expression plutôt qu'en tant qu'impression que l'art de l'enfant est intéressant. Toutefois, il convient de remarquer qu'au point de vue impression, l'art de l'enfant est extrêmement significatif en ce qu'il révèle un des aspects de la croissance et du développement de la conscience humaine. Car là où le dessin, où la peinture résultent d'une impression sensible plutôt que d'une expression intelligente, la reproduction tend à exagérer l'élément d'illusion que comporte la perception de l'objet ; l'enfant en effet ne domine pas encore cette illusion. Elle exprime des réactions inconscientes et subconscientes qu'aucune conscience intelligente n'a encore corrigées. Le côté impression, étant moins directement sous la domination de la conscience, est rempli de réaction instinctives qui sont significatives plutôt pour le subconscient que pour la pensée consciente.

Si l'on analyse la méthode et les opinions des différents maîtres spécialistes en matière d'art enfantin, on voit qu'aucun, à notre connaissance, ne domine complètement ce grand sujet ; chacun se place à un point de vue particulier. Cizek, par exemple, fait porter son jugement sur l'esthétique du produit enfantin, sans se préoccuper de la justesse du dessin. Il veut que l'œuvre d'art possède une beauté totale, exprimant la totalité de son auteur et reflétant la beauté intérieure particulière à l'enfant. Rothe, par contre, fait porter son jugement

sur l'exactitude artistique du dessin ; il veut que l'enfant apprenne à reproduire les objets comme ils doivent l'être si on les voit exactement et qu'on les connaît à fond. Weismantel ne s'attache ni à l'esthétique du produit, ni à l'exactitude du dessin, mais à sa signification psychologique et à ce qu'il révèle de l'âme de l'artiste. Pour lui, l'image est importante non pas tant pour sa beauté ou pour son exactitude, qu'en tant que symptôme. L'art enfantin devient pour lui le moyen permettant de porter un diagnostic pédagogique, d'ordre pathologique ou d'ordre spirituel, sur tel enfant pris individuellement. Le producteur, sa beauté intérieure, sa sensibilité, ses connaissances et sa capacité d'embrasser le beau objectif importent à ses yeux plus encore que le produit. Contrairement à ce qui a lieu d'ordinaire, le produit passe au second rang et le producteur au premier. Weismantel cultive surtout l'impression, donnant à l'enfant des objets à toucher ou lui faisant entendre de la musique, mais ceci uniquement afin de susciter l'expression. Ce n'est pas l'objet qui l'intéresse, mais le sujet, c'est-à-dire l'enfant, à tel point que dans beaucoup de ces produits d'art enfantin, on ne saurait distinguer aucun objet réel. S'il aperçoit la nécessité d'une évolution graduelle vers la beauté du produit — idée de Cizek, — puis, en second lieu, vers l'exactitude du dessin — idée de Rothe, — il accorde néanmoins une importance et un temps beaucoup plus grands à l'évolution qui permettra à l'enfant d'y parvenir. Pour Weismantel, ces longues années d'apprentissage, où si souvent la laideur et l'inexactitude prédominent encore, apparaissent comme pleines de signification ; elles sont d'un intérêt passionnant pour qui s'intéresse à la vie intérieure et à la croissance de l'âme.

Ce que nous devons tout particulièrement à Cizek, c'est d'avoir attiré l'attention sur la beauté propre de l'art enfantin. Car il fallait avant tout le reconnaître comme un art en soi, ayant sa beauté particulière, son esthétique simple, naïve et parfois sublime, produit libre né dans une ambiance favorable. C'est grâce à Cizek que l'art enfantin est arrivé à se faire sa place et à conquérir son renom. Cizek, pionnier de cet art, en forme pour ainsi dire le centre, puisque, d'entre toutes les tendances, il ne retient que celles qui visent à la beauté originale du produit. À côté de lui, les autres propagateurs de l'art enfantin visent des buts relatifs, par rapport à cette beauté, buts qui peuvent se justifier aussi, mais qui, aux yeux du public, n'ont qu'une importance de second rang, la beauté occupant le pre-

mier ; aussi bien subjectivement qu'objectivement, ces buts secondaires n'ont de raison d'être que s'ils servent la beauté, que ce soit dans une œuvre d'art, que ce soit dans toute autre expression née de la vie affective.

Cizek confère à la beauté une valeur objective que tous ceux qui sont sensibles à cette beauté peuvent reconnaître ; les vrais propagateurs de l'art enfantin sont obligés de revenir à cet absolu commun et démontré, pour ne pas se perdre dans une subjectivité anarchique et chaotique. La grande contribution de Cizek à l'éducation est d'avoir démontré que cet absolu, qui est la *Beauté* de l'image, correspond chez l'enfant à des traits particuliers, et que l'enfant peut projeter sa propre conception de la perfection dans tous les arts qu'on lui permet d'aborder ; en outre, chaque enfant possède sa formule inconsciente de la beauté, formule distincte et originale. Cizek et bien d'autres ont souvent fait remarquer que l'adulte est inférieur à l'enfant dans l'expression, cette valeur véritable que l'enfant en tant qu'enfant, met dans son art, — art dont la qualité et le sens sont sans doute plus faciles à reconnaître qu'à définir. Voilà pourquoi, par exemple, les chœurs d'enfants éveillent chez l'auditeur, par leur profondeur, un respect quasi religieux.

Dans le même ordre d'idées, si l'on prend un individu quelconque, même très jeune, et si son expression est bien adéquate à son être intime, on peut affirmer que par rapport à cet être intime, tous les autres modes d'expression, donc tous les autres arts, sont inférieurs, parce qu'inadéquats. C'est là une vérité ancienne que la psychologie individuelle remet en honneur. Mais ce sont deux problèmes distincts que de fixer théoriquement ce point et que d'offrir à chaque individu le milieu moral et matériel qui lui conviendra le mieux et lui permettra de donner une expression concrète à son être intime.

Il faut avoir mesuré jusqu'au fond la simplicité, la grandeur et l'importance incomparable d'une démonstration concrète comme celle-là pour estimer comme ils le méritent la vie et le dévouement d'un homme comme Cizek. Un des premiers dans l'histoire, il a proposé à l'éducateur un absolu qu'il soit possible de vérifier par une démonstration objective. Il a pu concrétiser une idée pédagogique, idée si profonde que, sans que nous sachions comment cela a pu se faire, elle a, en dix ans, pénétré dans tous les pays civilisés. Partout les essais d'éducation nouvelle s'inspirent de sa méthode et réagissent contre les buts scolaires

posés arbitrairement ou plutôt imposés à l'enfant ; ils réagissent, non pas négativement, mais par l'affirmation et par la démonstration concrète de ce fait capital que, dans chaque œuvre d'art, une valeur personnelle unique se trouve projetée et fixée.

L'art enfantin pose de grandes questions pratiques. Etant plus pur, plus simple et plus honnête que l'art adulte, il éclaire mieux que celui-ci la formation intime de la vie affective. Or c'est cette vie affective que l'école doit cultiver, plus encore que les connaissances théoriques formées au con-

fact du monde extérieur et qui ne prédomineront que plus tard, aux approches de la vieillesse. Fusionner en soi toutes les tendances pour leur conférer une distinction particulière et unique, orientée par la spontanéité subjective et personnelle jointe à l'intelligence claire et objective, voilà ce qui, à l'avenir, grâce à l'influence croissante de l'art enfantin, deviendra le concept central de la science de l'éducation.

Frank WALSER.
Elseneur, août 1929.

L'ART CHEZ LES ENFANTS

Le numéro de février 1929 de la revue américaine *The Creative Art* consacre quelques pages à une étude de Mme Florence Cane intitulée « L'art et l'essence de la nature de l'enfant ».

« A chaque affranchissement de l'esprit, a écrit Goethe, un contrôle correspondant doit être obtenu, sinon le résultat est pernicieux ».

Chaque enfant est né avec la puissance de créer ; cette puissance, sagement développée, peut devenir pour lui la clef de la joie et de la sagesse, et peut-être même, la réalisation de son moi. Qu'il devienne un artiste ou non, cela est sans importance.

Ce réveil est retardé, parce que les maîtres mettent principalement leur intérêt à aider l'élève à produire un bon dessin ou une bonne peinture.

Le fait d'insister sur le résultat crée un esprit critique extérieur. On suggère continuellement des changements concrets et définis, mais on ne fait aucun effort pour découvrir quelle habitude du cerveau ou de la main se trouve fautive. Si nous savons observer nos élèves, nous le découvrirons. La limitation provient généralement d'un fonctionnement partiel de son individualité. La vie physique, la vie émotive et la vie intellectuelle devraient chacune jouer leur rôle, et celle qui est dormante devrait être mise en action. Cette façon d'éveiller les capacités développe une technique naturelle. L'esprit crée sa propre forme.

Cet éveil ne peut pas non plus être atteint par la méthode adoptée par certains extrémistes modernes qui laissent l'enfant à lui-même sans le guider et admirent toutes ses productions si lacunaires soient-elles. Le progrès reste petit, le moi prend des proportions exagérées et la création cesse.

Mais il existe une troisième voie, une méthode moyenne où le maître ne se borne pas à désirer voir son élève exceller, où il ne désire pas non plus le voir entièrement libre, mais où son rôle consiste à aimer et à étudier la nature humaine ; le but en est de libérer l'essentiel de la nature de l'enfant et de laisser cette nature

créer sa forme d'expression propre, en commençant par le jeu et en la laissant se développer par l'effort. L'intégrité de l'enfant est préservée et l'art produit est original, primitif et vrai...

Le développement de l'enfant peut être divisé en quatre périodes ; de l'une à l'autre le caractère change. La première est dominée par les éléments naturels qui se trouvent chez lui ; la deuxième par des influences sociales ; la troisième est une renaissance de la qualité naturelle, et la quatrième une nouvelle période sociale.

La première va de trois à huit ans environ. La nature essentielle de l'enfant apparaît comme irrépressible. Sa principale idée est de jouer ; il trouve du plaisir à gribouiller du papier avec des crayons de couleur ou de la peinture...

La deuxième période indique une influence sociale. Elle s'étend de huit à douze ans environ. L'enfant est plus sociable et conformiste ; son moi primitif commence à s'effacer. Les jeux en commun remplacent ses inventions plutôt solitaires du début...

Si l'intérêt pour l'art survit à cet âge, c'est qu'il durera, mais à dix ou douze ans bien des enfants, les garçons surtout, perdent tout intérêt pour lui. Il est difficile de dire ce qui, dans ce phénomène, est naturel et ce qui est d'origine sociale, car c'est en général à ce moment-là que les parents et la société mettent le plus d'importance à la valeur de la science et des questions pratiques pour les garçons.

La troisième période est celle de l'adolescence, de 12 à 16 ans. Recherche spirituelle, aspiration, prière, effort de comprendre la raison de vivre, désir d'établir un contact entre l'âme et l'esprit, de se connaître soi-même, tels sont les mobiles d'action qui animent l'adolescent.

