

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

D^r SIEGFRIED-LEHMANN : *Le village d'enfants de Benschemen.*

BRUN-LALOIRE : *Bakoulé intégrateur.*

LOUIS DUMAS : *Le cœur qui chante.*

Mme ABERDAM : *Une école publique allemande créée par des parents.*

Nouvelles diverses.

Livres.

A travers les Revues.

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

10^{me} Année.

MARS 1931

N^o 66

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 GÉNÉRAL :

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

COMITÉ EXECUTIF INTERNATIONAL :

Directeurs : Mrs. Beatrice ENSON (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — M. Ad. FURUBIER (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, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, 41, rue Gay-Lussac, Paris.

BELGIQUE : VERTS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PONDROT, Océ. PICALAUSA, F. DUBOIS, Céroux-Mousty.

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

CHILI : LA NUEVA ERA, M. Arturo HAMEL, Casilla 2603, Santiago.

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

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

HOLLANDE : VERNEUWING, M. J. H. BOLW, Schiedamsdijk, 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, Arcademidia 743, Buenos Aires.

ROUMANIE : PENTRU INIMA COPILOR (Pour le Cœur des Enfants), M. I. NISPEANU, Strada Manu Barla, 79, Bucarest.

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL, Miles Ester EDELSTAM et Marion MONTILICA, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

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

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

YUGOSLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active), M. Yov. S. YOVANOVICH, Yankichevo Sokalché 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

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. — Pour six mois, respectivement 15 fr. et 25 fr. français.

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7,50 fr. français. — 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.

Le village d'enfants de Benschemen

par le D^r Siegfried-Lehman

(Traduit par les soins du Comité de Paris, 5, Avenue de Villiers)

On sait que, au lendemain de la guerre, des enfants russes furent abandonnés par centaines de mille et réduits à la plus misérable condition, vivant de rapines et s'organisant en bandes de pillards. Parmi ces enfants, la proportion de petits juifs, victimes de pogroms, était considérable. Un très grand nombre d'entre eux se réfugièrent en Lithuanie. A Kovno se créa une œuvre de relèvement, la maison d'enfants, où l'on réussit à sauver beaucoup de ces petits dévoyés, en développant chez eux le sens de la responsabilité. Mais on ne pouvait les orienter que vers les professions agricoles et peu de débouchés s'ouvraient à eux en Lithuanie. Aussi accepta-t-on l'offre que fit le Fonds National Juif d'une ferme à Benschemen, en Palestine. Un groupe d'enfants partit sous la direction d'un éminent pédiatre, le D^r Siegfried Lehman, qui a sacrifié à l'œuvre sa fortune personnelle et sa situation à Berlin. A Benschemen les enfants construisirent, de leurs propres mains, un village que depuis ils administrent eux-mêmes. Nous avons plaisir à publier ci-dessous le rapport que nous envoie le D^r Lehman. On verra que Benschemen ne présente pas seulement une valeur humanitaire, mais aussi un puissant intérêt social et pédagogique.

Les sympathies nombreuses qu'a fait naître une telle tentative ont abouti à la formation de comités à Berlin, à Londres, à Amsterdam, récemment enfin à Paris, dans le but de fournir au village d'enfants l'aide qui lui est nécessaire encore pendant quelques années.

Actuellement, plus de 200 enfants et jeunes gens (filles et garçons) de 3 à 17 ans sont élevés au village d'enfants de Benschemen. Voici d'abord quelques mots sur la formation de la colonie.

« Quand ils sont très jeunes, 20 à 25 enfants forment une communauté ». (Kouzak).

Les enfants plus âgés se groupent à 25 ou 30. Chaque groupe s'occupe d'une maison (ou partie de maison), ainsi constituée : salle à manger, cuisine, chambres à coucher, chambre du maître et chambre de l'économe.

Notre projet est de reconstruire la colonie pour 350 enfants : 5 maisons avec jardin entoureront l'école et la grande basse-cour de la ferme. Au centre se trouvera la cuisine principale où l'on préparera le déjeuner pour toutes les maisons, alors que le petit déjeuner et le dîner seront préparés dans les petites cuisines individuelles. Cette décentralisation dans les détails a pour but de protéger les enfants contre les inconvénients d'une éducation de caserne, contre la vie agitée et impersonnelle qui est le résultat d'une éducation en masse.

Les premiers colons de Benschemen, 14 jeunes gens de 15 à 17 ans avec deux maîtres qui avaient déjà vécu ensemble pendant un an à la maison d'enfants de Kovno (Lithuanie), étaient allés s'établir en Palestine afin de prendre sur eux les premiers et durs travaux de construction. Dans le souvenir de nos enfants, cette époque — l'année 1927 — fut le temps héroïque du village : on avait à endurer toutes les difficultés qui attendent les nouveaux colons.

Aujourd'hui, il n'y a plus trace de ces difficultés. A la place des brûlantes baraques en bois, s'élèvent maintenant des maisons en pierre et lorsque le soleil est trop chaud, on trouve pour se rafraîchir une piscine en plein air. On a construit d'assez bonnes étables pour le bétail et la terre d'un gris brun, aride pendant l'été, a été transformée par

les soins des écoliers à l'aide de tuyaux d'arrosage, etc... en lieux toujours verts qui donnent au village des bananes, raisins, oranges et toutes sortes de légumes.

Nous avons dans ce rapport, quelque chose d'essentiel à dire sur la vie en commun de ces jeunes gens : *ils sont les propres éducateurs des plus jeunes enfants du village* : les petits enfants les respectent, se font d'après eux leur idéal d'enfant. L'agriculture, le soin de l'économat, de la cuisine et de la buanderie, se trouvent entre leurs mains. Quelquefois aussi, ils doivent s'occuper des tout petits au « Jardin d'Enfants » et des écoliers à la maison. Les jeunes savent déjà qu'une partie de la dépense, pour l'existence du village, doit être couverte par le rendement de l'agriculture, des ateliers, etc... Ils comprennent que le travail qui sera fait au village, quatre heures de jardinage ou de menuiserie dans la semaine, ne peut être un travail « d'écolier ». Mais ils sentent, parce qu'il n'y a aucune possibilité de travail étranger, que l'agriculture a besoin d'eux et que, sans leur effort, ce qu'on a semé mourrait.

Combien le sentiment de sa propre valeur est accru chez l'enfant de onze ans, lorsqu'il s'agit de travail et qu'il va aux champs avec celui de 16 ans, la pioche sur l'épaule, comme il le voit faire par les camarades plus âgés !

L'année suivante, il travaillera déjà 4 heures, à quatorze ans, 5 heures. Ainsi, il atteint graduellement le temps de travail des plus âgés. Si sa collaboration n'est pas nécessaire au travail agricole des grands, alors il le donne au travail agricole des enfants. Celui-ci, qui est considéré comme une copie exacte de celui des grands, est organisé en vue de la production, pourtant dans un autre esprit : le travail est adapté au rythme de l'enfant qui peut apporter sa propre initiative, faire des expériences, essayer de nouvelles méthodes, bref, mener sa vie d'enfant.

Ici, il ne sent rien encore des devoirs de la jeunesse (les heures de travail seront relevées par le conseil des jeunes et calculées à la fin de l'année), devoirs qui réclament parfois beaucoup d'énergie et de courage. Combien on sent la solitude, la nuit (et cela était encore plus sensible dans les premiers temps de la construction), quand on doit surveiller le moteur du puits et que l'on n'entend rien que le cri des chacals, ou quand il faut, pendant la période sèche, aller arroser les plantations ! Comme il est difficile, pendant la chaleur d'été, de couler le béton et de porter les pierres ! Ces travaux de construction, particulièrement pendant la première année, ont joué un grand rôle et toutes les difficultés furent supportées gal-

ment et avec bonne humeur. Vous pensez bien que les jeunes gens qui ont construit leur village, de leurs propres mains, ne le considèrent pas comme un « Etablissement » étranger, mais comme leur propre maison, comme leur œuvre.

La plus grande leçon que nous apporte la vie en commun de la jeunesse de Bensechemen, est « l'assemblée » où les jeunes gens du village se réunissent pour délibérer et prendre des décisions. Le conseil de la jeunesse (quelques maîtres y prennent part aussi) délibère sur tous les problèmes de l'enseignement. Toutes les questions économiques sont traitées par un conseil d'administration auquel chaque groupe envoie deux personnes, particulièrement des jeunes filles.

Au début, l'on pouvait douter qu'un conseil d'administration réunissant avec des gens de métier des jeunes gens inexpérimentés, pût être un organe efficace. Beaucoup craignaient que des jeunes gens investis d'autorité n'aient à l'employer en des occasions où une connaissance professionnelle et une plus longue expérience eussent paru nécessaires. Et ils ne faisaient pas de pronostic favorable sur la durée d'un tel conseil.

Ces craintes ont été reconnues injustifiées, et cela grâce surtout à la préoccupation constante dans notre éducation de la jeunesse, de lutter contre tout ce qui accompagne une fausse compréhension du droit de disposer librement de soi-même : c'est-à-dire un manque de Respect. Ce ne serait peut-être pas toujours facile dans un milieu où les éducateurs ne reconnaîtraient pas le respect comme ayant de la valeur, où les limites entre le royaume de la contrainte et celui de la liberté ne seraient pas suffisamment reconnues et où la vie en commun avec la jeunesse serait souvent plus facile et plus gaie parce qu'on considérerait l'autonomie de la jeunesse comme plus importante que l'autonomie de l'idée.

Le type de jeunes gens formés par une telle éducation se rencontre partout dans le monde, aussi bien en Palestine qu'ailleurs. Ils se distinguent souvent par une assurance pénible et trop de familiarité. Ils ne ressentent aucun respect à l'égard des valeurs si ce ne sont pas des valeurs nouvelles et reconnues de leur propre entourage. Nous n'approuvons pas cette sorte d'assurance qui s'obtient par beaucoup de pédagogie et de ruse et qui fait que les jeunes gens ont l'air d'agir de façon indépendante alors qu'ils sont pour ainsi dire mis en mouvement de la coulisse et d'en haut, comme des marionnettes.

Nous n'admettons pas cette méthode parce qu'elle n'est pas loyale et pour cette rai-

son ne peut pas être bonne. De plus en plus, nous arrivons à cette conviction que la Pédagogie commence où les hommes ne suffisent plus. La Pédagogie est une bonne chose là où le maître n'enseigne que quelques heures par jour. L'étrange fluide qui passe d'un homme à un autre, non en pleine clarté, mais dans l'ombre du subconscient, quand ils vivent ensemble jour et nuit, n'agit pas dans ce cas. C'est alors que l'intention d'éduquer, la « Pédagogie » peut se montrer. Mais, dans une communauté où les éducateurs et les enfants vivent ensemble tous les jours, pendant des années, lorsqu'il y a tant d'occasions de se voir tel que l'on est dans sa Vérité d'Homme, l'existence est beaucoup moins affectée par l'effort et la tactique pédagogiques. Nous ne trouvons donc pas étonnant qu'un travailleur du village d'enfants qui est un « homme » et qui ne fait que vivre et travailler dans notre communauté, acquiesce, sans le vouloir, une influence pédagogique plus grande qu'un maître muni d'un diplôme et enseignant toute la journée.

Rien ne peut être fécond qui n'a pas été vécu par les professeurs et travailleurs dans leur vie privée avant d'être enseigné. Mais c'est seulement une question de temps pour un noyau de collaborateurs que d'arriver à réaliser, dans leur vie journalière, la pensée de la communauté.

Si la « communauté du village » est le groupement où les jeunes gens apprennent à se sentir citoyens avec des droits et des devoirs définis, de même la « Kvutaz » est la communauté à laquelle ils sont liés par inclination. De telles « Kvutah » réussissent, comme nous l'avons dit ci-dessus, de trente à trente-cinq jeunes gens et jeunes filles de 14 à 18 ans. Quelques maîtres et travailleurs appartiennent aussi au groupe. La « Kvutah » a sa propre maison et aura bientôt sa propre entreprise agricole ; ainsi elle satisfait un désir venu directement du cœur des jeunes gens et jeunes filles de Palestine.

Dans la « Kvutah », jeunes filles ou garçons indistinctement s'occupent de la cuisine, du jardin potager et du poulailler ; les garçons travaillent aux champs ; le soir, on étudie ensemble, ou bien l'on parle d'un avenir en commun (car l'élite du groupe veut ne pas se séparer dans la vie et établir une « Kvutah ») ou bien l'on danse. Parmi la jeunesse de Palestine et à « Benschemen », la danse fait tellement partie intégrante de la vie en commun qu'il faut en dire quelques mots. Ce sont pour la plupart des danses arabes, dansées en rond. Les danseurs chantent en guise d'accompagnement. Quelquefois les spectateurs battent des mains en cadence. L'élément tendre, amoureux entre les sexes qui caractérise la danse en Europe occidentale

n'existe pas du tout ici. (Chez les Arabes cette danse est seulement dansée par les hommes). Ce qu'on cherche n'est pas l'extase individuelle, mais collective, celle du groupe dont on se sent un membre.

Benschemen est entouré de villages arabes. Une rug pour caravane passe devant notre village. Chaque nuit nous entendons le bruit des grelots des chameaux et le chant léger et monotone du chamelier. Ce monde nous est étranger, mais nous souhaitons nous en rapprocher parce que nous croyons, à Benschemen, au sentiment de fraternité entre les peuples. Pour cette raison, nous cultivons des relations amicales avec les Arabes des environs. Ils sont nos hôtes comme nous sommes les leurs. Nos jeunes gens et jeunes filles font de longues randonnées parmi les colonies du pays, là, particulièrement, où habitent des groupes partageant leurs idées. Deux sentiments ont couronné à donner un caractère spécial aux voyages de la jeunesse en Palestine : d'une part, le respect et l'affection que l'ouvrier juif en général porte aux enfants et qui se manifestent par la façon dont il traite les groupes de jeunes gens en voyage (il vit souvent de 3 piastres 1/2 par jour afin d'en donner 5 1/2 à son enfant) d'autre part il a pris aux Arabes la jolie coutume de l'hospitalité qui fait que, même dans le village le plus pauvre, une chambre propre est toujours prête pour des hôtes éventuels. Aux jours de fêtes, des groupes d'ouvriers (ou de jeunes travailleurs organisés) viennent à Benschemen et racontent leurs désirs, leurs espoirs et leurs projets.

Ainsi la jeunesse du village d'enfants ne grandit pas dans l'idylle isolée d'une maison de campagne, mais en rapport vivant avec le monde qui sera le sien, quand elle aura grandi.

A 17 ans, le jeune homme a appris son métier, puis, il entre dans la vie ; mais, à chaque Pâques, il est de nouveau à Benschemen où tous les anciens du village sont venus à la fête de toutes les parties de la Palestine. C'est une des impressions les plus fortes du voyageur de l'Europe Occidentale en Palestine que de trouver, dans les colonies agricoles, des juifs qui ne font pas la démarcation entre le métier en tant que gain et le temps libre pendant lequel, simplement homme, on s'occupe des choses essentielles à soi-même.

La vie d'agriculteur en Palestine donne au jeune juif quelque chose du sentiment heureux de l'unité et de la totalité de la vie que possédaient les anciennes races vivaces et auquel aspirent aujourd'hui les hommes associés au mouvement de la jeunesse. « Si j'avais voulu devenir menuisier, je n'aurais pas eu besoin de venir en Palestine », me

disait un garçon de 15 ans qui ne voulait plus travailler à la menuiserie, mais seulement aux champs. Cette puissante force attractive que le métier d'agriculteur exerce en Palestine non seulement sur des individus séparés, mais sur la presque totalité de la jeunesse juive, n'est compréhensible que si nous reconnaissons à cette aspiration le même caractère religieux qui poussait la génération précédente à l'union avec le Dieu « Père » et qui pousse la nouvelle à l'union avec la Terre « Mère ».