La quatrième période commence environ à dix-sept ans. Les tendances poussent de nouveau le jeune homme ou la jeune fille vers la réalité et le monde ; c'est le début de la vie d'adulte. L'étudiant réalise maintenant la nécessité d'une plus forte technique, la nécessité de développer ses valeurs objectives au même degré que ses talents subjectifs.

L'EVOLUTION DU DESSIN ENFANTIN

De M. G.-H. Luquet. « L'évolution du dessin enfantin » (Bulletin de la Société Alfred Binet, juin-juillet 1929, n^{os} 9 et 10.)

Le dessin doit rendre pour chacun de ses éléments non seulement sa relation avec l'objet total, mais aussi sa relation avec chacun des autres éléments. Or ces relations ne peuvent être rendues que si l'objet est figuré d'un point de vue unique. L'enfant n'est amené que peu à reconnaître que le réalisme intellectuel n'est qu'un moyen imparfait, à le condamner et à lui substituer le régime visuel.

A partir du moment où l'enfant a pris le parti de dessiner en réalisme visuel, la phase proprement enfantine du dessin est achevée. Pendant plus ou moins longtemps l'enfant s'efforce d'éliminer de ses dessins les diverses manifestations du réalisme intellectuel. Mais il ne suffit pas de vouloir dessiner conformément à la perspective pour y réussir, et la plupart des enfants sont obligés, après des expériences multipliées, de se rendre compte qu'ils n'y parviennent pas. Alors ils

se dégoûtent du dessin, cessent de dessiner, et en deviennent à jamais incapables. Une faible minorité arrive à la phase du dessin satisfaisante, celle du réalisme visuel.

Ce but ne peut être atteint que si le maître a bien saisi, non seulement en quoi son intervention est profitable et nécessaire, mais aussi en quoi elle serait inutile et même funeste, en risquant de faire perdre à l'enfant son goût spontané pour le dessin. Tout d'abord elle est superflue pendant la phase du réalisme manqué. La maladresse graphique, comme le développement insuffisant de l'attention auquel est due l'incapacité synthétique, sont des défauts irrémédiables tant qu'ils durent, mais qui se corrigent d'eux-mêmes.

Le maître ne doit pas davantage, croyons-nous, s'efforcer de hâter artificiellement l'évolution spontanée du dessin en ce qui concerne la substitution du réalisme visuel au réalisme intellectuel. Ce serait la même conduite, avec le même résultat, que de vouloir ouvrir de force le bouton d'une fleur au lieu d'attendre qu'il s'épanouisse de lui-même.

DESSIN LIBRE

Sous ce titre: « Salon des moins de quinze ans », organisé par M. Moreau, membre du Conseil supérieur des Beaux-Arts, l'*Illustration* du 9 février 1929 publie un bel article et de nombreuses planches en couleurs reproduisant les fleurs et animaux peints par les écoliers de l'Yonne, principalement d'Ormay. C'est un beau succès que nos méthodes de l'École active franchissent le seuil de la grande presse!

Ce que nous voulons exposer, mettre sous vos yeux, dit l'auteur de l'article, c'est ce que M. Moreau a appelé « le miracle des petits primitifs », ce sont les résultats surprenants d'une méthode qui consiste à n'en pas avoir, puisqu'elle exige que l'enfant soit laissé absolument libre dans le choix de son modèle et dans l'exécution de son décor, d'une méthode qui fait du professeur non plus un critique, mais un animateur.

Les règles imposées à l'enfant amoindrissent sa personnalité, étouffent son imagination.

Quelques éducateurs ont compris cette vérité première. Ils ont laissé en toute liberté s'épanouir son génie créateur, s'exalter sa sensibilité, s'efforçant de lui suggérer des idées, de lui donner des conseils pratiques, mais sans jamais substituer leur personnalité à celle de l'enfant.

Et... quand les cartons du Foyer Enfance et Jeunesse s'entr'ouvrent, les cartons où sont rangés les œuvres des « petits primitifs de l'Yonne » et les paysages de l'école de Troyes (Aube), c'est bien le mot « miraculeux » qui vous vient aux lèvres.

« C'est par un funeste préjugé qu'on conseille

d'étudier les maîtres, afin d'apprendre d'eux le métier, le secret de l'art.

« En art, il n'y a pas de métier, sorte de domaine accessible à tous... La seule chose qu'on puisse prendre aux maîtres, c'est leur naïveté, leur humilité devant la nature... »

Si Puvis de Chavannes a lancé cette boutade hardie, c'est qu'il avait profondément senti quel danger court l'artiste qui ne se contente que d'apprendre un métier: devenir « un élève », seulement un élève. Sans doute, l'artiste vrai qui possède une personnalité puissante se dégagera facilement de l'emprise, mais celui qui manque de hardiesse, ne refoulera-t-il pas, n'étouffera-t-il pas à jamais la sensibilité délicate qu'il sent vibrer en lui ? Du métier, oui, c'est indispensable, mais avant tout, la sincérité.

A ce témoignage encourageant du plus grand journal illustré de la France, ajoutons ces quelques notes complémentaires. C'est depuis neuf ans environ que Mlle M. Chambriard, directrice du Cours complémentaire de jeunes filles de Saint-Sauveur (Yonne), applique cette méthode. D'autres institutrices ont suivi le mouvement. M. Habert, directeur de l'école de garçons d'Avalon (Yonne), a employé la même méthode avec succès. Ce n'est pas, comme on le voit, de l'invention libre, comme chez Cizek, à Vienne (Voir le journal: *Le travail manuel scolaire*, Lausanne, février 1929), mais la copie libre. Il s'agit ici de reproductions plus ou moins exactes de ce que l'enfant a sous les yeux, fleurs, fruits, animaux. Jusqu'à douze ans, l'enfant, au dire de Mlle Chambriard, n'éprouve pas le besoin de « composer ». — Composer, non; mais créer. A notre sens, la copie libre peut et doit s'accompagner à certains moments de création libre.

Cercle d'études international pour la réforme des écoles de la campagne

par Wilhelm Kircher, Haus in der Sonne, Allemagne

Pendant le Congrès universel d'Elseleur, les instituteurs de campagne de dix nations différentes se sont réunis dans l'intention d'organiser un travail subséquent dans l'intérêt des écoles publiques de la campagne. Aucune association constituée n'a été formée, mais on a promis de créer une sorte de centrale à l'école de l'auteur de ce rapport, où des documents sur les travaux d'instituteurs de campagne progressistes du monde entier seront réunis et tenus à la disposition de tous ceux qui ont à cœur d'élever le niveau des écoles publiques de la campagne.

Un échange d'idées se fera tout d'abord au moyen de circulaires et de publications dans *Pour l'Ere Nouvelle*, *The New Era* et *Das Werdende Zeitalter*. On tâchera aussi de réaliser le désir exprimé durant cette réunion, d'utiliser les expériences faites en radiophonie par l'auteur de ces lignes et d'employer la radio comme moyen de communication de l'association, si possible en faisant appel à une station centrale d'émission.

Le but de cet appel est d'inviter tous les instituteurs de langue française qui s'intéressent au développement des écoles de la campagne à collaborer avec nous. Le Bureau international d'Education de Genève nous est un excellent exemple, et nous le prions ici de nous permettre de nous adresser à lui pour notre travail et nos difficultés. Nous remercions tout spécialement M Ferrière, à qui nous devons la possibilité de publier cet appel et de tenter cette collaboration.

Nous prions qu'on nous envoie des rapports sur le travail accompli dans des écoles publiques de la campagne à tendances progressistes, rapports traitant particulièrement de la question de l'enseignement individuel et de l'enseignement par groupes ; de l'organisation du plan d'études et de la division en sections, dans les écoles où il n'y a qu'un seul instituteur ; du problème de l'occupation silencieuse de groupes séparés, problème auquel est étroitement liée la question du matériel auto-éducatif ; enfin des bibliothèques pour élèves et de leur emploi dans les écoles actives. Nous considérons aussi comme très importante la tentative d'initier à la pédagogie les parents campagnards. Là où existent déjà de bonnes relations de travail entre l'école et la famille, un rapport sur ce sujet serait d'un intérêt général. Très intéressants aussi sont les essais de nouveaux types de maisons d'école ; l'école de campagne moderne, qui veut laisser aux enfants la plus grande liberté de mouvement, mais qui veut en même temps être productive, a besoin d'une maison d'école moderne. Par exemple : le travail par groupes, à des tables séparées, nécessite la lumière venant d'en haut ; lorsque les groupes doivent travailler indépendamment, il est très désirable d'avoir une seconde ou même une troisième salle de travail. Le plan d'une

maison d'école moderne devrait prévoir une espèce de salle centrale, séparée par des parois en verre de petits cabinets de travail contigus. Les nouveaux modes de construction permettent d'espérer un rendement meilleur dans des bâtiments modernes comme celui que nous venons d'esquisser. Cela devrait attirer spécialement l'attention des autorités.

Le Cercle d'études international se montre optimiste. Il voit les difficultés que rencontrera la tentative de réforme complète des écoles de la campagne ; mais il sait aussi que de nombreux principes de la pédagogie actuelle seront plus facilement réalisables à l'école de la campagne qu'à l'école de la ville. Le plan de Dalton est né dans une école à une seule classe. L'étude fondée sur l'activité créatrice, les idées de l'école active selon Ferrière, l'organisation d'un plan d'après les suggestions de la méthode Decroly, l'encouragement individuel à bien lire, le calcul et l'orthographe d'après la technique américaine de Winnetka, l'unification de l'organisation de l'enseignement dans le sens de l'enseignement global tel qu'il est pratiqué en Allemagne, en tenant compte des lois de la « psychologie de la forme » relatives à l'étude : tout cela, ce sont des idées pédagogiques tout à fait modernes, qui peuvent donner aux écoles publiques de la campagne une force de vie et un aspect nouveaux. L'échange d'idées sur une base internationale aura une valeur toute particulière parce que, suivant sa mentalité, chaque nation considère les problèmes d'un point de vue spécial, ce qui permettra de traiter toutes les questions de manières très diverses. Les différences entre pays ne dresseront donc pas de barrières ; elles aideront, au contraire, à éclairer et à donner de la vie. Tous les congrès universels ont montré que les mouvements de réformes de tous les pays se ramènent à un même principe général ; c'est pourquoi la pratique doit aussi y gagner.

Le Cercle d'études international pour la réforme des écoles de la campagne ne s'occupe donc que des écoles publiques de la campagne, et non des écoles nouvelles à la campagne avec internat. Il peut apprendre beaucoup en observant les écoles nouvelles à la campagne à caractère privé, mais son principal but est d'aider à la grande masse des écoles publiques qui cherchent leur voie, d'attirer leur attention sur leurs problèmes spéciaux et de leur en montrer les solutions possibles.

Faites de la propagande autour de vous pour cette idée, et ne manquez pas d'envoyer des rapports sur votre travail, vos tentatives et vos expériences à

Wilhelm KIRCHER,

Haus in der Sonne, Isert,
Post Eichelhardt, Westerwald,
Allemagne.

L'Esperanto à Elsenieur

Lors du Congrès de Locarno, en 1927, il avait été décidé que l'espéranto serait l'une des langues de traduction du congrès suivant. Quelques-uns auraient voulu qu'il fût la seule langue de traduction. Les temps ne semblent pas encore venus pour adopter cette simplification, analogue à celle de l'usage de l'alphabet Morse en télégraphie. Les cours organisés par *The new Era* ont été un coup d'épée dans l'eau. Celui qui a pour langue maternelle l'anglais, le français ou l'allemand, restera longtemps encore réfractaire à l'adoption d'une autre langue « internationale » que la sienne. Il n'en éprouve pas le besoin.

Et puis, logiquement, il faudrait commencer par former à l'espéranto les employés de chemins de fer, des douanes, des hôtels et des taxi. Un correspondant facétieux des *Kronborg's Avisen* a dit ses déboires, à Elsenieur, dans l'emploi de l'espéranto avec ces catégories de travailleurs, pourtant en contact quotidien avec gens de toutes nations ! C'est dire que les écoles spéciales de commerce et d'administration devraient ouvrir le feu. Chose paradoxale, même les esperantistes — bons linguistes en général — se contentaient à Elsenieur des traductions dans l'une des trois langues principales. A la section I, on fit savoir en espéranto qu'on fournirait sur demande des traductions en espéranto : il n'y eut point de demande. Par contre, on nous dit que les tableaux noirs donnant quotidiennement l'horaire du jour en espéranto, ont retenu l'attention générale. Il y en avait à la porte du château de Kronborg, aux bureaux du Congrès de la Lundegade et à l'hôtel Marienlyst. Mais cette manifestation de vitalité de la langue internationale — pour laquelle nous remercions Mlle Margarethe Noll — aurait été peu de chose, s'il n'y avait eu précisément, au début d'août, un cours de vacances d'espéranto pour instituteurs à Helsingborg, en Suède, de l'autre côté du Lund. Ce cours organisa une séance de démonstration à l'usage de nos congressistes d'Elseneur. Les autorités de Helsingborg y ont assisté. On y a voté le message suivant, qui fut présenté au comité international de la Ligue, lors de sa dernière séance. Nous ne ferons pas à nos lecteurs l'injure de leur en fournir une traduction française !

Dum la "sveda tago", en kunveno aranĝita de svedaj kaj danaj esperantistoj en la urbodomo de Helsingborgo, kun permeso de la *Conference Executive Committee* (kongresa plenumkomitato), oni diskutis la problemon "Edukado al internacia kompreno" kaj decidis transdoni al la estraro de la Novedukada Movado la jenan rezulton de la diskutado :

1. Konsiderante la gravan valoron, kiun jam ludis Esperanto en internacia kunlaboro, la kun-

veno — kun danko por jam permesita uzo de Esperanto dum la estanta kongreso — rekomendas pli vastan uzadon dum la venontaj kongresoj.

Tiel oni povas altiri al la noveduka movado tre energiajn edukistojn, kiuj ĝis nun pro lingvaj malfacilaĵoj ne povis efike partopreni la internacian laboron.

Estas rekomendinde aranĝi Esperanto-kursojn antaŭ kaj dum la kongresoj ; similaĵojn aranĝis la sveda ŝtato por popolaj instruistoj, laŭ metodo Ce, kun granda sukceso.

2. Konsiderante la altan pedagogian valoron de Esperanto, la kunveno petas la estraron, esplori kaj esplorigi la demandon, ĉu Esperanto ne ludu pli gravan rolon en la renovigo de l'edukado. Tio estas dezirinda tial,

a) ke Esperanto pro simpla konstruado estas rekomendinda al infanoj antaŭ la studo de fremdaj lingvoj, laŭ principo "de pli facila al pli malfacila",

b) ke ĝi pro sia logikeco tre taŭgas al la formala klerigo de l'homoj,

c) ke ĝi pro sia neŭtraleco povas faciligi la penojn de l'instruistoj, semi homaranajn sentojn inter la infanoj.

Kun refoja danko al la estraro de la Noveduka Movado pro la bona akcepto kaj utila aplikado de Esperanto en la nuna kongreso kaj esperante daŭran atenton pri tiu ĉi grava demando,

ni restas altestime

por la kunveno de svedaj kaj danaj esperantistoj

(sign.) Margarethe NOLL.

Helsingborgo, la 11-an de aŭgusto 1929.

Ajoutons que, grâce à la générosité du Comité de l'Universala Esperanto Asocio de Genève, on a pu distribuer aux congressistes esperantistes le discours d'introduction de M. Ad. Ferrière traduit en esperanto (il a également paru dans le numéro de septembre-octobre de l'*Internacia Pedagogia Revuo*, rédacteur : Dr Kurt Riedel, Am Fuchsberg 2, Desden A. 20). M. Goldberg, Im Lumsch, Oetzsh bei Leipzig, Allemagne, a traduit quelques-uns des discours, en particulier celui de M. Otto Glöckel, président du Conseil scolaire de la municipalité de Vienne. Ces articles paraîtront dans cette même revue où l'on trouvera un rapport sympathique sur le Congrès d'Elseneur.

Enfin signalons qu'aux congrès de Genève et d'Elseneur, on a mis en vente la traduction en esperanto, faite par Mme H. Dannel, de « Transformons l'Ecole » de M. Ad. Ferrière, sous le titre : « Estonta Eduko, Alvoko al gepatroj kaj eduk-estaroj ». On peut se procurer ce livre à l'Universala Esperanto Asocio, Tour de l'Île, Genève.

« Vers une éducation nouvelle » (1)

Le volume contient les résumés des conférences, travaux, cours et discussions présentés au Congrès d'Elseneur. Il se divise en quatre parties ou sections subdivisées en plusieurs chapitres. En voici la table des matières :

I^{re} partie: *L'Education dans une civilisation qui évolue*. Les chapitres: Ecoles nouvelles — Education nouvelle dans les pays nordiques. — L'Education nouvelle pour une re-création nationale, — traitent des tentatives et réformes d'éducation nouvelle, telles qu'elles existent déjà en Europe et en Amérique.

II^e partie: *L'école « vivante »*: Le programme: héritage social, — le programme: expression créatrice personnelle, — Examens et Tests mentaux, — Méthodes, — Le maître et sa préparation, — résume ce qu'on pourrait appeler la structure de l'école progressive. Que doit contenir le programme? D'une part, l'indispensable, ce qu'il faut connaître; de l'autre, toutes les activités favorisant l'expression créatrice: art, musique, religion au sens le plus large, toutes d'importance capitale dans la formation de l'individu harmonieux et libérant l'enfant de conflits intérieurs. — Quelles sont les méthodes d'enseignement les plus modernes? — Celles bien connues déjà: Montessori, Cousinet, Plans de Dalton et de Winnetka, Decroly, celle de l'activité intentionnelle ou des intérêts immédiats (*purposeful activity*). — Quelle doit être la préparation du maître moderne, afin qu'il comprenne l'enfant du xx^e siècle et soit à même de le guider dans son évolution?

La III^e partie, *L'Ecole en relation avec la régénération sociale*, comprend les chapitres sur: la Reconstruction sociale, — Compréhension internationale, — l'Education nouvelle dans la famille, — et traite de la vie scolaire dans les grands centres urbains et de ses relations avec les problèmes d'une société industrialisée; du problème éducatif des habitants des campagnes; des écoles populaires d'adultes; de l'action que doit prendre l'école pour développer parmi les enfants une compréhension internationale; et enfin des rapports entre les parents et l'école, de leur collaboration nécessaire et sous quelle forme.

La IV^e partie, *Psychologie nouvelle et éducation nouvelle*, se divise en: psychologie de l'enfant, — psychologie individuelle, — psychologie génétique, — psychologie de l'inconscient — synthèse psychologique, — les bases philosophiques de l'éducation nouvelle. Après que les dernières pierres de l'édifice ont été apportées par les différents groupes d'études tous les différents courants de psychologie exposés, on a cherché à établir une synthèse; une idée générale caractérise tous les travaux pourtant si divers du congrès: tous ont eu la même idée directrice: « la recherche d'une éducation vivante ».

(1) *Towards New Education*, 1 vol. entièrement en anglais, 50 frs fr., 10 frs suisses, prix de souscription, aux bureaux de la *New Education Fellowship*, 11 Tavistock Square, Londres W. C. I., et à Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac (7^e).

Il y aurait tant d'études à citer parmi celles non encore reproduites dans les quatre derniers numéros de « Pour l'Ere Nouvelle »! Donnons seulement les titres de quelques-uns des travaux les plus marquants et le résumé de deux ou trois magistrales conférences:

L'école nouvelle de l'artisanat (*Workshop*), à Bilthoven en Hollande.

Le développement du système d'éducation allemand sous la République, D^r H. Deiters.

Théories et pratiques éducatives en Russie Soviétique, I. Lester.

Un programme créatif, D^r Rugg.

Purposeful activity in education, B. P. Fowler. Exemples d'activités intentionnelles, D^r A. Ayer.

L'environnement social des enfants des villes, D^r N. Nuchord.

Une enquête au Pays de Galles sur les préjudices raciaux chez les enfants d'âge scolaires, D^r G. H. Green et Mr. S. Herbesh.

Les correspondances interscolaires, D^r Viola.

Les maîtres français et la réconciliation internationale, G. Lapiere.

Y-a-t-il une psychologie de l'Unité?, D^r Raup.

Signification de l'inconscient dans le développement individuel, D^r Pfister.

L'esprit qui se développe, D^r W. Boyd.

La conférence du D^r Leo Weismantel (2^e partie, chap. V) traite du « But de l'éducation artistique actuelle ». Il dit que, pour éveiller l'habileté artistique créatrice chez l'enfant, trois choses sont nécessaires: 1^o Assurer une meilleure instruction technique; 2^o Instaurer une culture artistique en opposition à la culture scientifique à tendances matérialistes actuelle; 3^o Procéder à une réforme fondamentale de l'éducation.

Cette réforme dépend d'un esprit nouveau-faisant nettement la distinction entre les activités créatrices et les activités mécaniques. L'art deviendra alors un facteur créateur, une force-guide; il prendra sa vraie place dans la vie, alors que maintenant il est encore regardé comme un agréable produit secondaire de la civilisation.