À ce besoin de nouvelles attaches solides, alors que les anciennes sont presque toutes brisées, s'ajoute encore une forte réaction contre les métiers de leurs pères, surtout celui de commerçant : ne pas être, comme les anciennes générations, vendeur ou intermédiaire du travail des autres, mais être créateur soi-même. Cette réaction même souvent à d'étranges exagérations : le mot « c'est un marchand ! » rend quelquefois un son particulièrement blessant. La branche de l'agriculture Palestinienne la moins liée à la spéculation et à la possibilité de s'enrichir, à savoir la culture des champs, est la plus en faveur auprès de la jeunesse. Le métier sédentaire de l'ouvrier ou de l'employé, la jeunesse le regarde à peu près comme le soldat du front considérait, au début de la guerre, le soldat des bureaux.

Ce type de jeunes gens attachés à la terre ne peut trouver place dans la classification type de Spranger qui n'envisage que la jeunesse de la ville.

Si nous voulons néanmoins ranger nos jeunes gens parmi les types établis par Spranger, la plupart ressortiraient au type social et un certain nombre au type politique. On trouve très peu de représentants du type scientifique, si l'on y classe les jeunes gens pour qui la recherche, et les preuves de la grande continuité de la science sont le but essentiel. Dans notre maison d'Enfants de Kovno, pendant quelque temps, les jeunes gens allumaient tous les soirs, dans la salle de lecture, une grande enseigne lumineuse : « Savoir, c'est pouvoir ».

Mais, si ce facteur de « pouvoir », transmis à la jeunesse travailleuse de Palestine, y a joué un grand rôle, ce ne fut, chez beaucoup, que par désir d'être reconnu membre, à égalité de droits, d'une compagnie de travailleurs. En ce qui concerne la politique, nous nous efforçons, chez les plus âgés d'épurer leurs conceptions, puisées pour la plupart dans des brochures superficielles, et de les approfondir.

Du fait que le chemin vers la connaissance scientifique du monde n'est généralement ouvert qu'à une faible minorité de la jeunesse paysanne et travailleuse, nous

devons accepter les conséquences et chercher des moyens de formation qui soient accessibles à tous et qui touchent des couches plus profondes. Nous croyons que la valeur encore vivante du peuple juif, aussi bien religieuse qu'universelle, peut réaliser cette tâche et qu'elle comporte vraiment une force nationale.

Aussi les écritures de l'Ancien Testament, les légendes et traditions des juifs n'ont-elles pas été enseignées ces derniers temps dans le but de rendre plus intéressant l'enseignement de l'Histoire par des études vivantes, mais avec la conviction que des mots se trouvent dans ces écritures religieuses dont la valeur ne dépend pas de l'Espace et du Temps et qui possèdent, pour notre peuple, une valeur éternelle. Peut-être de grandes parties nous en sont-elles déjà étrangères, mais l'effort de sentir sous cet amas confus ce qu'il y a de douloureux et d'éternel, ne peut être épargné à aucune génération juive.

Dans un siècle où l'on estime trop les sciences physiques et naturelles, particulièrement dans nos cercles de travailleurs, cet effort est une entreprise difficile : c'est nager contre le courant. L'époque matérialiste dont le chef fut Ernst Haeckel, est encore en plein épanouissement. Et quand le vendredi soir les lumières sont allumées à Benschemen, notre antagonisme à l'égard, du matérialisme vide se manifeste et un respect encore indéfini nous saisit devant un monde qui nous restera un miracle, si profondément que nous puissions, par la science, pénétrer jusqu'à l'essence des choses.

Nous considérons les histoires populaires et les œuvres des poètes populaires comme des moyens de culture. Que le livre continue à être un moyen de traduire le spirituel, dans la vie du peuple travailleur, nous paraît douteux depuis que nous avons remarqué combien est faible en général le pouvoir d'attraction des livres sur la masse après un dur travail manuel, sous un climat chaud. La question se pose également à la colonie de savoir comment, par la narration, par le théâtre, (il y a une grande scène dans la salle) ou par d'autres moyens nous pourrions nous libérer plus qu'autrefois du livre imprimé. En Europe Occidentale cette libération a déjà eu lieu en partie (imparfaitement sans doute), par la T. S. F. et le cinéma.

De même, la musique populaire que nous cherchons à entretenir n'est pas ce qu'il y a de moins important dans l'Education. La grandeur du chant populaire tient à ceci que non seulement il unit les individus avec le peuple, mais que les hommes qui chantent ensemble se trouvent liés par un sentiment qu'aucune autre tentative ne peut pro-

voquer. L'influence de développement que la musique classique peut exercer sur notre jeunesse est encore difficile à apprécier. Nous dirons seulement aujourd'hui qu'à nos concerts de gramophone, les disques de musique populaire juive ou russe sont beaucoup plus goûtés que les disques de Bach et de Beethoven.

Aucune leçon n'excite l'intérêt des jeunes filles autant que la gymnastique rythmique accompagnée de musique. Il nous semble alors que l'éducation physique rythmique est d'une signification particulière dans un pays où la salle de danse, hiver comme été, est une pelouse toujours verte, où un ciel presque toujours rayonnant et bleu et une mer illuminée de soleil donnent un sentiment de joie et de couleur que nous ne connaissons pas dans le nord de l'Europe. Dans notre lutte contre une intellectualité malsaine et déloyale, la gymnastique rythmique peut être un moyen d'éducation puissant.

Autant la musique est près du cœur du juif de Palestine (nulle part on ne chante autant qu'ici), autant il existe peu de compréhension de la beauté visible. Dans la génération encore pieuse, la loi religieuse a donné la forme et le rythme : la maison était laide, les vêtements souvent malpropres, et cependant les pièces pauvres et en désordre (sans art, sans fleurs aux fenêtres) et les hommes négligés avaient quelquefois une splendeur d'une beauté plus profonde et plus spirituelle que celle d'une chambre installée avec luxe et de ses habitants habillés avec recherche. La plus jeune génération a rompu avec la religion de ses pères et aucun éclat ne rayonne plus à travers la banalité de la chambre juive et le manque de forme de sa vie quotidienne.

Cette tragédie du peuple juif n'est pas plus sensible en Palestine qu'en d'autres pays où aucune vieille culture solide ne se présente au juif dont il puisse s'approprier la valeur esthétique. Il trouve ici une collection de toutes les cultures possibles de l'Orient et de l'Occident, un manque de tradition qui apparaît dans la tenue et les vêtements des hommes et qui arrive souvent à des formes grotesques. Le même relâchement de toute tradition domine bien des choses de la vie quotidienne.

Cette liberté parfaite peut donner quelquefois à la vie de la jeunesse en Palestine une certaine beauté, quelque chose qui n'est ni bourgeois, ni provincial, mais, d'autre part, par une ignorance des limites, une telle liberté peut développer un penchant au désordre et au laisser-aller que l'européen occidental ne pourrait atteindre.

Combien de discussions longues et sérieuses il y avait au début de notre travail entre

nous et les jeunes gens sur des questions qui n'en sont pas dans l'Europe occidentale. Par exemple : pourquoi est-il nécessaire que dans une salle à manger de 70 enfants, chacun ait sa place à table ? Pourquoi tous doivent-ils manger à la même heure ? Pourquoi une chambre à coucher ne peut-elle être nettoyée le soir aussi bien que le matin ? Cela durera encore longtemps, jusqu'à ce que des façons de vivre durables s'établissent dans ce jeune pays où un homme immigré depuis 8 ans est déjà considéré comme un vieux colon.

Dans cette confusion, quelques tendances sont déjà visibles : le penchant vers la vérité et l'accentuation consciente d'une certaine simplicité profane, telle qu'elle se pratique dans une colonie de travailleurs au village, seront orientés par nous vers des formes nouvelles, dans un sentiment de fidélité aux traditions artistiques de l'Europe occidentale.

Ce que nous venons de rapporter sur l'existence et le caractère des jeunes gens s'applique à la jeunesse juive venue des familles émigrées de l'Europe. Les jeunes gens et les jeunes filles qui viennent des familles orientales sont si profondément éloignés de nos conceptions du monde qu'il ne serait pas juste de les juger selon nos idées. Il n'y a pas de doute que jusqu'à présent les éducateurs n'ont pas trouvé la voie pour ces enfants et qu'il faudra probablement beaucoup de temps pour les connaître.

En raison de la grande diversité de types juifs que l'on trouve ici, dans un village dont les enfants viennent de toutes les parties du monde, l'éducation présentera pendant quelque temps, à Benshemem, des problèmes difficiles à résoudre.

L'idée qui est à la base de l'Éducation à Benshemem est celle qui a amené des milliers de juifs en Palestine : l'idée d'un peuple juif travaillant sa propre terre et vivant selon la justice.

De nos jours, où le chauvinisme cèlebre partout ses tristes fêtes, chaque effort éducatif, lié à un mouvement national, doit présenter sa justification assez clairement pour n'être pas mal compris et dangereux.

Pour cette raison, nous allons, comme conclusion, dire encore quelques mots de notre éducation nationale. Nous voyons actuellement notre propre tâche dans la lutte contre le nationalisme étroit et matériel, dans lequel est tombée aujourd'hui la jeunesse de presque tous les pays. Chez le peuple juif, ce danger apparaît peut-être avec moins d'étendue et sous d'autres formes, mais, néanmoins, nous ne devons pas fermer les yeux là-dessus. Si nous voulons le combattre, nous devons découvrir les sources les plus

profondes du chauvinisme juif en Palestine. En général, il y a d'abord l'idée, souvent inavouée, du non-juif, du « goi », qui s'enracine dans le cœur du peuple. C'est un résidu historique et conventionnel des anciens temps qui subsiste encore fâcheusement entre juifs et non-juifs. L'actuelle génération juive de Palestine ne veut plus supporter le sentiment d'infériorité et par conséquent, elle n'aura plus besoin de la conception « goi » destinée à compenser ce sentiment d'infériorité par une exagération de sa propre valeur.

En Palestine, le juif n'est pas seulement juif, mais, en même temps « Européen » et comme la plupart des Européens il est atteint de folie des grandeurs. Bien au-dessous de lui, pense-t-il, se trouve le non-Européen, l'Asiatique, dont il ne comprend pas la langue, dont il ne connaît ni la culture, ni les légendes, dont la façon de vivre primitive et différente, sans méthode ni confort, lui est étrangère. Cela lui suffit, en tant qu'Européen, pour le considérer comme inférieur. Ce doit être notre tâche de combattre ce préjugé à l'aide de morceaux choisis de la langue, en nous servant de la valeur éducative de l'Arabe afin de faire naître une appréciation plus objective du peuple qui est notre voisin.

Ces difficultés qui s'opposent parfois à une bonne entente entre les peuples et qui ne s'expliquent que par la situation particu-

lière du juif en Palestine, dénotent un restant de cette force impulsive que l'on trouve derrière chaque mouvement national : la volonté nationale puissante même sans chef.

Être puissant, puissant en nombre d'hommes, puissant en étendue de pays, puissant en richesse ! Comme si nous vivions encore dans un temps où nous mesurerions la valeur des individus à la grandeur de leur pouvoir et de leur richesse !

Ce sera la tâche de l'Éducateur de spiritualiser cette impulsion vers le Pouvoir, impulsion que nous devons accepter comme humaine et naturelle : le désir de s'élever. De même que nous estimons les individus en fonction de ce qu'ils contiennent d'esprit humain, de moralité humaine et de beauté, ainsi la jeunesse doit apprendre à appliquer les mêmes critères à une collectivité d'hommes, à un peuple. Alors le désir du pouvoir ne s'exprimera plus en une passion de grandeur et de richesse, en une soif immodérée de domination impérialiste, mais en une aspiration à faire du peuple entier le porteur d'une haute culture humaine.

C'est seulement quand le nationalisme ne sera plus un but en soi et qu'il comportera pour chaque nation le devoir d'offrir sa valeur nationale spécifique à l'Humanité entière que l'éducation nationale du « village d'enfants de Benschemen » aura rempli sa tâche.

Bakoulé intégrateur,

par M. Brun-Laloin

Professeur au Lycée de Chartres

Ne qualifions pas Bakoulé d'instituteur, de pédagogue, ni même d'éducateur. Ce sont vocables périmés. Il est plus, et autre chose, pour quoi il n'y a pas encore de nom. C'est une sorte d'intégrateur.

Il intègre l'éducation dans la vie.

En intégrant la vie elle-même, la vie complète, la vie sociale, dans l'éducation. Et ce, grâce à la mise en œuvre d'un grand principe liminaire : c'est en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en vivant qu'on apprend à vivre.

..

Ce principe a l'air d'un truisme ? — Mais regardons autour de nous. Nos lois décrètent : l'enfant n'apprendra pas à vivre avant 13, 14 ans ; jusque-là il sera couvé et gavé en vase clos, abstrait de la vie. Cette limite d'âge tend même à être élevée pour tout le monde. Pour les futures « élites » l'heure du con-

tact avec la vie réelle est reculée jusqu'à 20, 25 ans... Heureusement, il est vrai, la vie a des exigences, et le type n'est pas encore généralisé de cet éminent philosophe qu'effraie l'action — vraiment compliquée ! — de prendre un billet de chemin de fer pour l'étranger et supplie qu'on le lui prenne, ni de cet exquis maître des requêtes au Conseil d'État, mobilisé, qui avait peur de prendre en mains des ciseaux et de se blesser en découpant du papier... Exemples extrêmes, soit, quoique pas si rares qu'on croirait.

Mais ce qui est généralisé, c'est ceci : « Les élèves font de leur vie deux parts : il y a le plan de la vie ordinaire : famille, jeux, sports, etc., et il y a le plan de la classe : or, sur ce dernier plan, rien ne les étouffe ; c'est pour eux, par principe, un monde irréel et fou... Ni le latin, ni les mathématiques, ni rien n'apprendront à raisonner à beaucoup d'élèves, qui considèrent la classe elle-même comme le monde de

l'absurde et de la déraison ». (R. Cotard, *Rev. Univ.* IV-1930, p. 366). Résultat : psittacisme et verbalisme.

Le mal ne serait pas grand si l'intelligence était seule en cause : elle « se débrouille » assez souvent hors de la classe, du maître et des programmes. Mais c'est trop souvent le caractère, le sens des responsabilités, qui est systématiquement, et irréparablement, atrophié. M. Coubertin, l'apôtre de la vie complète supérieure à la vie purement cérébrale, cita jadis la réponse faite par un proviseur de Paris à certain rhétoricien à barbe, de vingt ans, qui lui demandait la permission d'entraîner ses candidats champions dans les allées du Luxembourg, sous la garantie de sa parole d'honneur de président de l'Association sportive du Lycée : « Sachez que la parole d'honneur d'un élève n'a aucune valeur pour moi ». Singulière conception de la formation des caractères et des hommes ! Si au moins ces temps étaient révolus...

..

Peut-on concevoir un système d'enseignement et d'éducation qui soit davantage le contraire d'un entraînement à la vie ? Aussi le jeune Bakoulé, promu instituteur, vers 1897, s'est dit : « Je ferai et serai le contraire de ce que firent et furent mes maîtres ». Ceux-ci tenaient (et tiennent) l'enfant en lisière ; Bakoulé se propose essentiellement de « libérer » l'enfant, et de le rendre à lui-même, en éveillant sa faculté *personnelle de sentir* en face de la réalité même, sans l'intermédiaire — l'écran — de la « classe » : on trouvera plus loin deux ou trois échantillons de sa façon de faire.