Tandis que l'individu commence par donner une explication purement intellectuelle des causes et faits de la nature, l'art — particulièrement l'art des temps passés — montre d'abord l'insuffisance de l'intellect en tant que guide pour la vie, puisque la révélation artistique est le complément d'une interprétation scientifique et sensible de l'Univers. L'art ouvre l'esprit à une nouvelle façon d'envisager le monde. D'une part, il nous laisse entrevoir l'harmonie universelle, d'autre part, il nous donne une vision de l'humanité, cherchant à rétablir sa propre harmonie en l'insérant dans cette harmonie finale. L'humanité pressent donc les forces cosmiques cachées, se manifestant sous deux formes, la première, primitive (c'est le vague besoin créatif en chacun de nous qui se manifeste par des cris, des chants spontanés), la deuxième contrôlant la

première, l'ordonnant et la transposant en poésie, musique, etc. Celle-ci emploie les forces spontanées, alors que l'ancienne pédagogie paralysait le développement de la création artistique. Il est aujourd'hui du ressort de l'éducateur d'avant-garde de découvrir l'enfant, de le comprendre et de l'aider à se développer dans ce sens-là, de mettre au premier plan la culture intérieure, si l'on veut parvenir un jour à une culture plus étendue de la masse et des nations. Culture dont la science et l'art sont les facteurs, le premier devant même se subordonner au second. « L'humanité doit se former et grandir à l'image des œuvres d'art. »

*
**

M. Burton P. Fowler, parlant sur la « *Purposeful activity* » (activité dirigée vers un but immédiat que l'élève choisit lui-même) indique quelques idées — principalement celles de J. Dewey — qui donnent à l'éducation américaine actuelle une nouvelle orientation.

1° L'éducation est une rénovation sociale. Comme la nutrition et la reproduction renouvellent la vie physique, l'éducation perpétue la vie mentale, spirituelle et sociale.

2° Ce processus de rénovation se produit essentiellement dans l'expérience partagée. L'école doit être un endroit se prêtant à cet apprentissage. Quand l'enfant partage une certaine activité avec d'autres enfants, il en partage aussi les idées et les attitudes émotives. Et cette activité n'est vraiment intellectuelle que lorsqu'elle est contrôlée par le but à atteindre et jaillit de la nature même de la situation.

3° Une direction est nécessaire, parce que les impulsions primordiales de l'enfant ne s'accordent pas avec les coutumes sociales, et la meilleure forme de discipline n'est pas la coercition, mais bien l'activité elle-même orientée vers un but déterminé.

4° Les branches des programmes ne sont pas un corps isolé de connaissances, mais une expérience sociale continue, dont les enfants s'assimileront la signification au moyen de leur propre expérience. L'histoire, la géographie, les sciences jouent un rôle important dans l'élargissement de l'expérience personnelle directe de l'enfant.

5° L'expérience et la pensée sont complémentaires. La pensée a pour but de déterminer la signification de tel ou tel acte, impliquant une solution proposée, l'examen des conditions existantes, et une mise à l'épreuve de la solution proposée. La pensée commence donc lorsqu'on est dans une situation nouvelle et qu'on a quelque chose à faire immédiatement, non quelque chose à apprendre pour la vie adulte. Le processus d'apprendre qui développe la pensée est donc un processus d'investigations et de découvertes, au lieu d'être un système de connaissances toutes faites provenant de la scolastique moyenâgeuse.

*
**

Dans « *Psychologies de 1929 et Education nouvelle* », le Dr R. B. Raup montre l'importance du changement actuel en Education par le fait que le but qu'on se propose est différent de

celui des générations antérieures. On ne veut plus d'individu soumis à un maître autoritaire : Etat, parents ou professeurs, mais des êtres créatifs, des personnalités originales, uniques. Chaque génération future aura le devoir de former sa propre culture — à la lumière du passé sans doute, mais surtout à la lumière des besoins de sa propre époque. C'est là l'esprit de l'éducation nouvelle, d'un ordre social nouveau, faisant appel à une psychologie nouvelle.

Qu'a donc à offrir la psychologie de 1929 ? Vers quoi les éducateurs doivent-ils se tourner ?

Dans son sens le plus large, le *behaviourisme* (psychologie de la conduite qui attribue le comportement des êtres aux réactions imposées par le milieu ambiant) — pour autant qu'il ne nie pas les fonctions créatrices propres de l'esprit humain, mais offre une large base théorique pour l'étude de telles fonctions — pourra être l'auxiliaire de l'Education nouvelle.

On peut aussi demander quelque chose aux savants psychologues et biologistes américains Rutter et Rauter, Child et Herrick et à leur théorie des entités (*wholes*) ; en Europe, à la psychologie génétique des schèmes pragmatiques globaux (*Gesamt*), selon laquelle l'entier a quelque chose qu'on ne peut trouver dans les parties, quelque chose de plus que la somme des parties. Le psychologue de cette théorie affirme qu'il est mieux à même de comprendre le processus de la pensée, les fins créatrices de la réflexion, qu'il peut mieux expliquer la volonté et les caractères fondamentaux des impulsions de l'homme et de l'enfant, qu'il est plus près de la compréhension vraie du caractère social de la pensée et de la personnalité de l'individu.

Voici une autre psychologie encore : celle qui vise à s'adapter à la personnalité. Elle comprend la psychologie individuelle, la psychanalyse, etc. Bien que ce mouvement soit encore dans la confusion, quant aux méthodes à adopter, il semble promettre plus que tout autre aux promoteurs d'une nouvelle éducation.

Et puis, voici, les travaux, tels que ceux du Professeur J. Piaget, sur la psychologie du langage et ses relations avec la pensée des enfants. Les vraies forces de l'état social sont cachées en ces formes subtiles de la pensée sociale, et si nous voulons étudier l'état social nouveau, nous devons nous familiariser avec la plus puissante de toutes les forces : le langage et les schémas de pensée des peuples et de leur culture.

Tournons-nous donc vers toute psychologie qui peut nous aider, mais souvenons-nous que la psychologie est un auxiliaire seulement, que ce n'est pas dans les laboratoires que les valeurs humaines se meuvent pour créer de nouveaux chemins à la vie.

L'éducation nouvelle est une partie de cet élan de rénovation dans le champ des valeurs humaines, politiques et sociales, et comme tout mouvement social profond, sa fonction est de montrer le chemin. La psychologie doit la servir, jamais la diriger ; elle doit corriger et clarifier, mais jamais prendre la place des valeurs humaines plus profondes qui surgissent pour donner naissance à une société nouvelle.

Livres

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 des essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire.

Ouvrages de langues étrangères.

Otto JESPERSEN, Professeur à l'Université de Copenhague, Membre correspondant de l'Académie britannique : **An international language.** (London, George Allen and Unwin, Ltd., 1928, 1 vol. 12 x 18 cm., de 196 pp., 4 sh. 6 d.)

Le professeur danois Otto Jespersen est un des premiers linguistes actuellement vivants. Il s'est occupé de l'enfant à un double titre : en ce qui concerne les origines du langage, origines parallèles à celles du langage de l'humanité, et en ce qui concerne l'enseignement de la langue aux tout-petits. C'est à ce titre que nous nous intéressons à lui dans cette revue.

Au moment même où nous apprenions à connaître son nom et son œuvre (c'était à Budapest, en novembre 1928), nous avons trouvé, dans la *Revue Internationale de l'Enseignement* publiée par la Société de l'Enseignement Supérieur, (15 septembre et 15 octobre 1928) un article de M. Ferdinand Brunot consacré à M. Otto Jespersen, à l'occasion de la nomination de celui-ci comme docteur *honoris causa* de l'Université de Paris.

« Après avoir hésité entre l'étude du droit et l'étude des langues, écrit M. Brunot, Jespersen, une fois que sa vocation se fut affirmée, se sentit encore quelque temps partagé entre le français et l'anglais. La première chose qui lui parut nécessaire, avant même qu'il fût appelé à enseigner dans une Université, fut de se rendre compte, un compte minutieux et détaillé, des sons de toute espèce qui composent le matériel d'une langue. Et tout de suite il sentit le besoin de s'assurer d'autres ressources pour en noter les variétés et les nuances que celles qui fournissent les alphabets, de quelque façon qu'on le complète. Il imagina donc d'attribuer à chacun des organes qui concourent à la phonation un symbole propre, variable suivant leur position, leurs mouvements et leur rôle.

« Ceux qui sont étrangers aux études linguistiques seront frappés de l'analogie que présente avec la nomenclature chimique cette série de formules dont les termes caractérisent un son par ses éléments, comme un symbole chimique représente un corps composé.

« Ce qui semblera paradoxal sans doute à certains, c'est que, après avoir enfoncé si profond, pareil savant ait songé à appliquer ces recherches à l'enseignement le plus élémentaire. N'y a-t-il pas au contraire quelque chose de touchant et qui révèle l'âme d'un prophète dans l'effort qu'il a fait pour créer d'après ses principes et ses formules un ABC à l'usage des petits, et n'est-ce pas la marque d'un esprit supérieur qui sait dominer sa matière que le succès qu'il a obtenu ? Ce ne sont pas seulement les enfants danois qui ont bénéficié de cet effort, mais ce sont aussi les nôtres, car nous

n'avons rien de comparable au modeste manuel qui s'appelle ABC et premier livre de lecture française. On rougit quand on pense que de pareilles méthodes existent et que nos écoles se traînent encore pour la plupart dans des routines séculaires. »

« On eût pu le croire attaché pour toujours à sa spécialité de phonéticien. » Mais il tint, toujours dans le même esprit de rigueur scientifique, à creuser plus profond dans la psychologie collective et à y retrouver ce qu'on peut appeler le génie des langues, celui de la langue anglaise en particulier.

« C'est ce génie dont il s'agit de trouver et de démêler l'action, qui, au cours des siècles, a composé ce tout qu'est aujourd'hui la langue anglaise. Jespersen la juge un des merveilleux instruments que possède l'esprit humain pour traduire la pensée, très supérieur aux idiomes les plus célèbres de l'antiquité » — « Mais comme il ne s'agissait pas d'expliquer un état immuable, mais de suivre un mouvement, il s'est posé aussi les problèmes qui touchent pour ainsi dire au substrat de la vie linguistique. » — « Quelles sont les causes profondes qui assurent la transmission des langues de génération en génération et qui les conservent ? Quelles sont celles qui les altèrent ? Par quel psychisme instinctif et supérieur l'enfant s'initie-t-il à la langue maternelle ? Existe-t-il des hérédités ou des atavismes qui expliquent les altérations, lorsqu'une langue est portée dans de nouveaux milieux ? Une fois sur cette pente, on ne s'étonnera pas que Jespersen, enfreignant la règle que des Sociétés se sont prudemment posée d'interdire toute spéculation sur des problèmes réputés insolubles, ait hasardé quelques hypothèses sur la question dernière et suprême : Comment peut-on supposer que s'est formé le langage ?

« En somme, le grand savant que l'Université honore aujourd'hui ne ressemble proprement à aucun de ceux que nous sommes habitués à rencontrer dans nos études. On dirait qu'il a surtout demandé aux autres de quoi être lui-même. Il est comparatiste, ... il est logicien, ... il est psychologue, mais en maintenant ferme la démarcation entre les procédés de l'esprit créant la pensée et ceux qu'il emploie pour l'exprimer, de sorte qu'il apparaît à ceux qui considèrent l'esprit général de son œuvre comme un créateur puissant et personnel, d'un type déjà rare dans les arts et qui est presque introuvable dans les sciences. »

L'ouvrage d'Otto Jespersen que nous annonçons ici est un essai de langue universelle. Il y discute les objections contre le principe d'une langue artificielle ; il y fait un historique bref des mouvements en faveur d'une langue universelle, critique en passant l'esperanto et l'ido, et propose enfin sa conception à lui, le *NOVIAL*, langue que l'on écrit sans aucun accent et que tout occidental com-

prend à livre ouvert, tant il se rapproche des éléments latins communs à nos langues.

Nous n'avons pas la compétence voulue pour nous risquer sur le terrain de la controverse linguistique. Nous ignorons d'ailleurs si l'auteur croit à une diffusion possible du Novial. Mais nous ne pouvons nous empêcher de penser que la position actuelle de l'Esperanto est si forte que rien ne parviendra plus à l'ébranler. D'autre part, le besoin d'un instrument linguistique universel est actuellement si grand (voyages, hôtels, chemin de fer, douanes, commerce, diplomatie, congrès internationaux), qu'il nous apparaît comme un devoir social de ne pas effriter les efforts qui tendent à unifier les instruments d'intercompréhension humaine. Au congrès d'Elseneur, les espérantistes ont remis au Comité de notre Ligué un appel où ils soulignent la logique et la simplicité de construction de leur langue et l'utilité qu'il y a à l'enseigner aux enfants afin de leur faciliter la compréhension de la grammaire et de la logique interne de leur propre langue maternelle. Les similitudes nombreuses entre le Novial et l'Esperanto sont un hommage indirect de Jespersen à Zamenhof. Puisse l'Esperanto, dans son évolution interne inévitable (car tout ce qui vit évolue), se rapprocher spontanément des points où le Novial lui est supérieur. Ce serait un hommage posthume de Zamenhof à Jespersen.

Giuseppe LOMBARDO-RADICE : *Dal mio archivio didattico. — II° Il Maestro esploratore.* Secondo supplemento a « L'Educazione nazionale », 1928, con 45 illustrazioni. (Rome, Associazione per il mezzogiorno editrice, 1928, 1 vol. 17 x 25 cm., de 110 pp., prix : 10 lire.)

Le maître Lombardo-Radice aime à faire participer son fidèle public de lecteurs aux découvertes qu'il fait dans le monde de la pédagogie. Ce qu'il y découvre, ce ne sont pas des méthodes abstraites, des programmes arrêtés, moins encore des divisions et subdivisions administratives de classes. Il a une prédilection pour les hommes — les hommes et les femmes — vivants, actifs, ingénieux et surtout aimants.

L'ouvrage présent est consacré à la mémoire de Cristoforo Negri, instituteur dans le canton du Tessin, en Suisse. Pionnier de l'école active, Negri entraînait ses élèves par monts et par vaux dans toute la région environnante, leur apprenant non seulement à observer, mais à chercher, à imaginer, à déduire, en un mot à connaître. Dans son introduction, G. Lombardo-Radice montre la valeur de ces « explorations » et il rappelle le souvenir d'autres instituteurs et institutrices qui ont su, eux aussi, faire entrer la vie à l'école, ou mieux encore, conduire leurs élèves dans la vie. Après un article d'Ernesto Pelloni, rédacteur de l'« Educateur de la Suisse italienne » où il retrace la carrière de Cristoforo Negri, nous trouvons une suite d'études de Negri lui-même : « Un groupe de leçons en plein air », « Le grand miracle dont est fait toute chose ». Puis l'expérience didactique de Negri poursuivie par le maître Cesare Palli de 1925 à 1927. Enfin nous trouvons des documents qui ont servi à l'activité pédagogique de Negri : « La vie vue » et « L'étude poétique et scientifique de la vie locale. »

Cet ouvrage n'est pas seulement une témoignage de piété à l'égard d'une grande âme disparue, c'est aussi une mine de documents pour les instituteurs et les institutrices qui, partisans de l'école active, trouveront là des exemples à imiter leur permettant de faire produire aux excursions scolaires bien préparées tout le fruit qu'on peut en attendre.

L'Enseignement de la Géographie (en italien) dans les classes primaires des écoles pour payans, — avec tables explicatives. (Rome, Via Torino, 183, édition des « Scuole per i contadini dell'agro romano », 1 opuscule 17 x 24 cm. de 39 pp., prix : lire 1,50. — Publié par M. Alessandro MARCUCCI en italien.)

« La Géographie, dans la façon dont elle est comprise dans nos écoles, ne résume pas seulement, dans le champ restreint des connaissances de l'instruction élémentaire, presque toutes les autres sciences d'observation et de calcul, dans la mesure où elle décrit la Terre comme elle est, comme elle apparaît sous ses différents aspects, dans ses phénomènes et dans les modifications et adaptations des êtres vivants, mais elle prépare aussi à la compréhension des faits humains qui ont eu lieu sur la terre ; elle achemine l'esprit à méditer sur le miracle continu de la vie, d'où surgissent les sentiments les plus élevés, depuis celui de la famille à celui de la Patrie et de Dieu. » Ainsi parle l'auteur, notre ami M. Alessandro Marcucci très probablement, le grand animateur de ces écoles. Pour la première classe, il recommande : les exercices de *collection* et de *classification* d'objets exécutés par les élèves. Ils ont pour but de pousser l'élève à l'*exploration* du milieu, action fondamentale pour toute connaissance géographique. La collection des objets a rapport à l'élément *nature* ; mais un autre aspect externe du lieu a rapport à l'élément *homme*, et c'est la route. Puis on passe du village à la commune, à la province, à l'Italie. « Dans cette première période de la vie scolaire, les exercices des élèves se borneront : à la classification des objets collectionnés par les élèves eux-mêmes ; à de courtes promenades près de l'école ; à des conversations provoquées et dirigées par les institutrices sur les observations des élèves ; à dicter des noms et des particularités géographiques et ethnographiques connus de la classe. »

Dans la deuxième classe les collections ne doivent pas encore former un petit musée de l'école, qui bien souvent serait un ramassis d'objets chaotique, fragmentaire et poussieux, et, didactiquement, peu évident. C'est seulement dans les classes supérieures, quand on peut disposer de vitrines propres à cet usage, qu'on commencera un musée *durable*, formé lui aussi, année après année, avec la participation des élèves. En tous cas, il faut partir de la *curiosité des élèves* : ils posent des questions et l'institutrice répond. Les sujets abordés seront : Le vaste monde qui produit et échange ; La société humaine et l'aspect de la Patrie ; La mesure de l'espace et du temps.

Voici un aperçu du programme de la troisième classe : Excursions et observations géologiques. — Vision plus vaste du monde et de l'activité humaine. — Formation d'une anthologie géographique.

que. — Description complète, topographique et annotée du territoire observé. — Dessins de fleurs, de plantes, d'animaux, à l'aide — s'il est nécessaire — de la loupe ; de particularités géographiques et géologiques ; esquisses de paysages, même pour illustrer les comptes-rendus d'excursions et les annotations. Enfin l'école doit posséder une petite bibliothèque, à la formation de laquelle participera aussi l'institutrice, pour qu'elle constitue son patrimoine culturel ; il y aura : des œuvres élémentaires de littérature géographique (voyages et découvertes), d'histoire et de folklore locaux, de géologie, un dictionnaire botanique et zoologique, la Revue du Touring-Club, les routes de l'Italie, etc., etc.

Suivent des modèles de cartes : plans de localités avec signes conventionnels pour les cultures, cartes d'Italie muettes ou pourvues de signes qui les rendent parlantes.

La sollicitude de M. Marcucci pour ses écoles est clairvoyante et ne se dément pas.

Angel LLORCA : **Los Cuatro primeros anos de Escuela primaria.** (Madrid, Libr. y Casa Editorial Hernando, S. A., 1 vol. de 13 x 20 cm., de 253 pp., prix : 6 pesetas.)

Le directeur du groupe scolaire « Cervantes » à Madrid, M. Angel Llorca, est un philosophe, un sage, un philanthrope et un homme d'action dans le plein sens du terme ; son livre reflète bien le dévouement et le dépouillement de toute préoccupation personnelle qui caractérisent sa nature profonde. Nous trouvons ici presque uniquement des indications d'ordre pratique à l'usage de l'instituteur ; ce n'est que dans son introduction qu'il a consenti à donner quelques principes directeurs pouvant servir de guide à la tâche de l'Éducateur :

I. L'instituteur doit savoir se mettre au niveau intellectuel de l'enfant ;

II. Chaque enseignement a un sens défini, mais tous les enseignements se servent du langage pour s'exprimer, c'est pourquoi le langage doit être le point primordial de tout enseignement ;

III. Le but de l'école est d'éduquer l'enfant ; chaque enfant doit pouvoir y développer ses facultés, soit dans un travail individuel, soit dans un groupe de collaboration spontanée ;

IV. La liberté des enfants quant à leur travail est chose essentielle, mais essentiels aussi sont l'ordre et la discipline ; quand le maître juge nécessaire d'intervenir, il doit exiger l'attention de tous les enfants, et la leur imposer, mais il doit connaître suffisamment les enfants, afin de ne pas exiger d'eux plus qu'ils ne peuvent faire ;

V. Beauté, propreté et ordre sont trois principes que les élèves et le maître doivent pratiquer et développer à l'école en général, chacun dans sa classe et dans le travail individuel ;

VI. Chaque enfant ayant sa propre personnalité, différente de celle de ses camarades, l'instituteur doit adapter son enseignement aux capacités et au caractère de l'enfant.

Clotilde GUILLEN DE REZZANO, Directora de la Escuela Normal núm. 5, de Buenos-Aires (República Argentina) : **Los centros de interés en**

la Escuela. (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1929, 1 vol. 12 x 19 cm. de 211 pages.)