Après quinze années d'efforts et d'expériences à l'école primaire, et de quelles luttes — on le devine — avec l'Ad-min-istration, Bakoulé voit naître, en 1913, l'occasion d'exercer à peu près comme il l'entend l'apostolat dont il rêve. Il est appelé à créer et diriger un institut d'éducation pour estropiés que l'on fonde alors à Prague. C'est là qu'il prendra pleinement conscience de ce que signifie : « l'éducation par la vie ».

Qu'est-ce que vivre ? Satisfaire ses besoins vitaux, élémentaires et supérieurs. En société, on n'y peut pourvoir que par voie d'échanges avec autrui, que, par conséquent, en travaillant pour produire des moyens d'échange, c'est-à-dire pour gagner. Sinon, il faut voler ou mendier : sort ordinaire des estropiés misérables dont Bakoulé va avoir à s'occuper.

Premier point, donc, le plus pressant : éveiller la dignité de ces futurs mendians ; former leur caractère, leur prouver, concrètement, qu'ils peuvent gagner leur vie et devenir des hommes, des ouvriers indépendants.

Avant toute école, donc, Bakoulé constitue une société de tout petits, une société réelle, avec les besoins et les devoirs immédiats, de propreté, d'entretien, d'alimentation, que comporte la vie quotidienne. Manier le balai, nettoyer, cuisiner même, n'est pas très difficile à montrer : mais tresser de la vannerie, tailler du bois ou du métal, faire des meubles, relier des livres, etc., faire en un mot des objets *vendables*, n'est nullement le fait d'un instituteur, fût-il le pédagogue le plus diplômé : logique, inflexiblement, Bakoulé se met à fréquenter des ateliers et suivre des cours d'apprentissage, pour, le soir, transfuser son savoir tout neuf aux mains de ses petits compagnons, bientôt parfois plus habiles que leur guide improvisé.

En 1919, à la suite de divergences de vues avec la haute administration de l'institut, Bakoulé doit quitter l'établissement ; les enfants, révoltés du procédé, le suivent dehors, au nombre de douze dont une fille ; le plus âgé, manchot des deux bras, fait le secrétaire et tient les comptes de la communauté... avec ses pieds. Ces épaves, ayant appris à vivre, le pourront-elles ?

L'heure de l'épreuve a sonné. Bakoulé doit ou se renier, ou faire un acte de foi terrible. Il évoque, parfois, cet instant décisif de sa carrière : le lendemain de la guerre, et du blocus, la vie presque impossible, la pénurie de denrées alimentaires et de charbon, les loyers chers et surtout ultra-raréfiés par l'énorme afflux de population dans Prague devenu capitale. Quelle responsabilité s'il accepte d'entraîner douze enfants estropiés dans une misère peut-être sans issue ! A l'actif du bilan : la confiance dans le sentiment de dignité de ces enfants de douze-treize ans, et la foi en l'œuvre. *Alea jacta est*. Ils partent...

Nous n'avons pas à retracer ici les efforts, les travaux, les souffrances, les chances et les malchances de la petite troupe, restée un certain hiver sans logement et errante dans la province. Elle vécut, et gagna même assez pour se réinstaller à Prague et y organiser ses ateliers. La démonstration était faite que l'expérience de la vie apprend effectivement à vivre. Bakoulé accepta alors les concours pécuniaires jusque-là refusés, et notamment un don de 25.000 dollars offert par la Croix-Rouge américaine au phénomène le plus remarquable d'Europe, et commença à édifier un vaste institut — malheureusement encore inachevé actuellement (1) — d'éducation par le travail et par la vie.

(1) N. D. L. R. : les admirateurs du groupe Bakoulé qui voudraient offrir une aide matérielle, si minime fût-elle, à ces enfants, peuvent la lui envoyer à l'adresse : Institut Bakoulé, Prague-Smíchov, Mozartova 1246.

Résumons cette expérience, qui constitue l'aspect capital de l'œuvre de Bakoulé : un pédagogue, ayant reconnu la vanité de la pédagogie et de l'école, se fait ouvrier, travailleur manuel, chef d'atelier et de compagnonnage, pour montrer à des élèves à vivre par eux-mêmes.

Cette expérience condamne, implicitement, par contraste, toutes nos bases éducatives : la famille, l'« école » pure, les « bourses » — les programmes (avec leurs horaires), les examens, les classes, les professeurs. Elle est donc révolutionnaire au premier chef. Et, de fait, la généralisation d'une pareille conception de l'« éducation » n'est possible que dans un pays ultra-révolutionnaire et chez un peuple de mentalité vraiment démocratique, en Soviétique.

..

Morale et technique, cette école de la vie par la vie ne vise-t-elle que la seule utilité sociale ? N'est-elle pas préjudiciable au développement de l'intelligence ? Certes, elle assoit un solide bon sens, ce qu'on appelle la « jugeotte », le sens des réalités et des possibilités, et le goût des responsabilités, par lequel seul, a-t-on dit, vaut l'homme. Mais, à côté de cette valeur humaine, économique et morale, — et au-dessus, d'après nos prévisions et notre échelle déformée des valeurs — notre civilisation occidentale comporte une série de valeurs propres : la science, les arts, la littérature. Qu'advient-il de ces valeurs dans l'école pratique de la vie par la vie ?

Qu'on se rassure : ces valeurs y sont cultivées, et honorées, autant que dans l'école officielle. Et plutôt même davantage : car elles ne s'acquiescent pas, elles se conquièrent. Elles ne constituent pas un amas que des professeurs spécialisés déversent à jet continu dans des cervelles passives ; elles représentent un haut degré d'expression de la personnalité humaine, auquel l'enfant s'élève en travaillant lui-même, d'une façon autonome, avec un *point de départ intérieur*.

La science ? — Pour devenir un artisan habile, il faut de l'observation, de la curiosité, de l'application, de l'initiative, un esprit en éveil ; il faut chercher, chercher sans cesse, regarder, interroger. Charkane, 9 ans, d'un bout de bois représentant une phalange artificielle mal faite et rebutée, a fait, en y mettant un long manche, un marteau ; en lisant le *Vieux Kangourou* de Kipling, il transforme son marteau en kangourou. Un de ses camarades, 14 ans, relève l'idée pour leur petite coopérative, qui fabriquera un magnifique jouet, avec personnages articulés, sur le *Jeune Eléphant* du même Kipling. Imagine-t-on combien de re-

cherches il a fallu, pendant des mois, les questions posées, les dictionnaires, livres de zoologie et de botanique compulsés, les musées fouillés, les jardins d'acclimatation visités. Un certain « arbre à fièvre », du décor de la troisième scène, arrêta quelque temps l'entreprise.

« Qu'est-ce que c'est que ça, un « arbre à fièvre » ? »

Ils viennent d'abord me trouver.

— « Je n'en sais rien ». Et cette fois, effectivement, je l'ignore.

Je fais souvent semblant d'être plus ignorant que je ne suis. Cela me sert parfaitement au point de vue pédagogique. Je ne perds rien en considération auprès des enfants du fait qu'ils se rendent compte que je ne suis pas une encyclopédie. Quand je ne réponds pas directement à la question posée par eux, je puis les inciter à chercher la réponse par eux-mêmes.

— « Euh ! » puis-je en me donnant l'air de réfléchir, « où est-ce que nous pourrions bien trouver ça ? »

— « Dans un traité de botanique », suggèrent les enfants.

— « Peut-être dans les « Plantes cultivées exotiques » de Polivka ? » observe quelqu'un.

Les enfants feuilletent des traités de botanique. En vain.

— « Et dans le dictionnaire ? » suggéré-je « A quel mot pourrait-on bien le chercher ? « A fièvre », sans doute. »

Ils ne trouvent rien dans le dictionnaire non plus.

L'un des garçons a enfin une idée ; il a causé un jour avec un des employés de l'Institut de Botanique. Cet homme lui a raconté combien on y cultivait de plantes exotiques dans des serres. Ils pourraient peut-être y voir ce que c'est que l'arbre à fièvre.

Il court au téléphone, demande l'Institut de Botanique. Oui, on y est renseigné. Il s'agit de l'eucalyptus, etc...

(Communication au VI^e Congrès International de Dessin, d'Education Artistique et d'Arts appliqués, Prague, 1928.)

Par des « conduites » semblables (remarquons l'usage du téléphone !) l'enfant acquiert, directement, de manière autonome, le sens de l'utilité, et du profit commercial, des connaissances scientifiques (ici histoire naturelle), ainsi que le désir de se constituer désormais des réserves d'observations et de science pour applications éventuelles. C'est ainsi que, dans tous les pays où ils passent, les élèves de Bakoulé étudient avec soin, notamment, toutes les manifestations artistiques, les styles, l'architecture, la sculpture, etc. Plus tard, ils recevront de cette science, peu à peu remâchée et assimilée, des suggestions pour de nouvelles formes à donner aux objets qu'ils fabriquent.

L'art ? — Pour être habile artisan, il faut posséder un certain sentiment de l'appropriation.

tion la meilleure d'un objet à son but : telle forme convient mieux, et tels détails sont superflus. L'enfant en travaillant de ses mains s'initie au sentiment et à l'emploi des formes géométriques pures, à leurs combinaisons, aux formes belles ; il acquiert le sens musculaire et non pas seulement visuel, des lignes, des volumes et des proportions. Il sentira, du dedans pour ainsi dire, devant par exemple l'Hercule Farnèse, l'appropriation d'un corps humain aux Douze Travaux d'Hercule.

La littérature ? — Ici encore, appropriation d'une activité à un besoin. Un enfant a besoin, un jour, d'écrire à ses parents, lointains, qu'il ira en vacances chez eux. Il apprend à écrire. D'autres font comme lui. Tel autre reste indifférent : on ne le force pas. Un jour aussi, le besoin surgit pour lui. Il demande à Bakoulé d'écrire pour lui. Refus, motivé. Il s'adresse à ceux qui savent déjà. Même refus, et moqueries affectueuses. Alors, il s'y met. Tarde-t-il davantage ? Des vacances passées seul le guérissent de son indifférence, et à la rentrée il redouble d'empressement. En quelques semaines, son œil et ses muscles habitués à coopérer, lui livrent le secret de l'écriture — tourment de tant d'années gaspillées à l'école officielle courante ! Beaucoup apprennent à lire pour leurs recherches, pour se documenter, pour le plaisir.

Plus tard le maître éveille en eux, avec le sentiment et l'imagination, le besoin d'exprimer ce qui est ressenti ou imaginé. En laissant toujours libres les manifestations de l'enfant, et par conséquent en prenant le point de départ dans le parler même de l'enfant et du peuple. Dans le livre qu'il a commencé à écrire sur « La Puissance de l'Éducation : comment éveiller, développer, et diriger les forces créatrices de l'enfant », livre qu'il n'a pas eu jusqu'ici malheureusement le temps d'achever, Bakoulé raconte tout au long une série de classes, si on peut dire, ou mieux de causeries où il essaie d'éveiller l'imagination des enfants, sur ce sujet : les Ondins. On y voit à nu sa méthode : laisser librement la classe prendre une animation extraordinaire (très discrètement dirigée), faire discuter les enfants entre eux ou avec lui sur ce qu'ils ont éprouvé à la lecture d'un devoir d'élève, amener à constater dans ce devoir le manque de vie et d'imagination, amener ainsi les enfants à réclamer d'eux-mêmes qu'on leur montre à imaginer et à mettre de la vie ; créer alors une atmosphère, une ambiance, qui provoquera des réactions spontanées de tous ces jeunes esprits. Surtout ne rien imposer, ne rien faire entrer en eux d'« appris » !

Lida, 15 ans, a raconté Charkâne, 10 ans. (Charkâne, par Lida Dourdik, annoncé chez l'éditeur Flammarion).

— « Qu'est-ce que vous avez appris ce matin ?
— Appris ! pense-tu ! Depuis ce matin, ma petite Lida, on n'a fait que se raconter des histoires.

— Ça a commencé par des contes populaires... Puis on a vu comment naissent les mythes.

— Et tout aussitôt on en a disséqué quelques-uns, fait un autre en maniant dans l'air un bistouri imaginaire.

— Et l'après-midi on a nagé de nouveau dans la préhistoire.

— On a été au Muséum.

Ils crient tous.

— Avec Monsieur le Directeur.

— Ce qu'on a vu de choses, ah ! Lida, ce qu'on en a vu !... »

Tel est le ton, le comportement, l'état d'esprit des élèves de Bakoulé.

**

L'ambiance est souvent fournie telle quelle par la nature. Il suffit d'y penser.

Bakoulé avait constaté, à l'école primaire, la puissance possible du chant comme moyen éducatif. Mais comment faire des chanteurs de ses petits ex-voyous brailards ?

Par un soir plein d'étoiles, il emmena son petit groupe de garçons et de fillettes, à travers les rues silencieuses, dans un parc. Nuit tiède d'été. Peu à peu, le cœur de ces petits sauvages s'amollit. Alors Marie chanta, exprimant ses sentiments intimes à travers les chansons, d'une voix harmonieuse. Garçons et fillettes écoutaient... Charme inoubliable de cette soirée ! Et quel désir chez tous, après cela, de savoir eux aussi chanter si bien.

Bakoulé leur fit chanter des chansons populaires. Sans théorie musicale. Sans même leur apprendre, au début, leurs notes. Mais en commentant les textes, en leur en faisant sentir le contenu. Toute la pensée et tout le cœur des chanteurs doivent être présents dans le chant. Pas de mémorisation mécanique.

On sait quel chœur magnifique est sorti de là. Les États-Unis et l'Europe l'ont applaudi et admiré. En 1929, après son voyage en France, Bakoulé vit à Prague, une consécration éclatante de son succès : le directeur de l'opéra au Théâtre-National confia à ses gamins l'exécution de chœurs dans un opéra qu'il montait.

**

Ainsi, pour l'aspect pédagogique de l'œuvre de Bakoulé comme pour son aspect social, le principe est le même : l'enfant est pris com-

me point de départ. Il expérimentera, essaiera, tâtonnera, pour s'élever un jour s'il y a lieu jusqu'à la théorie, par réflexion sur une pratique musculaire précédemment assimilée. Comme il y a mille expériences individuelles, il y a mille chemins conduisant à la théorie. Nous sommes ici très exactement aux antipodes de notre pédagogie officielle, qui pose la théorie, une et la même pour tous, et l'enseigne uniformément, pour aboutir à cette monstruosité pédagogique (si l'on y réfléchit en faisant table rase des préjugés) : des « livres de classe » ! Or, l'ordre « didactique » est l'opposé de l'ordre « pédagogique ». L'ordre didactique cherche à mener l'enfant à un point d'arrivée connu d'avance; l'ordre pédagogique part de l'enfant, et lui facilite son développement vers un point d'arrivée totalement inconnu : une personnalité nouvelle. L'ordre didactique est, d'après des principes connus, un classement du connu, découpé et servi en tranches toutes faites. L'ordre pédagogique est un ordre de croissance et de recherche tâtonnante. Professeurs, nous nous étonnons, souvent, d'avoir tant à « rabâcher » ; le contraire seul serait étonnant. Nous n'avons qu'une méthode au fond : nous « exposons », nous professons, quand nous devrions avoir autant de méthodes que d'élèves, et faire travailler chaque question autant de fois, et chaque fois différemment, qu'il y a d'élèves dans la classe...