La pédagogie decrolyenne a eu en Amérique du Sud un succès inespéré ; depuis 1925 plusieurs pays l'ont adoptée officiellement ou officiellement ; en République Argentine, Mme Guillén Rezzano a été une des premières à la mettre en pratique tout en l'adaptant, comme il convient, au caractère particulier et aux besoins du pays. Ce livre est à la fois le résultat des expériences qu'elle a faites et un modèle à suivre pour les institutrices et institutrices qui voudraient passer de la théorie à la pratique. Elle donne un bref plan général et un horaire où l'on voit la première heure consacrée au calcul à propos des centres d'intérêt choisis, la seconde heure à l'observation, à l'expérimentation et à la construction, la troisième heure à la lecture, à la rédaction et à la composition ; enfin la quatrième heure est consacrée aux exercices physiques et autres : chant, travaux manuels, etc. Tout le reste de l'ouvrage qui s'adresse au premier degré, puis au second, concerne la façon de traiter certains sujets à la portée des enfants : la grange, l'étable, la vache, le lait, le jardin, la montagne, le ruisseau, l'arbre, les moyens de transport, etc. Nul doute que ce livre ne soit un aide précieux aux maîtres d'école et un initiateur de la méthode Decroly ; le danger consisterait à ce que les institutrices n'imitassent trop servilement ce qui doit partir non d'une pensée a priori de l'adulte, mais des besoins réels éprouvés par les enfants.

Ezequiel A. CHAVEZ, Dr H. C. U. N. de M. : **Ensayo de Psicología de la Adolescencia** (Publicaciones de la Secretaria de Educación pública, Mexico, 1928, 1 vol. 19 x 24 cm., de 480 pages.)

C'est une véritable encyclopédie des problèmes concernant l'adolescence que nous donne l'écrivain mexicain. Dans sa première partie, il montre « l'adolescence et la vie », c'est-à-dire les transformations qui se produisent à cet âge, en particulier dans le fonctionnement des glandes endocrines en relation avec les phénomènes mentaux. Dans la seconde partie « inductions et corollaires », il tire les conclusions des observations développées dans la première partie ; il y est question des méthodes d'éducation propres aux adolescents et de ce qui a été tenté dans ce sens au Mexique durant les trente dernières années. La troisième partie est consacrée aux « phénomènes cardinaux de la vie mentale » : rythme de la croissance, instincts en lutte entre eux, intelligence et discipline éducatives, instinct sexuel et sa culture, les émotions et leur systématisation afin de tenir tête à l'instinct, la conduite, l'égoïsme collectif, l'instinct grégaire et l'instinct maternel. La formation des croyances et des sentiments et leur déformation par l'éducation, l'imagination et la vie mentale, etc. Une quatrième et dernière partie est intitulée « les structures supérieures de la vie psychique » : idéal, utopies, formation morale et devoirs, caractère, conscience et liberté morale, sentiments religieux, leurs oscillations et leurs répercussions sur la vie sociale, la philosophie et l'éducation morale, etc. L'index

bibliographique montre le nombre considérable d'ouvrages étudiés par l'auteur. La puissance synthétique de son esprit et l'élevation de ses sentiments commandent l'admiration du lecteur.

Dr O. DECROLY : **Problemas de Psicologia y de pedagogia**. Madrid, Francisco Beltran, 1929. 1 vol. 12 x 19 cm., de 332 pp., prix : 5 pesetas.)

L'excellent éditeur Francisco Beltran s'attache depuis un grand nombre d'années à faire pénétrer en pays de langue espagnole, les ouvrages des meilleurs psychologues et éducateurs de l'Europe centrale et de l'Amérique. Son collaborateur infatigable, M. Rodolfo Tomas Y Samper, a traduit pour lui toute une série d'études du Dr Decroly qui sont éparpillées dans différentes revues de Belgique, de France et d'ailleurs. Nous trouvons ici l'évolution affective de l'enfant ; l'affectivité dans le choix et l'exercice des professions, la sélection des mieux doués, les méthodes non verbales d'examen mental, la fonction du médecin en orientation professionnelle, les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation, la pédagogie universitaire aux Etats-Unis. Quand donc aurons-nous un ouvrage comme celui-ci en français ?

Ethel B. WARING, A. M., Research Associate Institute of Child welfare research, Teachers College, Columbia University : **Worthwhile Games, Helps to Learning**. (New York, The Grolier Society, London, The Educational Book Company, 1928, 1 vol. relié 16 x 24 cm., de 134 pages.)

Le Dr Claparède, de Genève, fonde l'éducation sur le jeu. Aux Etats-Unis, le jeu joue un rôle considérable dans l'éducation non seulement des enfants des écoles enfantines, mais aussi de ceux du degré primaire. Partant de l'idée que le désir essentiel de l'enfant est d'apprendre, l'auteur a construit une encyclopédie de jeux qui viennent directement en aide à l'étude ; les expériences que l'auteur a pu faire l'ont éclairé sur le genre de jeux qui plaisent aux enfants ; sa connaissance de la pédagogie montessorienne lui a fait sentir la valeur d'un matériel qui permet aux petits de se corriger eux-mêmes et par là, de reconnaître pas à pas les conquêtes et les progrès qu'ils ont faits. L'ouvrage est très suggestif ; il y a plusieurs illustrations par page. A côté des jeux qui permettent l'apprentissage de la lecture et des chiffres, il y a des constructions à faire, rappelant les jeux de Tom-Tit.

Recommandons ce livre aux institutrices et aux mères qui possèdent l'anglais ; mais surtout, appelons de nos vœux, sinon le traducteur, du moins l'adaptateur de ces jeux à la langue française.

Ethel B. WARING, A. M., Research Associate Institute of Child welfare research, Teachers College, Columbia University : **Work Book, worthwhile games**. (New York, The Book of Knowledge, The Grolier Society, Publishers, 1928, 1 vol. 16 x 24 cm. de 147 pages.)

Cet ouvrage contient le matériel éducatif du précédent, celui que l'on met entre les mains des élè-

ves, qui sert de modèle pas à pas à l'institutrice ou à la mère qui veut appliquer les principes. C'est dire qu'il est fait pour être découpé et distribué dans des boîtes où images, lettres et chiffres deviendront les jeux préférés des enfants.

Richard H. PAYNTER et Phyllis BLANCHARD : **A study of educational achievement of problem children**. (New-York, The Commonwealth Fund division of Publications, 578 Madison Avenue, 1929, 1 vol. 15,5 x 23,5 cm., de 72 pp., prix : dollar 1.—)

Aux Etats-Unis, on s'occupe de façon intense des enfants difficiles. Le présent ouvrage, publié par le Commonwealth Fund de New-York, est une contribution de plus à ce problème. Il se base sur des observations faites d'après la méthode des tests Stanford-Binet qui permettent grâce au quotient d'intelligence, de déceler promptement les anormaux ; les expériences portent sur 167 enfants de Los Angeles et sur 163 enfants de Philadelphie. Rappelons que le Dr Paynter est professeur de psychologie sociale et anormale à l'Université de Long Island. Après l'introduction où il expose les conditions de son travail, l'auteur présente les éléments de son étude, donne les faits, discute les méthodes, analyse les cas qui présentent les traits les plus marqués. Dans ses conclusions, il indique que le fait de déceler promptement les anomalies permet plus rapidement de corriger les désadaptations et de rendre par conséquent, dans la mesure du possible, aux études scolaires et à la pratique de la vie, les individus qui risqueraient sans cela d'être durant toute leur existence des inadaptes.

Maud A. BROWN : **Teaching Health in Fargo**. (1929, New-York, The Commonwealth Fund, Division of publications, 578 Madison Avenue, 1 vol. 15,5 x 23,5 cm., de 142 pp., prix : 1 dollar 50.)

De 1923 à 1927, le Commonwealth Fund, fondation particulière philanthropique de New-York s'occupant de protection de l'Enfance, a dirigé dans la ville de Fargo, dans le Dakota du Nord, une expérience portant sur les activités en rapport avec la santé publique d'une part et plus particulièrement la santé de l'enfance ; c'est là l'une des quatre démonstrations du Commonwealth Fund faites dans une ville choisie pour cela et dans des milieux ruraux. Le but a été de déterminer l'effet sur la santé et le bien-être de la communauté d'un programme d'activité officiel et volontaire aussi complet que possible et poursuivi de façon continue. Miss Brown a été directrice des cours d'éducation hygiénique s'adressant au corps enseignant durant cette expérience de cinq années. Elle a travaillé sous les ordres du Bureau officiel d'Education en qualité de surveillante supérieure des écoles de Fargo. Ce livre est le compte-rendu détaillé des méthodes d'enseignement de l'hygiène qui ont été appliquées durant les quatre premières années de sa démonstration et qui, dès lors, font partie intégrante du programme éducatif de la ville.

Un compte-rendu historique et descriptif de l'expérience de Fargo dans son ensemble fait

l'objet d'un livre intitulé : « Cinq années à Fargo » publié par la division des publications du Commonwealth Fund.

Bruno LASKER : Races attitudes in children. (New-York, Henry Holt and Co, 1929, 1 vol. 14,5 x 22 cm., de 394 pages.)

Etude très révélatrice des origines et du développement des préjugés de race. M. Lasker démontre par le moyen de cas concrets, basés sur une enquête objective, que les attitudes ont une importance considérable pour déterminer les relations entre les différentes races et les groupes nationaux au sein de la vie américaine, que les attitudes raciales chez les enfants ne sont pas instinctives et personnelles, mais résultent de traditions populaires et de circonstances du milieu ambiant. Il analyse tour à tour les différentes attitudes raciales des enfants, comment ils les ont acquises, quelle suggestion intentionnelle a pu se produire pour leur formation et comment on peut les modifier. Des centaines de parents, d'éducateurs, de travailleurs religieux et sociaux ont apporté leur contribution à l'œuvre de M. Lasker. Les rapports quotidiens entre les blancs et les noirs, les nationaux et les étrangers, les immigrants entre eux, font de ce livre une étude très fouillée de la vie sociale aux Etats-Unis.

Wilhelm RASMUSSEN : Child Psychology. The Kindergarten Child : II. Its Conception of Life and its mental Powers ; III. Thought, Imagination and Feeling ; Will and Morale. (London, Gyldendal, 2 vol. 12,5 x 19 cm. de 139 et 134 pages, prix : 5/6 et 4/—, en vente chez MM. Brentano, 31 Gower str., Londres W. C.)

Nous annonçons ici les tomes II et III de la psychologie enfantine de Rasmussen, dont nous avons présenté la traduction française : « Psychologie de l'Enfant. L'enfant de 4 à 7 ans. » (Préface du Professeur Harald Höfding, Paris, Alcan, 1924). L'écrivain danois est un analyste de premier ordre, il analyse sous toutes leurs faces les problèmes de la psychologie de l'enfant dans leurs relations avec la psychologie générale. Le tome II étudie le développement physique de l'enfant, sa conception du monde (temps, espace et planètes, religion, mort, naissance, croissance vie, etc.) ; puis l'auteur étudie les dessins d'enfants et comment l'enfant conçoit les images ; il termine par une étude de l'intelligence enfantine et montre quels tests on peut employer pour l'analyser. Le tome III présente des observations sur la pensée, sur l'accroissement de puissance de l'observation, sur l'attention et les rappels de la mémoire, sur l'imagination, sur la sensation et la puissance de la volonté, enfin sur les questions de morale.

Hans BRAUN : Die Macht des Seelischen, Eine organische Psychologie als Lebensorientierung des Einzelnen und der Gesamtheit. (Munich et Berlin, R. Oldenbourg, 1927, 1 vol. relié 14 x 21 cm., de 188 pages.)

Cet ouvrage est une tentative de fonder la conduite humaine sur une maîtrise des fonctions

psychologiques subordonnées à un sentiment de bonté et d'altruisme. Il est composé de trois parties :

a) Crise et reconstruction en rapport avec les conditions de la vie moderne ;

b) Psychologie organique : 1° volonté, sentiment et pensée ; 2° conception des fonctions et processus psychologique ; 3° comment l'âme réagit constructivement dans le monde présent ;

c) Psychologie et pratique de la vie : vie privée, vie sociale et éducation.

Il nous a paru que l'auteur faisait un peu trop abstraction de ce que nous appelons la spiritualité. Il ne quitte pas le sol, il considère toute chose à un point de vue humain que nous appellerions volontiers matérialiste. Son idéal est la bonté, bonté du cœur et des intentions. L'intuition de l'au-delà semble lui faire défaut. Mais un livre comme celui-ci répond aussi aux besoins de certaines personnes ; ne lui en faisons donc pas grief. Il existe en effet de nos jours des milliers de gens pour qui le réalisme est la dernière instance de toute réflexion et de toute action ; ceux-là ne sont guère accessibles qu'au sentiment de la pitié. Ils ignorent ce qu'est la religion prise ou non dans un sens confessionnel. Les pages éloquentes où l'auteur montre le désarroi contemporain dans tous les domaines les frappera mieux que nulle autre considération ; c'est pourquoi l'auteur cherche pour son livre des éditeurs dans d'autres langues. Comme il nous l'écrit lui-même, il considère son livre comme méritant une édition européenne, car le conflit qu'il y expose est européen ; on pourrait même dire qu'il est le conflit européen par excellence. » Créer par la coordination des puissances de l'âme un fondement solide aux efforts en faveur de la paix, faire en sorte que la lutte de tous contre tous se transforme en un travail constructif et collectif, ce serait rendre possible la pédagogie moderne ; les efforts individuels sont vains qui tentent de lutter contre le courant, quand ce courant est fait de dépression morale et que la contagion de cette dépression tient en échec les forces constructives et oblige la société à user sans cesse à nouveau de la violence. C'est un travail de Sisyphe. C'est pourquoi, ajoute-t-il, j'en suis venu à l'idée qu'il faut susciter des possibilités pratiques, afin d'ouvrir la voie à une spiritualité nouvelle, et ceci ne peut se produire que par une hygiène de l'âme : la plupart des gens ne voient pas leur aberration ; ils en aperçoivent bien les symptômes, le pessimisme universel, la faillite de beaucoup de vies, l'incapacité de créer quelque chose de grand comme la liquidation de la guerre, mais ils ne voient pas les causes profondes, car l'Europe, en matière psychologique, s'est appauvrie d'une façon prodigieuse en même temps qu'elle poussait au dernier degré l'organisation technique. Non seulement cette situation me paraît être la même dans tous les pays, mais l'œuvre de reconstruction dont l'Europe a besoin, si elle veut subsister, est en soi internationale.

« Il est impossible de se représenter qu'un peuple seul puisse prendre les mesures nécessaires à assurer une hygiène psychique nouvelle. C'est pourquoi les pensées de ce livre doivent être dites du haut d'une tribune internationale, et pourquoi

je m'adresse aux cercles qui sentent déjà aujourd'hui la portée de ces pensées, car les hommes, en tout cas la plus grande partie d'entre eux, sont incapables de se représenter ce que peut signifier au fond l'hygiène morale, aussi peu que l'on a compris le sens de l'hygiène corporelle lorsque ce terme fut prononcé pour la première fois. »

Souhaitons qu'un éditeur français examine avec le sérieux qu'elle comporte l'idée de l'auteur de voir son livre répandu aussi en langue française.

Heinrich SESEMANN : Der Kerl- (Mutter-) Typus und der Schalk- (Heiaeren-) Typus. Eine bildungs-charakterologische Untersuchung. (Weimar, Hermann Böhlhaus Nachfolger, 1928, un vol. 6,5 x 25 cm., de 62 pp., prix : RM. 2.)

L'auteur a travaillé dans les écoles nouvelles à la campagne : à Haubinda, à Wickersdorf, etc. Il s'est attaché aux problèmes des enfants difficiles qu'il s'agit de comprendre et de traiter selon leurs besoins. Il voudrait donner des directives pour les instituts et les asiles qui s'en occupent. Ses observations l'ont conduit à diviser les enfants en deux groupes principaux, subdivisés chacun en trois sous-groupes. Il appelle le premier type le type lourdaut chez les garçons et le type maternel chez les filles. En voici les subdivisions : I. Fidèle, sociable, consciencieux, sérieux, pratique. II. A grosse tête, insociable, laborieux, capricieux, lent. III. Modeste, sociable, égal de tempérament, confiant, amical. L'autre type est le type malicieux ou rusé. En voici les subdivisions : I. Hardi, sociable, léger, gai, conscient de soi. II. Insolent, sociable, sensible, paresseux, impraticable. III. Craintif, insociable, réservé, égal de tempérament, correct. Plusieurs photographies nous montrent l'apparence physique des enfants selon la classification de Sese-mann. Il insiste sur le fait que sa division en types vaut surtout pour les adultes et non pour les enfants.

Hans WOLFF : Die Kinderzeichnung nach Inhalt, Form und Farbe. (Weimar, Hermann Böhlhaus Nachfolger, 1929, 1 vol. 6,5 x 25 cm., de 72 pp., prix : RM. 3.)

Cet ouvrage, comme le précédent, a paru dans la collection de recherches scientifiques, éditée par le professeur Peter Petersen de Jena, Directeur de l'Institut des Sciences de l'Éducation. Après bien d'autres, l'auteur reprend la question des dessins d'enfants. Il suit de très près la manifestation spontanée de ses jeunes sujets et montre comment leur caractère se révèle tout d'abord dans le contenu des dessins ; il étudie également les formes et l'emploi de la couleur en tant qu'expression de leur personnalité intime. Il s'agit donc de quelque chose de plus que d'une sorte de psychanalyse du dessin, ou plutôt le procédé de la psychanalyse se trouve étendu à l'interprétation des instincts et tendances de toute nature. Un dernier chapitre montre comment l'on peut utiliser les dessins d'enfants au service de l'éducation. Il s'agit donc bien d'une contribution à l'étude du caractère, comme le montre également la bibliographie.

Zehn Jahre Schulreform in Oesterreich. Eine Festgabe. Plaquette de 20 x 27 cm., de 80 pp. de texte et 56 pp. d'illustrations, dédiée à Otto Glöckel, le pionnier de la transformation scolaire, par ses collaborateurs, 1929 (avec caricatures, vues de classes, dessins d'enfants, etc.)

Cet opuscule est entièrement consacré aux expériences faites pendant ces dix années, en Autriche, et contient de : Karl Furtmüller : « Otto Glöckel et la réforme scolaire », Viktor Fadrus : « Dix ans de réforme scolaire et de politique scolaire en Autriche. Coup d'œil rétrospectif et état actuel », Hans Fischl : « Une lutte pour le droit de l'éducation », Dr Eduard Burger : « Le rôle de l'investigation dans les travaux pédagogiques de la réforme scolaire autrichienne. »

« Les historiens d'autrefois — dit M. F. Delmas — aimaient à suivre l'évolution des institutions politiques de l'humanité dans le cadre restreint des cités antiques, où il était facile d'embrasser d'un seul coup d'œil la complexité des faits, d'isoler et de décomposer les forces qui font la grandeur et provoquent la décadence des sociétés humaines. Vienne présente aujourd'hui pour l'observateur de la vie pédagogique un intérêt du même ordre. On y peut assister à l'élaboration de l'école nouvelle, à la genèse de l'école unique. »

Die Welt des Kindes, Publication n° IV de la revue « Individualität ». (Zürich, Orell Füssli, 1929, 1 vol. 16 x 23,5 cm., de 192 pp., avec 50 images partiellement en couleur, prix : 4,80 francs suisses.)

Cet ouvrage comporte quatre parties : 1° « Le monde de l'enfant » contenant des aphorismes de Novalis, « la tragédie de l'Enfant », « la folie des Parents » et « l'enfant éternel » de Frédéric Nietzsche, « une vie d'homme » de Max Stirner, « la mère et l'enfant » de Pestalozzi, et un fragment de Jean-Paul : « Pourquoi n'y a-t-il pas de souvenir aussi joyeux que ceux de l'Enfance ? ». La seconde partie est intitulée : « Enfance » ; nous y trouvons des fragments de 23 auteurs parmi lesquels : Rudolf Steiner, Maxime Gorki, Léon Tolstoï, Otto Ernst, Georges Duhamel, Rudyard Kipling. La troisième partie se compose de poésies, contes et autres récits dûs à des enfants. Beaucoup de choses charmantes et naïves, d'autres qui étonneront, d'autres qui appellent la critique. On peut en dire autant des illustrations, dessins d'enfants qui n'auraient peut-être pas tous mérité d'être imprimés sur papier glacé en noir ou en couleur ! Enfin, des comptes-rendus d'ouvrages. Remarquons surtout l'article introductif de Willy Storrer : « La lutte de notre génération pour sauvegarder le monde de l'enfant. »

Alfred RUFER : Pestalozzi, Die Französische Revolution und die Helvetik. (Berne, Haupt, 1928, 1 vol. 21 x 14 cm., de 267 pages, prix : 6 francs suisses.)

Les études sur Pestalozzi se sont multipliées à l'occasion du centenaire de sa mort en 1927.

Voici encore un ouvrage important ; il présente à nos yeux une face peu connue de l'activité du grand pédagogue : ses efforts pour faire pénétrer dans son pays les tendances idéalistes de la Révolution française. Nous le trouvons ici disciple de Jean-Jacques Rousseau, d'abord enthousiaste pour la Révolution, puis déçu par les abus qu'elle a entraînés. L'auteur a su rendre claires bien des pages touffues du pédagogue qui, malgré la profondeur de ses intuitions ou à cause même de cette profondeur, n'a pas toujours su s'exprimer avec la clarté d'un génie plus systématique.

* * *

Mme PHILIPPI VAN REESEMA : **Inleiding Tot de Werken van Prof. Dr. Jean Piaget.** (Groningen, den Haag, J. B. Wolters, 1929, 1 vol. 15 x 23,5 cm., de 59 pp., prix : florin 1,10.)