Depuis une trentaine d'années que Bakoulé est sur la brèche, les « méthodes actives » ont gagné du terrain, surtout à l'étranger. Elles heurtent en France la mentalité profonde, qui se définit par les mots : logique et stabilité. Or, elles consistent essentiellement à remettre à chaque instant tout en question, à opérer dans l'actuel comme si le passé n'avait pas eu lieu, à exercer une activité tâtonnante exposée à des échecs, alors qu'on peut bénéficier — semble-t-il — de « règles » établies qui donnent le succès en toute sécurité et permettent « d'aller beaucoup plus vite ». Ce qui est parfaitement juste et vrai... pour des adultes ! On n'oublie qu'un tout petit point : c'est que l'enfant ne pense pas com-

me l'adulte, et que, justement, il est attelé à cette tâche herculéenne de se former à penser en adulte. Et, grâce à cet oubli, on lui donne une culture purement verbale, car « l'élève ne sait que ce qui a passé par ses muscles, que ce qu'il a agi ». (A. Binet). Aussi n'a-t-on pas compris du tout, parfois, Bakoulé. « Méthodes d'utilisation des sous-produits... » qui « donnerait des résultats sans doute bien moindres, appliquée à des enfants normaux », déclare un professeur dans *L'Œuvre*, 5-V-1929, lors de son voyage en France.

Il semble bien pourtant que l'avenir leur appartient, à ces méthodes actives. Dans un monde de plus en plus habile, l'homme cultivé sera de moins en moins la mémoire ornée de la connaissance de choses et de beautés du passé, de plus en plus le cerveau puissant capable de compréhension actuelle. On attendra de moins en moins d'efficacité de l'enfant-mandarin, à qui paraît dû le savoir des aînés, comme à un privilégié, en dehors de toute expérience personnelle de la vie, et l'élite sera de plus en plus celle qui se dégagera de la masse agissante par une plus grande capacité d'action, et non par son mobilier cérébral. Bakoulé pressent ces desiderata futurs en montrant que ce n'est pas à 25 ans, mais à 10 ans, qu'on peut, et qu'il faut, commencer à agir et à être « homme ».

La seule objection qu'on puisse maintenir contre le système de Bakoulé — mais quel cloge de l'homme ! — c'est qu'il n'exerce pas un métier, mais un sacerdoce, c'est qu'il se donne tout entier aux enfants. Peut-être l'organisation sociale actuelle ne permet-elle pas la généralisation de ce type. Et pourtant, il ne manque pas en France de dévouement comparable dans l'admirable corps des instituteurs. Mais ici, le problème n'est plus d'intégrer la vie sociale dans l'éducation, comme l'a réalisé Bakoulé, il est d'intégrer la fonction pédagogique, actuellement à part et coupée de la vie économique, politique, religieuse et sociale, dans la vie réelle de la Nation.

LOUIS BRUN-LALOIRE.

Le cœur qui chante' La Pédagogie musicale de Bakoulé

par Louis Dumas

Secrétaire général de la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs

Avez-vous entendu la chorale de Bakoulé ? Sinon, comment pourrai-je en faire sentir la poignante et simple beauté ?

Des profondeurs de l'âme de ces pauvres enfants disgraciés et estropiés, épaves de la

misère, Bakoulé, par le rayonnement de la bonté, fait surgir l'expression émouvante et magnifique des sentiments qui sommeillent au cœur populaire.

Bakoulé a raconté comment il recueillit ses

chanteurs. C'étaient des gamins brailards et des gamines des faubourgs de Prague.

« Un soir étoilé, à travers les rues silencieuses, il mena sa troupe de garçons et de fillettes dans un parc. Quand la tiédeur de la nuit d'été eut amolli le cœur de ces petits sauvages, il fit sa tentative. Marie, une jeune fille qu'il avait prise dans son école de village pour l'amener à Prague, commença d'une voix harmonieuse à exprimer par des chants ses sentiments intimes...

« Garçons et fillettes écoutaient en relevant leur haleine. Jamais ils n'ont oublié le charme de cette soirée. Ils n'eurent pas de désir plus ardent que de savoir aussi bien chanter, aussi bien déverser le trop plein du cœur dans des chansons... »

Je revois la maison de Smichow, dans les faubourgs de Prague où Bakulé a fondé son institut. Maison modeste au milieu des jardins suburbains. C'était un matin d'avril, gris, rayé de pluie, et maussade sous la pâleur des ciels anémiques de banlieue. Mais, à travers la fenêtre, un cerisier fleuri annonçait le printemps éternel.

C'est ce printemps que Bakulé, comme un magicien, fait jaillir du cœur triste de ces malheureux enfants dont la vie s'annonçait plate, vide et sans joie.

« Ils déversent le trop plein de leur cœur dans des chansons... » dit Bakulé. C'est son premier secret. Bakulé ajoute qu'il amène les enfants « à percevoir et à imaginer les sentiments exprimés, à faire vivre en eux l'âme même de la chanson chantée ». « Vivre la chanson n'est-ce pas la formule de cet art si direct, si prenant et si sincère ?

A la Bourse du Travail de Paris, lors du voyage de Bakulé en France, j'observais la physionomie des enfants au moment où ils chantaient « l'Orphelin », ballade sur un air populaire de Bohême.

C'est le poème navrant et banal de l'enfant sensible et tendre qui souffre d'avoir perdu les caresses de sa mère.

Quand l'enfant peut comprendre, il demande à son père :

Ah ! papa, mon petit papa,
Qu'avez-vous fait de ma maman ?

Et le père répond :

Ta mère dort profondément
Et rien ne l'éveillera plus,
Elle est couchée au cimetière
A l'entrée, tout près de la porte.

Alors l'enfant court au cimetière, et gratte la terre de ses petites mains, et pleure.

Ah ! maman, ma petite maman,
Dites-moi donc une parole.

Et la mère répond :

Mon enfant, je ne peux parler,
J'ai de la terre sur la tête
Et une pierre sur le cœur...

Et elle engage son enfant à rentrer à la maison où il trouvera une autre mère.

Mais l'enfant se lamente :

Hélas ! elle n'est pas aussi douce
Que vous étiez, vous, ma maman.

Et il compare la dureté de la marâtre à la tendresse de sa mère. Mais celle-ci insiste :

Rentre à la maison, mon enfant,
Et demain, dès le point du jour,
C'est moi qui viendrai te chercher.

L'enfant rentre, s'endort, et sa mère lui apparaît :

Ah ! papa, mon petit papa,
Voici que je vois ma maman,
Ma petite maman chérie
Toute jolie, et toute en blanc !

Le père veut le calmer : « C'est un rêve dit-il, tu vois bien qu'il n'y a personne ici. »

Mais l'enfant veut rejoindre le fantôme qui lui tend les bras.

Ah ! papa, mon petit papa !
Préparez un petit cercueil.

Et l'enfant tombe malade, puis, auprès de sa mère, il s'endort à jamais au cimetière.

Je voyais les petits chanteurs, les yeux charivés d'émotion et tout frémissants du drame qui s'évoquait en eux.

Soudain, une gamine d'une dizaine d'années ne put retenir ses larmes et, vint se réfugier derrière ses camarades. Celles-ci, tenant d'un geste maternel, la petite qui sanglotait, continuaient à chanter... chant, mélodie, plainte, déchirement du cœur.

C'était si poignant dans son humanité simplifiée que notre bon camarade Guiraud, de l'Union de Syndicats de la Seine, pria les auditeurs enthousiasmés qui voulaient faire bisser ce chant, de ne pas renouveler chez les petits chanteurs une telle émotion.

Quelle puissance peut avoir la musique chorale ainsi comprise pour ébranler les âmes à ce point !

Il serait cruel de rapprocher de cela, le chant de tant de classes de nos écoles primaires, morne et insipide exercice où rien ne vibre, où l'on ne réussit, disent les pédagogues administratifs, qu'avec « une forte discipline ».

Hélas ! la discipline est indispensable car, ici, le chant ne jaillit pas des âmes enfantines. On l'impose et l'enfant le subit.

Bakulé n'est pas un disciplinaire, c'est un pionnier. Il part à la découverte des âmes, ou plutôt il aide aux âmes à se trouver et à s'exprimer.

Je ne répéterai pas, ici, ce que Ferrière a dit de l'œuvre pédagogique de Bakulé, et de son école active — école active destinée aux enfants du peuple — et aux plus déshérités. On aime à voir rire et jouer sur la terrasse des jardins de Smichow ces enfants et ces jeunes gens mutilés et miséreux dont Bakulé entreprend la rééducation physique — et peut-être la rééducation morale. On a dit tout cela.

Je voudrais plutôt retenir l'attention sur cette pédagogie du chant choral scolaire dont Bakulé a eu l'intuition magnifique. Et cette méthode paraît si naturelle à Bakulé, elle sort si nécessairement de son caractère, qu'il ne semble pas y attacher l'importance que nous-mêmes y trouvons.

A Genève, un jour, dans le jardin de M. Claparède ; une autre fois à Smichow, par une nuit splendide où Prague, toute parée d'étoiles, sommeillait au long de la Vlatva, je célébrais, avec un certain romantisme pédagogique, que le décor genevois et l'atmosphère tchèque, et l'appui de Rousseau et de Komensky, pouvaient excuser, la rénovation du chant scolaire qu'apportait Bakulé. J'y voyais l'équivalent de la résurrection du dessin auquel les noms de Guébin et de Quénioux et de Lombardo Radice sont attachés. Je montrais à Bakulé en quoi nous lui étions redevables de nous avoir rappelé, si heureusement, que la musique ainsi conçue est une forme de culture morale, car l'enfant y ouvre son âme jusqu'à s'oublier soi-même pour communier dans une émotion collective avec d'autres âmes enfantines... J'exposais tout cela, et Bakulé, avec son bon sourire, s'étonnait un peu de cet enthousiasme pour ce qui, dans son activité, ne lui paraît ni primordial, ni essentiel.

Pourtant dois-je dire que c'est là vraiment, à mon sens, le plus précieux message que Bakulé apporte au monde.

Ses enfants ne chantent pas, ils vivent le chant.

Et, pour cela, Bakulé choisit les textes émouvants — et émouvants pour des enfants. La musique tirée du folklore fait corps avec les paroles. Impossible de dissocier paroles et musique.

Or, dans nos écoles primaires, la plupart des chants ne suscitent, par leurs paroles, aucune émotion. Le musicien paraît croire que la vraie musique, la *musique pure*, ne s'abaisse pas à s'asservir aux paroles. Il est vrai que les paroles sont souvent d'une si étonnante platitude ! Qu'importent à l'enfant des textes de ce genre :

« Grave dans ton esprit les leçons de ton maître. »

« ...Aime ton maître, enfant, car sa parole est d'or. »

Je copie textuellement, croyez-le. Et il y a une musique là-dessus. Et le recueil est publié dans un cours d'enseignement primaire sous la direction d'un inspecteur général — Que dites-vous d'une chanson sur les voyelles :

E é é é

Il n'est pas bien difficile

E é é é

De prononcer l'é fermé. (sic).

Et l'on n'a que l'embaras du choix. Tantôt on chante la pendule :

Il ne faut, sois-en certain

Rien remettre au lendemain.

ou le petit garçon qui, chaque jour, part en classe :

Bien propre et sans retard.

On y chante la gymnastique et ses bienfaits patriotiques... et la mutualité.

Quand la muse devient bucolique, on chante alors « les frais sentiers », « l'onde câline », « le zéphyr dans les roseaux », et le ciel « au manteau d'azur ». « Aigüisez vos faucilles ! dit le poète,

Allez, filles et garçons

C'est le temps de la moisson.

Naturellement le vieux moulin fait tic tac, et les bergers « sur un tapis de verdure (bis) » « dorment en paix leur doux sommeil », et arrive après « l'hiver morose » « le printemps joyeux ». C'est le moment où l'on dit aux enfants courant dans la prairie :

De thym, de violettes

Embaumez vos bouquets...

Tout y passe. Tout ce qui est pompier, banal, sans âme. Toute la défroque sentimentale de défunt Joseph Prudhomme. On y béatifie croyant être enfantin. On y pontifie croyant être éducateur.

On peut trouver moins fade et je ne méconnaissais pas l'effort de Bouchor pour donner à nos enfants une poésie simple, saine et robuste, servant de support à des chants populaires.

Je ne méconnaissais pas davantage l'œuvre de Jacques Dalcroze.

L'un et l'autre ont secoué la routine. Il faut bien dire que leur poésie, malgré ses qualités incontestables de fraîcheur et de gentillesse n'intéresse l'enfant que lorsqu'elle l'amène à l'action mimée. C'est un amusement appréciable. Mais cette poésie qui stimule l'activité ne suscite pas l'émotion. Et lorsqu'elle n'évoque pas de gestes, elle n'est plus pour l'enfant qu'une fleur desséchée et

sans parfum qui ne saurait éveiller les petits cœurs dormants.

Ni les « neiges, les sapins, les lacs bleus », ni les prés verts et la mousse qu'on engage l'enfant à fouler :

« Au chant du merle et du pivert »

ne l'émeuvent guère. Comparez cela à la plainte de l'orphelin qui chante le chœur de Bakulé ! L'enfant appelle sa mère morte :

Mama, Mamamouchka...

Maman, ma petite maman...

« ...Je voulais faire vivre en eux l'âme même de la chanson chantée » nous a dit Bakulé. Nos écoliers ne vivent pas l'âme de leurs chants, car leurs chants n'ont pas d'âme. C'est de la littérature morte. Ce sont des phrases, des mots interchangeables qui assurent à la musique un support verbal remplaçant les vocalises. Rien ne vibre, car rien ne vit. L'adulte plus intellectuel, peut trouver du charme à ces chants. Il sait abstraire. Il goûte l'air séparé du texte. Il n'attache aux paroles qu'une valeur secondaire et, dans la mélodie, il construit son propre rêve.

Pour l'enfant, surtout sensible, cet intellectualisme est une hérésie. L'enfant s'attache à ce qui le touche et il est touché non par une phrase descriptive ou didactique, mais par une scène qu'il ressent dans la vivacité de son imagination et de son cœur. Il aime les histoires et plus encore les histoires que le chant commente, brode, et auxquelles il donne l'attrait du mystère.

Mais nos chants scolaires ne sont pas des histoires. Ni évocation de la vie qui touche l'enfant. Ni drame. Une plate prosodie. Et, cependant, dès que nous essayons d'utiliser les sources pathétiques du folk lore dans le

sens qu'indique Bakulé, sentiment et intérêt apparaissent.

Qui ne se rappelle l'émotion avec laquelle les petits des cours préparatoires, accueillent le conte musical mystérieux et ingénu du « Pont du Nord, » — Vous savez ce Pont du Nord (?) où l'on donne un grand bal. La grande sœur a mis sa robe blanche — et elle est partie avec son frère dans le bateau doré, malgré ses parents. Hélas, la barque chavire et les cloches du Nord se mettent à sonner le glas...

Drame qui, dans son indécision même, favorise l'imagination. Pureté, blancheur, embarquement, eau traîtresse, cloches résonnantes...

Qu'on utilise ces contes. Notre folk-lore en est riche. Il en fournirait à l'imagination de tous les âges.

On verrait alors, dans nos écoles, le chant choral désiré par les enfants, animé par eux, et vécu.

Le chant ne serait plus un exercice intellectuel imposé, il jaillirait directement de la sensibilité enfantine.

..

C'est le mérite singulier de Bakulé d'avoir montré, par la pratique même de son art, toute l'émuante beauté enclose dans l'âme enfantine la plus déshéritée, d'avoir rappelé opportunément le droit de l'enfant à une véritable culture esthétique, d'avoir prouvé que la musique est une forme d'expression des sentiments indéfinis et complexes qui touchent au fond de la nature de l'enfant, et enfin d'avoir indiqué la méthode qui rend cette culture possible et efficace.

Louis DUMAS.

Une École publique allemande créée par des parents

par M^{me} Aberdam
Docteur en Philosophie

Une maison harmonieuse, accueillante. On me fait entrer dans une vaste salle inondée d'air, de soleil, meublée de gracieuses petites tables et de chaises. Les enfants penchés sur leur travail sont charmants à voir. Ces jeunes visages rayonnent de calme bonheur.

Au fond, sur une estrade, l'instituteur lit d'une voix mélodieuse un conte de fées moderne. Quelques enfants sont groupés autour de lui, par terre et écoutent ; les autres, plus nombreux, restent à leur table et poursuivent leur travail de dessin. Peu à peu, un va et vient se produit. Quelques-uns abandonnent leur travail et viennent écouter, d'autres, inspirés peut-être par la

page de lecture, retournent à leur table. Tous ces enfants se déplacent sans bruit, on n'entend pas leur pas. Ils ne sont nullement gênés par la présence d'un étranger. A peine s'ils le regardent, tant ils sont occupés à leur travail. Vivement intéressée par ce zèle, je regarde les peintures. Interrogés, les enfants répondent fièrement : « Ce sont des illustrations pour le livre de Robinson, dont la lecture nous a été faite. » Les dessins que j'examine sont exécutés par des enfants de 9 à 11 ans, garçons et fillettes. Libre cours est laissé à leur imagination, à leurs facultés créatrices spontanées et les dessins s'en ressentent. Lignes nettes, vigoureuses, couleurs chantantes, aux op-

positions heureuses, conceptions hardies, beaucoup d'expression personnelle, le tout pénétré d'une riche sensibilité et d'un esprit très moderne. Phénomène biogénétique ou l'influence de l'art contemporain ? Les dessins spontanés rappellent à la fois l'art primitif et les tendances modernes.

Midi ! Le dîner réunit tous les enfants. Quelle joyeuse agitation ! Tous, enfants de millionnaires et de prolétaires, ont très bon appétit. Bien parlants, heureux, ils mangent avec ce plaisir qui est signe de bonne santé.

Après le dîner, jeux. Dans le vaste jardin, ils courent, rient, dansent, chantent. Tout à coup une petite fille accourt, haletante, affairée, elle tire le directeur par la manche et lui dit sur un ton de mystère : Monsieur Schicker venez vite, nous allons jouer « Cendrillon ». Etonné, amusé, Schicker suit la petite, en me disant « je ne sais pas ce que ça va donner, venez toujours voir ». Nous assistons à un jeu improvisé, primitif, naïf où l'essentiel est constitué par de nombreux changements de costumes — (il y en a une très belle collection à l'école) — ce sont les enfants de première année (7 ans) qui jouent. La grâce spontanée, dans leurs mouvements, le sens du comique et quelques attitudes, quelques expressions font deviner ce que donneront un jour leurs jeux dramatiques. D'ailleurs l'important n'est pas la valeur de leur jeu, c'est le spectacle de leur vie, de leur épanouissement. Et l'auditoire ! Les aînés bienveillants, légèrement ironiques, les plus jeunes émerveillés, émus.

La « représentation » finie, Frédéric Schicker a bien voulu m'éclairer sur les buts, les tendances, les méthodes de son école. Au retour j'ai eu l'occasion de m'entretenir avec des parents dont les enfants fréquentent l'établissement et de connaître l'avis des autorités scolaires sur cette école. Témoignages précieux, irrecusables, nets sur les résultats et la valeur de l'école Schicker. Rien ne fera mieux saisir son esprit que le bref exposé de ses origines.

*
**

Frédéric Schicker a commencé sa carrière pédagogique comme instituteur dans une école primaire publique (1) à Stuttgart en 1921.

Il ne se contenta pas de transmettre aux enfants une certaine somme de connaissances, mais s'efforça de libérer leurs forces morales, de stimuler leurs puissances créatrices, latentes, de développer leur initiative. Les résultats de son éducation furent si impressionnants que, lorsque approcha l'heure où les enfants durent quitter son école pour les études secondaires, les parents invitèrent Schicker à délibérer avec eux sur les moyens de les conserver encore chez lui.

On se figure les difficultés que ce projet rencontre, car il s'agissait d'une école d'Etat. Mais la volonté tenace des parents eut raison de la résistance des autorités. L'association des parents, qu'ils avaient fondée, décida la construction d'une maison. Schicker résista à ce projet qui lui parais-

sait irréalisable, surtout en raison de la situation économique générale. Mais la résolution des parents était inébranlable. Au bout de quelque temps ils avaient réuni la somme de quatre-vingt-dix mille marks (plus d'un demi-million de francs français). Les dons variaient de 5 à 10.000 marks. Millionnaires et chômeurs contribuaient selon leurs moyens. Ceux qui n'avaient pas d'argent offraient leur travail. Ainsi on bâtit les cathédrales du moyen âge. Le même esprit de sacrifice, d'intérêt passionné pour l'œuvre animait la petite communauté de Stuttgart. L'esprit souffle où il veut.

En 1925 la maison était construite. Grâce à une étroite collaboration de l'architecte, du pédagogue et d'un décorateur illustre, l'édifice, parfaitement adapté à tous les besoins d'une école moderne, satisfait en même temps aux exigences esthétiques. Elle fait penser aux paroles du poète belge : « Il y a des intérieurs dans lesquels vous ne pouvez pas avoir de pensées basses. »

Les moyens matériels dont l'école dispose, grâce à « l'Association des Parents et des Amis », facilitent certainement sa tâche, mais il ne faut pas oublier que les magnifiques résultats qui ont enthousiasmé les parents, avaient été obtenus par Schicker à une époque où l'enseignement se faisait dans une classe d'école publique. Donnons-lui la parole : « Je suis bien aise, dit-il, de pouvoir offrir à mes enfants tant d'air, de soleil, de galté, mais ce n'est pas l'essentiel. Mes enfants étaient les mêmes quand je les avais là-bas, dans le trou noir, où jamais un rayon de soleil ne pénétrait. Lorsqu'un jour je dus partir pour Berlin, je réunis les plus âgés de mes élèves et leur demandai s'ils voulaient se charger eux-mêmes de l'enseignement et de la discipline pendant mon absence. Ils acceptèrent cette responsabilité avec enthousiasme. En même temps j'avertis les autorités scolaires de mon départ et les invitai à visiter ma classe à n'importe quel moment. Je restai une semaine à Berlin. Les enfants accomplirent leur mission à la perfection. »

Ces paroles prouvent une fois de plus que l'esprit d'une école ne dépend nullement de ses conditions matérielles. L'ardeur désintéressée, le don de soi de l'éducateur, la richesse créatrice de sa personnalité, voilà l'important !

De quelles méthodes use Frédéric Schicker ? Je crois qu'elles échappent à toute définition. Interrogé, il dit en souriant :

« J'observe. J'observe l'enfant, patiemment, inlassablement. Je ne fais pas d'expérience. Je ne crois pas aux méthodes révolutionnaires. Je me penche sur l'enfant, voilà tout. »

Basées sur cette observation féconde, ses méthodes atteignent l'enfant, parlent à son cœur, stimulent ses forces créatrices.

S'il est impossible de ramener les méthodes d'un éducateur tel que Schicker à des formules précises, certains faits permettent de saisir sur le vif ses manières d'agir.

Je cite au hasard :

Un élève, sorti du plus triste milieu social, s'acharne à commettre des dégâts, à détériorer, à salir l'établissement : (Le problème de l'enfant malheureux, privé de soins familiaux, abandonné à lui-même et qui par là devient haineux, réfractaire, indomptable se pose avec une grande acuité,

(1) En Allemagne, l'école primaire « Grundschule » se divise en école primaire proprement dite et en « Elementarschule » qui prépare pour les études secondaires. Schicker enseignait dans une école de ce dernier type.

à l'école de Stuttgart où un tiers au moins de l'effectif appartient toujours au prolétariat). Un jour les enfants se plaignent que le W. C. est malpropre, qu'on ne peut plus en faire usage. Schicker, qui sait à quoi s'en tenir, leur dit : « Restez tous ici, je vais faire le nettoyage. » Les enfants protestent vivement, chacun veut le remplacer dans cette besogne, la première des volontaires est une enfant de 9 ans, fille du plus riche citoyen de Stuttgart.

Le coupable, frappé, confondu par le geste de Schicker et la réaction des enfants paraît se rendre compte du caractère antisocial de ses actes, car, à partir de ce jour il s'applique à l'ordre, à la propreté. S'il avait été accusé ou seulement amené à avouer devant toute la classe, il aurait peut-être mal tourné. L'attitude de Schicker lui a laissé la possibilité de s'adapter à la communauté, de devenir un de ses membres actifs, utiles.

Un problème des plus inquiétants et qui se pose assez fréquemment est celui de l'enfant instable. Ici les méthodes de Schicker sont concluantes. Pas un enfant de son école qui ne fasse son travail, n'accomplisse son devoir, ne se comporte normalement, pourtant, plus qu'aucun autre maître peut-être, il s'est trouvé en face de types névropathes. Ses réussites sont de cent pour cent. Il est vrai que les parents — renseignés, éclairés par lui — secondent ses efforts, complètent ses méthodes. (Celle éducation des parents ne me paraît pas le moindre succès du pédagogue allemand.) Lorsqu'un enfant instable entre à l'école on lui laisse d'abord une entière liberté et cela pendant une semaine, deux semaines, et s'il le faut des mois. Pendant ce temps on l'observe et le jour où il manifeste quelque intérêt dans n'importe quel domaine on le stimule. Quand on a découvert ses dons, ses aptitudes — et tout enfant a quelque don — on le met à même d'exercer ses talents. Et ce travail parfaitement adapté à ses profonds besoins, à son rythme intérieur lui procure le contentement intérieur, le libre de son sentiment d'infériorité, lui assigne une place dans la collectivité. Ce n'est que dans des cas extrêmes que Schicker a recours à la psychanalyse ou aux méthodes de la « psychologie individuelle » (Adler). A ce sujet il expose le cas suivant : Le jeune H., âgé de 9 ans, élève de troisième primaire, est renvoyé de l'école comme parfaitement inapte à l'étude. Son père, après avoir eu vainement recours à toutes les méthodes thérapeutiques psychiques l'amène chez Schicker. L'enfant est dans un état physique désolant. Il ne peut rien manger, rien digérer. Au point de vue psychique, déséquilibre total. Chose curieuse, chaque fois qu'on lui demande pourquoi il n'apprend pas à l'école il répond invariablement : « C'est que l'école me vole le temps. » Schicker, frappé de cette réponse, laisse l'enfant parfaitement libre, et feint de ne pas remarquer sa présence. Un jour cet enfant montre de l'intérêt pour l'appareil photographique. On lui en confie la surveillance. C'était le premier pas. Quelque temps après il s'intéresse aux travaux de l'école, y prend part et se révèle remarquablement doué. Le travail libre, spontané, créateur entraîne l'enfant à tous les autres travaux intellectuels et manuels. Au bout de quelques mois il avait dépassé ses camarades les plus doués. Pourquoi l'enfant avait-il le sentiment que

l'école lui volait son temps ? C'est qu'elle mettait obstacle à son expansion psychique, à l'exercice de ses facultés créatrices et il en souffrait. A présent il parvenait guéri. Pourtant certaines choses inquiétantes subsistaient. Ainsi il avait la manie de la persécution et de temps en temps de redoutables colères qui ressemblaient à des accès de folie. Ici, l'application de la psychanalyse se montra féconde. Schicker réussit à dégager les causes des refoulements et à en libérer l'enfant par les méthodes thérapeutiques de la « psychologie individuelle ». (Enthousiasme de ce succès, le père, personnage influent, use maintenant de tout son crédit, auprès des autorités, en faveur de l'école). Fait curieux et digne d'être relevé, ces mêmes méthodes thérapeutiques appliquées à l'enfant avant son arrivée à l'école Schicker restaient inefficaces ; combinées avec le travail libre, créateur elles eurent un plein succès. Ainsi, les théories de Freud et d'Adler se trouvent remises à leur place de technique auxiliaire.

Développer l'instinct social, voilà le mot d'ordre de l'école de Stuttgart. Elle réunit des enfants de tous milieux sociaux, Schicker y tient. Il ne veut être le serviteur ni du capital, ni du prolétariat. Il veut servir « l'enfant ». Mais de telle façon que celui-ci comprenne, sente la nécessité, la beauté de la vie en commun, qu'il soit prêt à subordonner ses intérêts personnels à des buts généraux. L'organisation de l'enseignement, les travaux collectifs, les jeux, les récréations, tout tend à créer, à vivifier l'esprit social. Le régime de demi-internat (les enfants restent du matin au soir à l'école, et y prennent le déjeuner) est particulièrement favorable à l'éclosion de cet esprit. Déjà le fait que des enfants de millionnaires et de prolétaires s'associent à la même table, reçoivent la même nourriture, saine et abondante, mais simple, contribue à rapprocher ces enfants.

L'école de Stuttgart prépare à la vie et non seulement au métier, à la carrière. En découvrant, en développant les aptitudes individuelles, elle outille l'homme pour sa tâche particulière, différencie sa fonction sociale. Le vrai savoir doit plonger ses racines dans la personnalité même, l'enrichir, accroître sa puissance. « Le savoir mort ne sera jamais une force morale. »

En libérant, en formant ce qu'il y a dans l'enfant d'essentiel, d'individuel, en le préparant à mettre ses dons et ses capacités au service de la collectivité, en développant son esprit de solidarité, l'école forme son âme de façon à lui permettre d'exercer son activité d'une manière utile et bienfaisante. Dans l'école de Stuttgart chaque classe est un foyer de vie, rayonnant de sa flamme propre. Schicker a évité le danger de beaucoup d'écoles nouvelles, où la personnalité du maître est l'unique foyer de chaleur, où tout rayonnement émane de lui. Schicker n'a pas absorbé en lui les âmes enfantines, au contraire, il a libéré leurs forces vives. Il ne veut pas leur imposer sa vision du monde, mais il leur enseigne à faire usage de leurs sens, de leur intelligence pour voir, saisir, connaître et aimer le monde. Cet esprit large, compréhensif, respectueux de la personnalité de l'enfant domine tout l'enseignement.

Impossible d'évoquer, de rendre sensible l'atmosphère de vie joyeuse, intense, active qu'on trouve à l'école de Stuttgart.

C'est un véritable enchantement à voir ces enfants si épanouis, si radieux, à participer quelques heures au rythme de leur vie, on regrette de n'avoir pas passé sa jeunesse dans une école pareille.

Si l'on me demandait ce qui me paraît être le plus grand mérite de Schicker, je dirais, sans hésiter: c'est d'avoir su créer un peu de bonheur. Schicker aime les enfants, — chaque regard, chaque sourire nous le dit — c'est cet amour, c'est sa foi dans l'enfant qui lui donnent son immense pouvoir sur les âmes enfantines. Il ne cherche pas à leur imposer sa volonté. Il lui suffit de se savoir un ascendant — ascendant qui s'impose même aux adultes; — l'exercer ne tente pas cette âme repliée, dont l'ardeur est tournée vers le dedans.

L'école de Stuttgart offre plus que l'intérêt d'une école moderne, animée d'un esprit créateur. Son grand mérite est de nous avoir montré qu'on peut faire pénétrer plus de vie, plus de soleil dans l'école publique, qu'on peut élargir les cadres traditionnels sans les briser.

La situation juridique de l'établissement Schicker est des plus curieuses: Ecole d'Etat elle jouit néanmoins de toutes les libertés d'une école privée. La courageuse action des parents a introduit dans une institution publique les principes de l'éducation nouvelle, les méthodes d'école active. (Entre autres: la coéducation, le régime de demi-internat, le programme dynamique). L'école est soumise à une seule obligation: Les élèves doivent emporter un bagage de connaissances égal à celui des élèves des autres écoles publiques du même type. (L'école Schicker correspond à peu près à l'école primaire supérieure.)