Mme Philippi s'est attachée à faire connaître au public hollandais les principaux psychologues de l'enfance de l'étranger ; nous avons déjà fait allusion à son étude consacrée à William Stern. Ici, nous trouvons un résumé très complet des ouvrages de M. Jean Piaget, aujourd'hui professeur à l'Université de Genève, Directeur du Bureau international d'Éducation et sous-directeur de l'Ins-

titut universitaire des sciences de l'éducation de Genève (Institut J.-J. Rousseau).

* * *

Mme PHILIPPI VAN REESEMA : **Uit en over de Werken van Prof. Dr. Ovide Decroly.** Eerste Deel. (Groningen, den Haag, J. B. Wolters, 1929, 1 vol. 15 x 23,5 cm., de 43 pp., prix : florin 1,10.)

Dans cet opuscule, Mme Philippi commence l'étude des principaux jeux éducatifs du Dr Decroly ; elle étudie plus particulièrement les phénomènes de globalisation dans leurs rapports avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les jeunes enfants. Les indications bibliographiques seront particulièrement utiles à ceux qui veulent connaître le Dr Decroly. Nous espérons vivement que sa santé permettra à Mme Philippi de poursuivre cette étude du grand pédagogue belge et surtout qu'un auteur de langue française pourra s'en inspirer pour nous donner enfin le livre sur le Dr Decroly que l'on attend depuis longtemps.

Le gérant : Mlle E. FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris, Ve.

ÉCOLE NOUVELLE

La Pelouse-sur-Bex, Suisse

POUR GARÇONS ET FILLES

L'École Nouvelle « La Pelouse » jouit d'une situation particulièrement favorable aux sports d'hiver, et aux excursions en montagne durant la belle saison.

Son but est de réaliser des progrès moraux, intellectuels et physiques en se basant sur la nature individuelle de chaque élève. La vie de l'école est saine, pleine d'intérêt et de diversité.

Un programme spécial est établi pour chacun des élèves, ce qui permet un développement harmonieux de leurs capacités, sans éléments de rivalité.

Le plan général des études est mobile, et permet aux élèves de se spécialiser s'ils le désirent, ou de suivre leurs programmes.

Les langues, les sciences, les mathématiques, la musique, la gymnastique rythmique, le dessin et les travaux manuels sont étudiés avec soin.

La directrice, Mlle Hemmerlin se fera un plaisir de fournir de plus amples détails sur l'école.

PENSION POUR ENFANTS

DE 3 à 6 ANS

SOINS MATERNELS - VIE SAINTE - BAINS DE SOLEIL
GYMNASTIQUE RESPIRATOIRE - JEUX SURVEILLÉS

Travaux Manuels

Éducation d'après les Méthodes Nouvelles
Alimentation Rationnelle

M^{ME} A. MICHEL
VILLECONIN (Seine-et-Oise)

Sur la Ligne Arpajon-Etampes

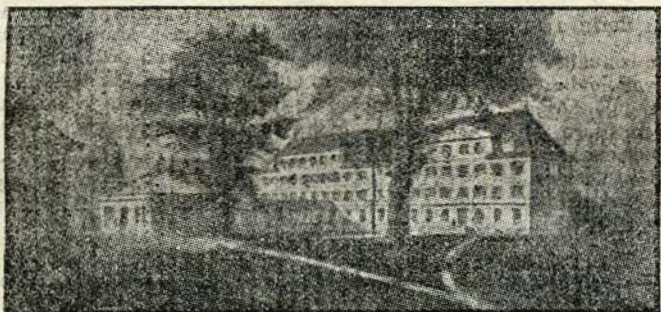
L'extension que prend l'École Internationale de Genève nécessite parfois la création de nouveaux postes de Professeurs.

Les candidatures de maîtres expérimentés dans les méthodes nouvelles doivent être envoyées à M. Paul Meyhoffer, Directeur à l'École Internationale, 62, Route de Chêne, Genève.

ÉCOLE INTERNATIONALE DE GENÈVE

Route de Chêne, 62
Grande Boissière

Ecole Primaire et Secondaire d'Esprit International
Enseignement en français et en anglais



Applications des principes de l'Ecole active. Culture générale ayant à la fois pour objet l'éducation de l'initiative individuelle et la connaissance du monde moderne telle qu'il tend à se reconstruire sous la forme d'une Société des Nations.

Pour tous renseignements :
S'adresser à l'Ecole Internationale
de Genève, 62, Route de Chêne,
Grande Boissière, Genève.

ÉCOLE NOUVELLE

(Landerziehungsheim & Freie Schulgemeinde)

Brusata près de Mendrisio

(Tessin)

pour enfants des deux sexes de 4 à 17 ans

Étude Spéciale des Langues Modernes

Ecole de dessin et de peinture
Education familiale et individuelle

Nombre limité

Séjour pour enfants sains, nerveux & convalescents

Elèves pour la seule étude des langues
de la peinture ou du ménage

Programmes par la Direction : Professeur D^r F. Grunder

“ ASEN ”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS ET DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel
de
l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoudres
d'après M. le D^r O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (Suisse)

ÉCOLE “ Royal ” KYBOURG

Directeur : R. KYBOURG
officier d'académie

4, Tour-de-l'Île, 4, GENÈVE

STÉNOGRAPHIE française, allemande, anglaise, italienne

DACTYLOGRAPHIE - LANGUES - COMPTABILITÉ

CORRESPONDANCE COMMERCIALE

Exécute tous travaux de Sténo-Dactylo

“ MENS SANA ”

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DÉLICATS

M. et M^{me} MULLER-LEMAIRE

Chesires-sur-Box (Vaud, Suisse), 1320 m d'altitude

Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du D^r Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile. L'enseignement complet se donne aussi en hollandais.

Référence de premier ordre. Recommandé par M. Ad Ferrière, Directeur Adjoint du Bureau d'Éducation à Genève.

PETITE ÉCOLE NOUVELLE

VÉSENAZ

(près Genève)

Internat coéducatif
pour enfants de 4 à 13 ans
et jeunes filles

Éducation individuelle

Enseignement par petits groupes

Préparation aux examens
suisses et étrangers

Vie de famille, heureuse et saine

Travaux manuels

Sports - Excursions

COURS DE VACANCES

en juillet et août

Pour prospectus et références
s'adresser à

M^{me} Alice Kullmann

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 fifty cents per year; single issues seventy five cents. Reprints of former issues are available at thirty-five cents each. "Foreign Postage twenty-five cents extra".

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

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

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE
 EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS
Internat pour garçons seulement

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

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

ÉCOLE NOUVELLE
“LA CHATAIGNERAIE”
 sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 8 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

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES-S/-BLOWAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne,
 site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; 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 indivi-
 duelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

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

Directeur : R. NUSSBAUM.

Téléph. Blonay 97

REVUE DE SYNTHÈSE SPIRITUELLE

PHILOSOPHIE. ART. SCIENCE

VERS L'UNITÉ

Publiée sous la direction de M^{me} Th. DAREL, fondatrice, rédacteur en chef
 et de M. le Marquis De Casa Fuerte

*Mouvement philosophique, revue littéraire, art, astrologie, graphologie, physiognomie métapsychisme,
 culture mentale et éducation de la pensée.*

NOUVELLE SÉRIE : 5 numéros de 100 pages par an, en France : 40 frs ; autres pays : 60 frs.

6, rue Chomel, Paris VII. Compte de chèques postaux : 42.373. MAISONNEUVE, éditeurs, Paris

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

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

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Bergstr.)
Hesse-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

LA DIANE

Revue Républicaine d'Éducation Citoyenne
5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES

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

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

AGENCES OFFICIELLES DES CHEMINS DE FER FÉDÉRAUX

PARIS, 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES, 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK, 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 15 francs ; Etranger 20 francs

Administration : Mlle LERICHE, 14, rue Mayet, Paris (VI^e)

Chèques postaux : Paris, 1256-23

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'Ecole nouvelle.** Genève, B. I. E. N., 1909. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Haubinda, 1901-1902.** Leipzig, Voigtlaenders, II^e éd., 1910..... (épuisé)
- La Science et la Foi.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule.** Langensalza, Beyer et Soehne, 1912. (Traduit en italien, en espagnol et en portugais.)..... Fr. 1.—
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.** Bruxelles, Misch et Thron, 1912. (épuisé)
- 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, en espagnol, en espéranto.) (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoliers.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- 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 (Traduit en espagnol.) Fr. 1.25
- L'Education dans la Famille.** Genève, Editions Forum, III^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en allemand, en grec et en hollandais.) Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique.** Genève, 1923. (Traduit en espagnol.) (hors commerce)
- La Société des Nations dans les Ecoles de la Suisse.** Genève, Société générale d'Imprimerie, 1923..... Fr. 0.50
- L'Ecole active.** Genève, Editions Forum, III^e éd., 1926. (Traduit en roumain, en espag., en italien, en allemand, en serbe et en anglais.) Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire.** Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
- Les lois sociologiques.** Genève, Feuille centrale de Zofingue, janvier 1926... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles.** Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité.** Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espagnol.) (épuisé)
- La coéducation des sexes.** L'Education en Suisse. Genève, Société générale d'Imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- L'Aube de l'Ecole sereine en Italie,** monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
- L'Education constructive.** Tome I. Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 7.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi.** Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927. Fr. 1.50
- La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active.** Bruxelles, Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Education nouvelle.** Paris, Flammarion, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution.** L'Education en Suisse, Genève, Société générale d'Imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol.) Fr. 1.50
- La Pratique de l'Ecole active.** Genève, Editions Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.) II^e édition en 1929..... Fr. 6.—
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELLOS, Une Ecole nouvelle en Belgique.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 Fr. 2.50
- ELISABETH HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald.** Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50
- M. BOSCHETTI-ALBERTI, L'Ecole sereine d'Agno.** Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 1.—

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 Fischbacher, 33, rue de Seine (VI^e).

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Fondé en 1921

RATTACHÉ A LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Président d'honneur : M. Paul LANGEVIN, Professeur au Collège de France.

Président : M. FAUCONNET, Professeur à la Sorbonne.

Vice-Présidents : M. BERTIER, Directeur de l'Ecole des Roches.

M. PIERON, Professeur au Collège de France.

Docteur WALLON, Professeur à la Sorbonne.

REVUE « POUR L'ÈRE NOUVELLE ». Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE

SECRETARIAT :

Secrétaire : M^{lle} E. FLAYOL, Directrice honoraire d'école normale.

Musée Pédagogique : 41, rue Gay-Lussac
Paris V^e - Téléphone Gobelins 06-32

Secrétaire-Trésorière : M^{lle} J. HAUSER.

Compte Ch. Post. 697-92, 18. av. de l'Observatoire, VI^e

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 : M. Weber, 5, rue du Pré-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise).

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF-OBERKIRCH

prés UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lac de Zurich et de Wallenstadt — GARÇONS de 7 à 17 ans

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

Directeur : H. TOBLER.

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

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, GENÈVE.



Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Céard près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 150

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 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.