Son organisation ingénieuse, ses méthodes, ses résultats, appellent cette école à servir de modèle à l'école unique de l'avenir. Et c'est en cela que réside sa véritable portée.

Renée ABERDAM,
docteur en philosophie.

Paris, le 18-III-30.

Nouvelles diverses

Des Ecoles nouvelles en France

Nous avons le plaisir de signaler à nos lecteurs qu'une école nouvelle vient de s'ouvrir dans les environs immédiats d'Angoulême (La Maison des Enfants, logis Saint-Simon, Les Méricots, près Angoulême, Charente). Cette école (internat et externat pour fillettes) est dirigée par deux inspectrices honoraires des Ecoles Maternelles, Mmes Carpentier et Corset.

Toutes deux, membres du Groupe français d'Éducation Nouvelle, sont des amies ardentes des enfants et leur solide expérience offre d'exceptionnelles garanties. Il se fera là de l'excellent travail et nous aurons à reparer de cette école.

D'autre part, nous faisons savoir à nos amis que l'école « L'Enfance Heureuse » de Pau, s'est installée depuis le mois d'octobre à Vaucresson Avenue du Bois de la Marche (Seine-et-Oise). Elle dispose maintenant de locaux vastes et un grand jardin lui permet d'assurer aux enfants (filles et garçons jusqu'à 12 ans), une vie saine et normale. Les directrices, Mmes Leroux et Riedel appliquent la méthode de Mme Montessori avec un succès que le témoignage des parents affirme remarquable.

Enfin, à Paris même, Mme Bernheim élargit le petit groupe d'enfants qu'elle réunit chez elle (Avenue de Villiers) l'après-midi. Au jardin d'enfants s'est ajouté maintenant un cours correspondant à la 10^e et à la 9^e des lycées (le matin). Les enfants sont élevés d'après la méthode de Mme Montessori.

Pour la Paix et le Progrès humain

Nous signalons à nos lecteurs la reprise des cours et conférences sur l'éducation nouvelle pour la paix et le progrès humain organisées par Mme Gueyesse au Musée Pédagogique, 41, rue Gay-Lussac. La séance d'ouverture a eu lieu le samedi 7 février sous la présidence de M. Langevin. Le

Dr Wallon a parlé de l'étude de l'enfant et de la psychologie génétique; Mlle Flayol, de la Paix et l'Éducation. Parmi les nombreuses conférences qui composent la section technique, la section générale et la section des éducateurs pour la Paix, nous signalons à nos lecteurs comme traitant plus particulièrement les questions d'éducation nouvelle.

Une conférence de Mlle Hamaïde, le samedi 24 mars, à 16 h. 45;

Deux conférences de Mlle Weinberg, sur l'usage des tests;

Trois conférences de Mlle Flayol sur les principes généraux et les caractéristiques de quelques méthodes nouvelles et sur l'enseignement de l'arithmétique;

Une conférence de Mmes Leroux et Riedel sur l'école de Vaucresson « L'Enfance Heureuse »;

Une conférence de M. Itavizé, sur l'application des méthodes nouvelles dans différentes branches d'enseignement;

Une conférence de M. Bugnion sur la Coopération scolaire;

Pour se procurer le tableau complet des cours, s'adresser à Mme Gueyesse, 166, Boulevard Montparnasse, Paris.

Congrès des Ecoles en plein air

Du 7 au 11 avril prochain se tiendra à Bruxelles, le deuxième congrès international des écoles en plein air. Placé sous la présidence de M. Jaspas, Premier Ministre et de M. Magnette, président du Sénat, ce congrès est organisé avec le concours de nombreuses personnalités belges et étrangères.

La séance solennelle d'ouverture aura lieu le 7 avril, au Palais des Académies, à Bruxelles.

À cette occasion, le Musée scolaire de l'Etat, 4, Palais du Cinquantenaire à Bruxelles, organisera une exposition des écoles en plein air qui restera ouverte du 7 avril au 30 mai.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Charles BALLY, Professeur à l'Université de Genève, **La Crise du français, notre langue maternelle à l'école.** (Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1930, 1 vol. 12,5 x 19 cm., de 154 pp., fr. fr. : 15. —)

« Les méthodes nouvelles de l'éducation linguistique rappellent celles de la pédagogie moderne : elles exigent des sacrifices toujours plus nombreux de la part des maîtres ; les réformes sont à ce prix... Le souci de mieux dire ne doit jamais entraver la spontanéité de la pensée ; ... la culture de la langue ne doit pas nuire à celle de l'esprit, comme c'est le cas dans l'enseignement actuel. Tant qu'on vivra de règles creuses et de conformisme, aucun progrès ne sera réalisé. » Qui a écrit ces lignes ? Un ennemi de l'école et de la langue française ? Non point. Un disciple de Ferdinand de Saussure, le plus grand linguiste peut-être de l'époque moderne ; lui-même un des maîtres de la langue et un maître de langue — au Collège, puis à l'Université de Genève — parmi les plus justement réputés de l'heure actuelle. Appelé par le Chef de l'Instruction publique du Canton de Genève à donner, en mai et juin 1930, une série de conférences sur « la crise du français », il vient, répondant à un vœu unanime, de les publier en un volume alerte qui pourrait avoir pour titre : « Introduction à l'étude psychologique de la langue française ».

La « crise » étant générale, cette mise au point d'un spécialiste éminent aura un grand retentissement. Que de bon sens, dans ces pages ! Certes, les grammairistes et les grammairiens préventifs s'y trouvent fortement rabroués. Les pratiques scolaires actuelles : analyse logique prématurée, renforcement des inhibitions, apprentissage de la langue maternelle comme s'il s'agissait d'une langue morte ou étrangère, — sont jugées sans ménagement. Mais si le bon sens s'élève contre la pédanterie et le verbalisme, n'est-ce pas au profit de la culture véritable de l'esprit enfantin, et tout pédagogue qui aime les enfants ne doit-il pas, s'il est sincère, s'en réjouir ?

On voit se former une famille de maîtres, disciples, à l'insu l'un de l'autre du même idéal : science, psychologie de l'enfant et du primitif, vérité doublée de bon sens. Le Père Marcel Jousse, avec sa psychologie du geste (analysée ici même) ; L. Bocquet et Léo Perrotin, avec leur enrichissement du vocabulaire par le contact avec les faits et l'évocation des associations de sensations, d'idées, et de sentiments ; L. Poriniot, avec sa culture de la spontanéité infantine ; nous les retrouvons ici ou plutôt — car ils ne sont pas nommés — nous retrouvons leurs idées et leur pratique justifiées, amplifiées, insérées dans le cadre de la psychologie du langage et de la psychologie de l'enfance. « On ne guérit pas une maladie que l'on n'a pas diagnostiquée. » M. Charles Bally se montre médecin et médecin judicieux. Ce petit livre marque une grande date !

Ad. F.

Hans ZULLIGER, **La Psychanalyse à l'école.**

Traduit de l'allemand par J.-P. (Paris, Flammarion 1930, 1 vol. 12 x 18,5 cm., de 267 p., prix : 12 fr.).

La collection « Education » vient de s'enrichir d'une excellente traduction de « Psychoanalytische Erfahrung aus der Schulpraxis » de l'instituteur suisse Zulliger. Félicitons Flammarion de cette nouvelle publication, faisant suite à « L'Instinct combatif » de Bovet, aux « Trois pionniers de l'Education nouvelle » de Ferrière et à « L'Enfant sans défauts » du Dr Robin.

« La psychanalyse, si discutée qu'elle soit encore, apporte tant de lumières à l'éducateur qui la pratique, elle a pour lui de si grands avantages qu'elle vaut bien quelque peine... », est-il dit au début du premier chapitre. Ce n'est pas la première fois que nous entendons émettre cette opinion. Pfister, dans son livre sur « La psychanalyse au service des éducateurs » écrit même que « si la pédagogie ne veut pas négliger une partie considérable de ses devoirs, elle doit recourir à la psychanalyse comme à une méthode d'éducation ».

Il nous semble que Zulliger, Pfister — et beaucoup d'autres — ont raison. Les changements brusques dans l'écriture infantile, les grimaces sans raison, les bégaiements, les toux nerveuses, etc., quel est l'instituteur qui ne les a pas remarqués chez ses élèves ? On peut certes les négliger, bien qu'ils soient parfois cause de désordre et d'inattention dans une classe. On peut les considérer comme des bagatelles ; un instituteur consciencieux désire cependant les voir disparaître. Il peut, pour cela, encourager l'élève à bien parler, à mieux écrire, à vaincre sa toux ; il peut lui promettre des récompenses comme aussi le gronder ou le punir : le bégaiement, la toux ou la mauvaise écriture ne disparaîtront en général pas, à moins qu'on ne parvienne à faire connaître à l'enfant la cause subconsciente de ses troubles. C'est le rôle de la psychanalyse à l'école.

La grande utilité du livre de Zulliger, c'est de nous montrer, sans artifice aucun et d'après les expériences personnelles de l'auteur, à quels beaux résultats pratiques le maître psychanalyste peut arriver. Il insiste sur le fait que l'instituteur doit devenir un véritable ami pour ses élèves, s'efforçant de les comprendre et de les aider. Il a, pour apprendre à les connaître, un admirable moyen d'investigation dans les compositions des enfants et les conversations qu'il a avec eux.

Espérons que M. Zulliger continuera son travail intéressant et nécessaire, malgré les difficultés qu'il peut rencontrer autour de lui.

P. DYKEMA.

*
*
*

Daniel ESSERTIER, Professeur à l'Université de Poitiers, **Philosophes et Savants Français du XX^e siècle, Extraits et Notices, V. La Sociologie.** (Paris, Alcan, 1930, 1 vol., 14 x 19,5 cm., de 450 pp., prix : fr. 30.)

En parcourant cet important recueil de textes sociologiques, on serait tenté, au premier abord,

de le rapprocher de celui que MM. Bouglé et Rauffaut ont publié sous le titre « *Éléments de Sociologie* ». En réalité le but que s'est proposé M. Essertier est bien différent ; paraissant dans la collection « *Philosophes et Savants Français du XX^e siècle* », son ouvrage a seulement pour ambition de présenter de façon sommaire les penseurs qui, dans le pays de Comte et de Durkheim, ont contribué ou contribuent encore à la construction de cette science. Tâche qui exigeait d'ailleurs beaucoup de doigté ! Et orientation des plus précieuses parmi les différents courants, les directions de recherche entre lesquels se partagent les sociologues !

Chacun des auteurs est introduit par une notice situant son œuvre et sa personnalité, et représenté ensuite par un ou plusieurs fragments qui illustrent son point de vue méthodologique ou son apport comme analyse des faits sociaux. Trois chapitres sont consacrés aux sociologues proprement dits : école de Durkheim ; sociologues dont Gabriel Tarde peut être considéré comme le chef de file ou qui, du moins n'acceptent pas le réalisme sociologique ; école de la « *Science sociale* ». Puis un chapitre « *Sociologie et Psychologie* » donne la parole à des psychologues que préoccupe le problème de l'individu et du collectif dans notre vie psychique. Les cent dernières pages sont consacrées aux représentants de sciences sociales particulières : linguistes, géographes, historiens, juristes, économistes, dont les travaux établissent un rapport entre ces disciplines et la sociologie générale ou attestent le souci de voir se créer une synthèse de toutes les études qui portent sur la vie de l'humanité.

M. Essertier fait voir en cours de route, que les divers points de vue ne sont pas aussi incompatibles qu'on pu se l'imaginer certains « orthodoxes » et que la sociologie peut profiter des genres de recherches très différents.

Malgré le travail de réflexion critique auquel nous incite un ouvrage ainsi conçu, on fera bien cependant de ne pas s'attendre à y trouver la notion claire et définitive de ce que peut être ou devenir la science sociologique.

J.-L. C.

**

Livres de lecture pour les enfants

L. EMERY : *IMAGES DU MONDE — Aventures de deux enfants* (1 vol., 192 pp.). Dessins de Combet-Descourbes, 30 illustrations hors-texte. Prix : cartonné, 9 fr. 50, — specimen : 3 fr. Livre de lecture courante. (Cours moyen et supérieur, classes élémentaires des lycées). Aux Presses Universitaires, Paris, 1930.

Au cours d'un voyage en Angleterre, une formule placée par un libraire en tête d'une « collection » m'avait vivement frappée : « Le meilleur en toute chose, disait-elle, est juste assez bon pour nos enfants ». Elle est revenue bien des fois à ma pensée en lisant le livre charmant que sous le nom modeste d'*Images du Monde*, M. Emery

dédie aux grands enfants du « degré » primaire.

Une impression nette et bien aérée, égayée de culs-de-lampes et de frontispices originaux bien reliés au texte ; treize illustrations hors-texte, véritables « images du monde » qui de Calcutta à New-York, du Gange et de l'Everest au Sahara, du Palais arabe au magasin chinois, des Hindous aux Touareg, de l'estampe japonaise à l'FHôtel de Ville d'Anvers, du ferry-boat à la pirogue indienne, présentent un choix fort artistique de paysages, des types, des œuvres humaines les plus caractéristiques.

Ce n'est pas cependant l'aspect extérieur et pittoresque du monde qui fait surtout l'agrément et la valeur de ce livre, c'est sa substance morale, c'est la richesse, la générosité, la délicatesse, l'élevation des pensées et des sentiments qui en forment l'atmosphère. Ce que chaque race, ce que chaque état de civilisation, ce que chaque paysage apporte à l'humanité de bonté, d'intelligence, de puissance ou de poésie est évoqué aux yeux et à l'âme des deux jeunes voyageurs avec tant de naturel, de clarté et de sympathie clairvoyante que la leçon d'humanité se dégage d'elle-même, sans artifice.

La noblesse du travail producteur et de l'intelligence pratique, la sérénité et la douceur de la fraternité des êtres et de la nature, la poésie de la vie simple et familiale, l'ineffable beauté des grands spectacles de la nature, la grandeur de l'intelligence domptant les forces brutes, rien de ce qui peut émouvoir les cœurs et élever la pensée de l'homme n'est laissé dans l'ombre et l'éclairage successif de ces aspects parfois contradictoires de la vie par un esprit aussi mesuré que compréhensif fait discrètement apparaître avec leurs beautés, le danger possible de leur isolement ou de leur exagération.

Ce ne sont pas des images embellies et retouchées pour la tranquillité des cœurs et des consciences que M. Emery présente à ses jeunes lecteurs. Les angoissants problèmes que les conflits de race, les colonisations, les conditions modernes du travail, les destructions d'animaux et des beautés naturelles, les idéaux divergents des civilisations posent devant nous, sont discrètement, mais nettement abordés.

Pourtant rien de sévère et de didactique dans ce délicat ouvrage. Des descriptions, des évocations d'atmosphère qui sont d'une beauté subtilement poétique, trois ou quatre caractères, deux surtout bien dessinés, une intrigue où l'imprévu affecte la plus moderne des formes, une langue dont l'élégance discrète a par moments les plus chatoyants reflets. Il y a là pour la joie et pour l'âme et pour la curiosité de nos enfants, beaucoup de « meilleur en toute chose ».

Une éclectique et abondante bibliographie offre aux maîtres, aux bibliothécaires le moyen de grouper autour de ce livre une riche moisson de lectures complémentaires.

E. FLAYOL.

**

CHARLES VILDRAC : *L'île Rose* (1 vol. illustré par Edy Legrand, 237 pp., 15 x 19. Prix : 15 fr.), chez Albin Michel, Paris.

C'est une île bien nommée : tout y est si joli, si tendre, si sucré, les enfants y mangent tant

de pralines, de crème et de chocolat qu'on pense malgré soi à la vieille chanson enfantine qui évoquait les palais de nougat et les ruisseaux de confiture. C'est en tout cas le pays d'Utopie des enfants. Ils s'y promèneront avec délices et envie, ils aimeront le bon enchanteur moderne qui emporte dans son avion les enfants dont il veut réaliser les rêves. Ils aimeront « Mademoiselle » si gaie, si habile à amuser, à instruire, à deviner les chagrins cachés. Ils aimeront surtout le petit héros « Tifernand » si sensible, si bon fils et si courageux. Ils le suivront avec envie dans sa fuite et seront bien heureux d'apprendre que le bon enchanteur a enfin trouvé le moyen de le réunir à ses parents sans l'exiler de l'Île Rose. Et ils s'amuseront sans fin des illustrations si humoristiques et si gaies qui ornent presque toutes les pages.

Et comme nous, ils prieront M. Charles Vildrac de nous conter la suite de cet aimable roman et ils le remercieront comme il faut remercier en France, les rares écrivains qui veulent bien penser un peu aux livres pour les enfants.

E. FLAYOL.

Mme HALPHEN-ISTEL : *Des fées et des fleurs, Des enfants et des bêtes* (14,5 x 19, illustré, 156 pp. Prix : 9 fr.). F. Nathan, éditeur.

Tout auréolé de poésie, tout embaumé d'amour de la nature et de l'enfance nous arrive ce livre de Mme Halphen-Istel.

Poésie qui n'implique d'ailleurs rien de fade, rien de nébuleux non plus. L'auteur, en éducatrice avertie et tout en s'exprimant du ton le plus naturel, ne craint pas d'employer le mot juste, le tour élégant, même s'ils ne font pas partie du vocabulaire enfantin.

Le jeune auditoire battra des mains aux exploits de Yann le Fort, suivra passionnément les aventures de la Petite Sirène et trouvera ample matière à réflexion et à question au cours d'autres récits où des idées profondes, voire des problèmes sociaux sont indiqués en touches discrètes.

Citons l'Histoire d'une Feuille de Hêtre, la Princesse aux cheveux d'or, le Dernier Nain et enfin le jardin de Marie-Rose plein de charme et d'une simplicité qui est à nos yeux la plus belle caractéristique de ce délicat ouvrage.

Sous la même présentation matérielle parfaite, le nouveau volume de Mme Halphen-Istel : *Des enfants et des bêtes*, contient quelques charmants récits dédiés « à la grande sœur et au grand frère » qui se chargeront d'en raconter aux plus petits ce qu'ils pourront en comprendre.

Karen, la petite hollandaise, Brunette, l'Histoire d'une vilaine petite chenille charmeront le lecteur et nous prôneront un beau succès auprès des plus jeunes à Crabillon et Crabilette, vivante étude des mœurs des crustacés et mollusques de la plage de Primel et aux « Serviteurs de la Fée Proprette » conte alerte et pittoresque.

On regrettera peut-être de trouver dans ce recueil des récits sérieux presque jusqu'à la cruauté, comme l'histoire de Rouf qui nous apitoie rétrospectivement sur le sort de la race à peu près éteinte des chevaux de fiacre, celle de la Vieille Chatte dont on a tué tous les enfants et dont l'im-

ge désespérée peut créer une triste obsession dans un jeune cerveau et plusieurs autres qui rendent un son trop grave, presque amer.

Enfin, le public de Mme Halphen-Istel goûtera-t-il l'intention éducative trop apparente à notre gré qui ternit la couleur de quelques récits et leur confère un aspect à peine déguisé de leçon de morale abstraite ?

J. H.

OUVRAGES DE LANGUES ETRANGERES

AIL. I. ALEXANDRESCU : *Originile Civilizatiei* (Les origines de la civilisation). (Bucarest, Editura Autonomă, 1930, 1 vol. 13,5 x 21,5 cm. de 256 pp. Prix : 120 lei).

M. A. Alexandrescu nous envoie son dernier ouvrage sur « Les Origines de la Civilisation ». Il y expose tout d'abord brièvement sa conception de l'évolution et du progrès. L'évolution peut se représenter comme une ligne brisée, irrégulière, qui va à l'infini. Les cataclysmes physiques ou sociaux produisent des mouvements de recul momentané, après quoi, le mouvement initial en avant recommence. Les cataclysmes sociaux sont toujours suivis d'une époque de troubles dont le principal effet est le renversement des valeurs admises auparavant. L'auteur passe ensuite à la notion de civilisation qu'il définit *latu sensu* et *stricto sensu*. Il examine les influences lentes ou brusques qui agissent sur la succession des civilisations et donne un aperçu des diverses méthodes employées à l'étude des civilisations. Aux chapitres suivants sur : L'Homme et la Nature, il traite principalement des fondements de la vie psychique et sociale (la faim, l'instinct génésique, l'instinct de conservation). Vient ensuite l'exposé sur : Les besoins matériels de la vie — nourriture, chasse, pêche, domestication des animaux, agriculture, habitation, habillement, — puis sur l'industrie : problème de l'origine des idées, de l'industrie, des institutions ; invention du feu, civilisations préhelléniques. — Les chapitres 6 et 7 traitent des Besoins intellectuels de la vie (origines de l'Art, art préhistorique, origines de la Religion, de la magie, science) et des Besoins sociaux de la vie (instinct génésique chez les animaux et chez l'homme, origines de la société).

H.

CHARLES FOX, Director of Training College of Teachers and Lecturer in Educational Psychology in the University of Cambridge : *Educational Psychology, its Problems and Methods*. (Londres, Kegan, Paul Trench, Trubner et Co, 1928, 1 vol. 14,5 x 23 cm. de 380 pp. Prix : 10,6 sh.).

Cet ouvrage a pour but de rendre compte de la contribution de la psychologie expérimentale à l'étude des problèmes de l'éducation. En moins de 25 ans, le travail de recherche expérimentale s'est intensifié de telle façon qu'il est devenu presque impossible actuellement de se tenir au courant de tout ce qui se fait dans ce domaine. L'auteur, dont le désir est de venir en aide aux

étudiants en pédagogie en leur donnant un résumé aussi clair et complet que possible de ce mouvement, a parfaitement atteint son but.

Il commence par traiter du développement mental et expose les diverses théories sur la nature de l'esprit: théorie du comportement, théorie des facultés, de l'association, de la structure, de la forme (Gestalttheorie) à laquelle il se rallie. Il passe ensuite à l'étude de l'hérédité (hérédité mentale et hérédité des caractères acquis), puis à l'étude des sens, vue, ouïe, de l'observation, de la formation des images mentales et des habitudes.

Viennent les chapitres sur la mémoire, la discipline mentale, la suggestion, la psychanalyse, l'appréciation esthétique les tests mentaux, la fatigue mentale.

Nous ne pouvons analyser dans le détail tout ce volume si riche et si intéressant. Contentons-nous de souligner la valeur du chapitre sur la fatigue mentale, qui traite en particulier des formes de cette fatigue, de l'influence de l'entourage, des différences de fatigue (forme, intensité) selon les sexes et du rapport de la fatigue et du rythme vital.

H.

A Travers les Revues

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Sur la self-government

Dans *L'École et la Vie* du 10 janvier 1931, M. Henry Hauck, en traitant de la question du self government à l'École, regrette que « dans notre pays aux institutions parlementaires et démocratiques, on ne conçoive guère qu'on puisse diriger les futurs citoyens autrement que par une autorité absolue et inadéquée ». A l'étranger, écrit-il, et surtout chez les Anglo-Saxons, il n'en va pas de même. « On ne s'attache pas seulement à la formation intellectuelle de l'élève, mais aussi à sa formation morale et sociale. Dans les public-schools anglaises et américaines, où tout est loin d'être parfait, on laisse prendre aux élèves certaines initiatives, on fait appel au raisonnement et au sens collectif plus qu'à la crainte pour leur faire accepter les règles indispensables à la vie scolaire. Dans certaines écoles au recrutement démocratique, on a tenté des expériences de self-government qui ont produit de favorables effets. Cependant, un article du *Times Educational Supplement* trouve un certain nombre d'objections assez judicieuses. « Un maître qui abdique son autorité peut obtenir apparemment d'excellents résultats dans sa propre classe, mais il doit considérer la répercussion de son système sur le travail de ses collègues. Il est aisé de voir qu'en résolvant ses propres difficultés, il peut ajouter à celles des autres maîtres et jeter dans l'esprit de l'enfant la confusion en ce qui concerne les idées de droit, de justice et d'autorité. C'est le cas, si la liberté plus grande et le sens développé de leur responsabilité conduisent les élèves à une attitude de rébellion ou même de simple mécontentement envers les maîtres qui se montrent plus despotiques. » Pour les enfants de moins de 15 ans, le mieux est encore de pratiquer une sorte de despotisme éclairé. Les élèves ne sont jamais assez mûrs pour élaborer une véritable constitution de l'école ou de la classe avec ses pouvoirs exécutif, législatif, administratif et judiciaire. Selon l'auteur de l'article précité, les expériences qui ont lieu avec des jeunes enfants portent en elles-mêmes leur condamnation. Cependant, il admet qu'on puisse susciter un certain nombre d'activités qui permettent aux élèves d'apprendre à se diriger eux-mêmes. Le système des « perfects » dans les public-schools, la création de sociétés sportives ou de clubs de discussion en sont des exemples.

M. Henry Hauck ajoute que ces idées doivent

paraître singulièrement audacieuses à bon nombre de professeurs et d'instituteurs français. Ce à quoi nous répondrons que, tout de même, dans quelques Ecoles Normales de chez nous et dans un grand nombre d'écoles primaires, par la création des coopératives scolaires, nous avons complètement changé et modernisé l'atmosphère de nos classes.

**

Dans *L'École Libératrice* du 10 janvier 1931, Jean Vidal étudie :

Les Idées de James Guillaume sur l'éducation

Ferdinand Buisson l'a appelé « le grand éducateur des éducateurs français ».

Plus d'école arbitrairement gouvernée par un pédagogue. Dans leurs réunions, les enfants seront complètement libres; ils organiseront eux-mêmes leurs jeux, leurs conférences, établiront un bureau pour diriger leurs travaux, des arbitres, pour juger leurs différends, etc... Ils s'habitueront ainsi à la vie publique, à la responsabilité, à la mutualité. Nous ne prétendons pas sans doute que l'enfant doive être traité en adulte, que tous ses caprices aient droit au respect et que, lorsqu'il y a opposition entre sa volonté enfantine et les règles établies par la science et le sens commun, il ne faille pas enseigner à l'enfant à céder. Au contraire, nous disons que l'enfant a besoin d'être dirigé; mais... le but de l'éducation que reçoit l'enfant étant de le mettre aussi vite que possible en état de se diriger lui-même par le large développement de toutes ses facultés, il est évident qu'aucune tendance étroitement autoritaire n'est compatible avec un pareil système d'éducation. »

**

La nouvelle discipline

De C. Freinet, dans *L'École Nouvelle*, janvier-avril 1930 :

Le problème de la discipline nous paraît se poser de la façon suivante: L'enfant qui participe à une activité qui le passionne se discipline lui-même, à moins que le travail ne le discipline automatiquement. Notre vraie besogne consiste à permettre à nos élèves toutes les activités éducatives qui satisfont leur personnalité, à étudier attentivement la technique de ces activités, laquelle suppose une discipline motivée par le but à atteindre. Le seul critérium sera alors, non pas: ces en-

fants sont-ils sages, obéissants, tranquilles, mais : travaillent-ils avec enthousiasme et entrain ?

Liberté et harmonie

De Mme T.-J. Guéritte : « Réponse à des Accusations », dans *La Nouvelle Education* (n° 79, novembre 1939) :

On n'est libre dans son corps que si tout y est en ordre, si les muscles équilibrés donnent à tous les gestes une aisance harmonieuse, si les organes en bon état n'exercent aucune tyrannie sur l'individu. Il en est de même de l'esprit. On n'est libre de sa tête que si elle est claire et nette, si elle sait équilibrer les forces contradictoires de la vie, si elle met dans ses richesses intellectuelles et morales une unité harmonieuse qui les préserve de toutes les forces dissolvantes.

Un enfant libre, un homme libre, on les reconnaît tout de suite comme on reconnaît un œuvre d'art : ils donnent l'impression d'une aisance parfaite, d'une beauté accomplie sans effort, d'une unité sans brisure.

Liberté et possession de soi,

De F. Garcia sur le « Cours Pauline Kergomard, 19^e année » (l'école maternelle et la nouvelle éducation) dans *L'Education enfantine*, n° 4, 1^{re} décembre 1939, : cette excellente définition de la liberté véritable :

L'éducation nouvelle se caractérise par un appel incessant à l'activité spontanée ; elle est fondée sur l'appétit de connaître et sur le besoin créateur de l'enfant. Elle n'admet pas cette discipline extérieure qui momifie le jeune être, qui moule son esprit dans une raideur implacable. Elle s'efforce de créer un ordre dans l'amabilité, une tenue correcte dans une intelligente souplesse. Le régime de la liberté raisonnable repose sur l'esprit de confiance, sur l'habitude donnée aux enfants d'être libres en répondant à un appel. La liberté telle que la comprend l'éducation nouvelle est le résultat d'une éducation de la volonté de l'enfant. L'enfant doit être conduit de manière à contracter l'habitude de vouloir ce qui est bien.

Pour la santé des enfants

Nous lisons dans la *Revue Internationale de l'Enfant*, de mars 1930 :

Prenant exemple sur ce qui a déjà été fait dans beaucoup d'autres pays, notamment en Angleterre et aux Etats-Unis, l'Académie de Paris vient de décider la création du carnet de santé. Ce carnet, établi d'abord à titre d'expérience, pour chaque élève des classes élémentaires des lycées parisiens — on espère en doter ensuite tous les lycées de France — comprend plusieurs parties.

Une première feuille est à remplir par le médecin de famille ou, pour les internes, par le médecin du lycée. Elle portera les résultats d'un examen rapide de l'enfant portant sur le nez, la gorge, les oreilles, le squelette, les articulations, les poumons, le cœur, le système lymphatique. Des spécialistes pourront s'attacher plus particulièrement à l'examen de la vue et de l'ouïe. Un infirmier ou une infirmière inscrira le poids et la taille du sujet, ses périmètres tho-

raciques. Cet examen sera renouvelé deux fois par an. Il permettra surtout de donner de précieuses indications : si l'enfant peut faire de l'éducation physique, par exemple, et si elle doit être faible, moyenne ou forte. Il en est de même pour la pratique de certains sports, qui seront conseillés ou déconseillés selon les résultats de l'examen et les indications inscrites au carnet.

*
**

Le Dr P. Carton publie dans *L'Education Physique* (Paris, janvier 1930), un article intitulé : « Le décologue de la santé. » Voici ce qu'il écrit au sujet du régime alimentaire :

On ne saurait croire combien la prise régulière d'aliments riches en matières minérales vitalisées et en vitamines, rend fort et rustique. Les crudités minéralisent, décongestionnent, désontispent, purifient le sang, nettoient les émonctoires, grandissent les immunités naturelles. Leur indigestibilité n'est fait que du manque d'un traitement et de la mauvaise mastication. Il est obligatoire pour rester bien portant de renoncer aux aliments conservés ou stérilisés, et de manger à midi du blé cru, de la salade crue verte (la chlorophylle, substance verte des plantes, est la partie la plus riche en minéraux et en énergie solaire), très peu de légumes crus, et midi et soir, des fruits crus de saison. Et il est très important, pour digérer les crudités, comme pour extraire toutes les énergies excitantes des aliments, de mastiquer avec grand soin. Un mets bien mâché est déjà à demi-digéré et nourrit davantage. La salive est un toni-digestif puissant, fourni gratuitement par la nature. Les soins des dents et l'attention apportée à la parfaite mastication sont donc des moyens indispensables à l'entretien de la bonne santé.

Pour faciliter les jeux en plein air

De *Pro Juventute*, avril 1930 :

Certaines villes des Etats-Unis cherchent à multiplier pour leurs enfants les occasions de jouer en plein air. Des terrains de jeu ne peuvent être installés partout. Les autorités de Chelsea (Massachusetts) ont tourné cette difficulté en créant un matériel de jeu transportable (balancoires, glissoires, balles, etc.) que des automobiles municipales amènent tel jour dans une rue, tel jour dans une autre. Ces rues sont alors barrées toute la journée. Deux moniteurs y organisent des jeux, des courses, des compétitions, auxquels prennent part les enfants du voisinage et tous ceux qui désirent se joindre à eux. Cette initiative a d'ailleurs conquis la faveur des enfants et de leurs parents.

*
**

Des terrains de jeux pour les enfants

Du *Bulletin officiel du Syndicat national des Professeurs de Lycée*, n° de février-mars 1930.

Le Conseil général de la Seine a renvoyé à l'étude de l'Administration, le 31 décembre dernier, une proposition signée par soixante-quatre de ses membres, tendant à créer, dans la banlieue, des centres sportifs et de récréation con-

portant notamment des plages artificielles, piscines, stades, etc. », comme il en existe dans maintes villes allemandes (Berlin, Duisbourg, etc.) ainsi qu'à Vienne et à Budapest. En attendant que ce beau programme soit adopté puis réalisé, des subventions s'élevant à la somme de 500.000 francs ont été accordées aux sociétés sportives, qui doivent créer et aménager des terrains de jeux « affectés aux centres scolaires municipaux d'éducation physique ».

**

L'École et la Société

Sous ce titre, M. R. Duthill a publié dans l'*École libératrice* du 29 mars 1930 un article des plus intéressants en sa concision. Nous en extrayons quelques lignes :

Une démocratie est bien plus qu'une forme de gouvernement; c'est, considérée dans son principe, un mode de vie en commun avec, entre les participants, une communication d'expériences, un échange de services sur pied d'égalité, pour le plus grand bien de tous.

Une telle forme de société répudie avant tout un principe d'autorité extérieur à elle-même, elle lui substitue la conscience d'un but commun et une organisation librement consentie en vue de cette fin.

Si l'École doit donc devenir une communauté sociale, on voit tous les bouleversements que devra subir l'École traditionnelle. Le plus grand bien de tous consistera à ne plus séparer le savoir de l'activité créatrice et sociale, car cette séparation c'est la racine même de la morale; seule est morale une éducation qui développe chez l'enfant le désir de participer utilement à la vie sociale.

**

REVUES DE LANGUES ETRANGERES

The New Era, janvier 1931.

« PERSPECTIVES ». — La revue anglaise d'éducation nouvelle annonce la conférence des nations britanniques organisée à Londres pour juillet 1931 par la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle.

Elle note le rapprochement effectué entre les pionniers de l'éducation à travers le monde, grâce à cette association :

« Tous les domaines de la vie tendent à embrasser le monde entier... les financiers pensent en termes de finances mondiales; les économistes en termes d'économie mondiale et de marchés mondiaux; la médecine, la science, l'art, la musique appartiennent à l'humanité tout entière. L'éducation est le seul champ d'activité créatrice à être encore considéré comme une affaire purement nationale..... »

Si l'on procurait aux enfants de partout les mêmes conditions de milieu, et les mêmes stimulations, avec les modifications rendues nécessaires par la différence des conditions sociales selon les nations, on pourrait obtenir un type de citoyen adapté non seulement à son propre groupe, mais aussi au monde; ce citoyen recourrait tout natu-

rellement à l'arbitrage, au compromis, à la coopération, et tiendrait la main à ce que son gouvernement fût de même. De ce point de vue, il devient chaque jour plus urgent de découvrir, par des recherches d'un caractère international, les objectifs de l'éducation moderne, et d'évaluer les méthodes, les systèmes divers les mieux faits pour les atteindre.

Particulièrement, nous, en Grande-Bretagne, devrions nous rendre compte que, sous plus d'un rapport, les Dominions se sont trouvés à même d'aller plus loin que nous en matière d'éducation. Nos traditions vitales se sont formées et ont évolué lentement au cours des siècles; eux, créent leur tradition actuellement, en divergeant de la tradition britannique selon leur individualité propre.

Le besoin se fait vivement sentir d'une institution à Londres analogue à *Teachers' College*, de Columbia University (New-York), c'est-à-dire d'un centre où les maîtres des Dominions puissent venir étudier les méthodes d'éducation non seulement de la Grande-Bretagne, mais aussi des autres Dominions. Ce serait une avant-garde de l'éducation dans la République des nations britanniques; car elle synthétiserait ce qu'il y a de mieux dans tous les aspects de l'éducation.

La revue met en pratique ce programme de collaboration en publiant un article de F. Clarke, professeur d'éducation à McGill University, Montréal, sur : LA SOCIÉTÉ DES NATIONS BRITANNIQUES : DÉCENTRATION OU ENTENTE MUTUELLE. Les rapports de l'Angleterre avec les Dominions, écrit-il, qui ont d'abord été établis dans le plan politique, et qu'on cherche actuellement à étendre au domaine économique, pour être cordiaux, profonds et durables, doivent être fondés sur l'éducation.

THÉORIE ET PRATIQUE. — E. A. Bott, directeur du laboratoire de psychologie à l'Université de Toronto, dans *Buts et méthodes de l'étude du développement de l'enfant*, constate la profusion de rapports, d'enquêtes, d'ouvrages suscités en Amérique, par la pédagogie scientifique, malgré sa récente origine, et s'efforce d'en juger les résultats; il critique le divorce qui, même outre-Océan, semble souvent être maintenu entre le domaine de la théorie et celui de la pratique. « Je conclus », dit-il, « que le but de nos efforts ne devrait pas être de mettre au jour les faits, et de les transmettre sous une forme abstraite que maîtres ou parents doivent interpréter le mieux qu'ils peuvent, mais d'introduire l'esprit de recherche dans la pratique de tous ceux qui ont la charge de l'enfance. En ce qui touche à la méthode, cela signifie que la recherche doit avoir pour champ les réalités concrètes de la vie quotidienne dans toute leur complexité, aussi bien que la clinique ou le laboratoire.

VEUE DE L'ÉDUCATION TRADITIONNELLE. — Wyatt Rawson résume les résultats d'une enquête entreprise en Suisse par la *Schweizer Spiegel* sur les griefs de ses lecteurs au sujet de leur éducation, qui a profondément passionné et divisé l'opinion. Le Dr Willi Schohaus, qui en publie et commente les réponses, dans un ouvrage intitulé *Schatten über der Schule*, envisage successivement les erreurs du système et celles des maîtres. « Le principal défaut du système, selon lui,

tient à notre inconscience du fait que l'élargissement des attributions de l'école devait entraîner sa modification. Nous restions attachés à la tradition, et n'ajoutions pas d'importance à ce que l'école soit de quinze à vingt ans en retard sur les temps. Nous rêvions le passé au lieu de rêver l'âme de l'enfant et sa croissance... L'école, avec une tranquillité parfaite, reste à l'écart de la vie, intellectuellement et moralement. »

Le réquisitoire qui suit est trop précis, et touche à des questions trop délicates, pour pouvoir être tronqué ou abrégé. Il y a grand intérêt à le signaler, et il y aurait grand intérêt à le faire connaître dans un pays comme le nôtre, où le prestige qui entoure l'enseignement officiel, et la suffisance nationale qui s'y attache, sont peut-être les principaux obstacles au progrès de l'éducation.

EXAMENS ET TENTATIVES DE RÉFORMES. — Dans « Notre Système d'examens », Susan Platt montre comment les meilleures réformes sont rendues vaines par la tyrannie des examens : « Nous encourageons l'activité des petits ; nous leur donnons la liberté de leurs mouvements en classe, nous favorisons les méthodes qui font appel à leur initiative dans les écoles maternelles ; nous améliorons l'enseignement de l'esthétique et des arts pratiques dans les études secondaires. Mais si nos élèves échouent à leurs examens, ces charmantes perspectives, que nous leur avions ouvertes, se referment devant eux. »

Pryce Hopkins étudie les fâcheux effets que peut avoir sur le développement de l'enfant l'influence excessive de sa mère (*The Dominant Mother*) ; Geo W. Olive, l'association des mathématiques aux sciences concrètes dans les petites classes ; A. Woods, la nécessité d'une union plus étroite entre l'école et le foyer, et les mesures à prendre pour développer, comme aux Etats-Unis, les associations de maîtres et de parents ; E. D. Davies expose le programme d'une culture fondée sur le jardinage, dans une école rurale.

Le « *Journal of National Education* », publié à Washington, est l'organe de la puissante association qui porte le même titre, et qui compte plus de deux cent mille membres dans les cinquante-trois Etats. Les numéros d'octobre et de novembre contiennent une profusion d'articles qui, tous ou presque, portent directement sur l'éducation nouvelle. Ils sont cependant, pour nous, difficilement utilisables.

La question de principe ne s'y pose pour ainsi dire jamais, parce qu'elle est gagnée d'avance ; l'Amérique n'ayant pas un corps de traditions comparables aux nôtres, admet presque toujours d'emblée le contact de l'école avec la vie, et son orientation concrète, pratique, expérimentale.

Les problèmes soulevés sont assez généralement l'inverse des nôtres ; il s'agit non pas de libérer les énergies, de diversifier, d'associer l'enseignement, de l'adapter aux dons individuels et aux intérêts locaux — à cela le génie du Nouveau Monde s'applique d'instinct — mais d'introduire dans les études, par une organisation réfléchie, le minimum de logique et d'unité indispensables.

Enfin l'éclatant succès des meilleurs parmi ces établissements d'enseignement, ces instituts pédagogiques qui foisonnent et prospèrent à l'envi,

ne prendra sa valeur d'exemple que lorsque l'opinion du vieux Monde accordera à la culture du nouveau plus de crédit qu'elle n'est actuellement disposée à le faire.

Il est cependant permis ici d'admirer l'activité incessante de tous et de chacun en faveur de l'éducation ; l'intérêt public qui soutient l'effort des écoles ; l'institution de « semaines », de « congrès » et « conventions » annuels, qui réunissent les maîtres des régions les plus éloignées, dont les programmes sont publiés d'avance, et discutés, étudiés dans chaque centre ; cet amour de l'enfance enfin, et ce sens de l'avenir, qui ont reçu une consécration nationale par l'institution de la « Conférence sur la santé et la protection de l'enfance », réunie par le Président Hoover à la White House en novembre 1930, et saluée avec enthousiasme par tous les éducateurs.

M. L. CAZAMIAN.

L'École créatrice

La revue *Schulpraxis* (Bulletin pédagogique de la Société des instituteurs bernois), publiée dans son numéro de juillet 1929, un article sur « Le Devenir d'une école nouvelle ». La nouvelle situation de l'école par rapport à la vie, comme problème fondamental de la réforme scolaire, du directeur H. Tobler.

L'auteur écrit : « Le programme d'enseignement n'est pas un moyen pour favoriser le développement physique et spirituel de jeunes individus ; il est une mesure pour faire travailler une masse de personnes — que celles-ci soient au nombre de 10, 20, 50, 80, peu importe — de leur faire lire, écrire, répéter, calculer, dessiner, etc., à tous la même chose. Le programme d'enseignement semble donc être l'obstacle constant à une véritable réforme scolaire. Cela peut paraître hérétique, révolutionnaire, mais cela résiste pourtant à tout examen objectif et subjectif. »

Il s'agit donc de trouver un autre chemin conduisant à une transformation de l'école et à son adaptation progressive et définitive à la vie.

Comment l'inconscient, la profondeur, la force, la constance se manifestent-ils chez l'homme ? Par des désirs, des âbes, des penchants, des idées, des fantaisies. Nous devons laisser l'élève partir de là. Nous le plaçons donc devant un problème économique et, puisque la principale tâche de l'économie est la production d'objets nécessaires à l'être humain pour satisfaire ses besoins, nous le plaçons devant un problème de production. Tout l'être s'y intéresse, le conscient et l'inconscient, le côté affectif et le côté intellectuel.

À l'école de Hof-Oberkirch, nous appelons cela : école active créatrice. Tout est créé : le problème, le moi, le milieu. La forme dynamique accentue la différence avec l'école statique d'autrefois, dans laquelle on restait assis tranquillement pour absorber le savoir.

Le gérant : Mlle E. FLAVOL, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris, V^e.

ÉCOLE INTERNATIONALE DE GENÈVE

Route de Chêne, 62
Grande Boissière

Ecole Primaire et Secondaire d'Esprit Internationale
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 tel 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

de la Suisse italienne

(Landerziehungsheim & Freie Schulgemeinde)

Brusola di Novazco (Mendrisiotto)

(Tessin)

ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE
pour enfants des deux sexes de 6 à 17 ans

Étude spéciale des Langues Modernes

- Ecole de dessin et de peinture —
- Education familiale et individuelle —
- Nombre limité —
- Séjour pour les vacances —
- Elèves pour la seule étude des langues, de la peinture ou de la tapisserie artistique —

Programmes par la Direction :

Professeur F. GRUNDER, Docteur de l'Université de Paris et Professeur Jeanne GRUNDER

" ASEN "

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS & DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

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

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

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (Suisse)

Éditeurs : FÉLIX ALCAN, Paris
NICOLA ZANICHELLI, Belgique.— DAVID NUTT, Londres
AKAD VERLAGSGES. LISCHAF, Leipzig
G. E. STECHERT Co, New-York
R. E. HEILMANN, Madrid
FERNANDO MACHADO & Co, Porto
THE MARUZEN COMPANY, Tokyo

" SCIENTIA "

Revue internationale de synthèse scientifique

Paraît mensuellement en fascicules de 100 à 125 pages étalés

Ex Directeur : EUGENIO RIGNANO

Directeurs : F. BOTTAZZI - G. BRUNI - F. ENRIQUES

EST L'UNIQUE REVUE à collaboration véritablement internationale.

EST L'UNIQUE REVUE à diffusion absolue mondiale.

EST L'UNIQUE REVUE de synthèse et d'analyse du savoir, qui traite les questions fondamentales de toutes les sciences : histoire des sciences, mathématiques, astronomie, géologie, physique, chimie, biologie, psychologie et sociologie.

EST L'UNIQUE REVUE qui, par des enquêtes conduites auprès des plus éminents savants et écrivains de tous les pays. (Sur les principes philosophiques des diverses sciences ; sur les questions d'astronomie et de physique les plus fondamentales qui se trouvent à l'ordre du jour ; sur la contribution que les divers pays ont apportée au développement des diverses branches du savoir ; sur les plus importantes questions de biologie ; sur les grandes questions économiques et sociologiques internationales ; étudie tous les problèmes essentiels qui agitent les milieux intellectuels du monde entier, et constitue en même temps le premier essai d'organisation internationale du mouvement philosophique et scientifique.

EST L'UNIQUE REVUE qui puisse se vanter d'avoir parmi ses collaborateurs les savants les plus illustres du monde entier.

Les articles sont publiés dans la langue de leurs auteurs et à chaque fascicule est joint un supplément contenant la traduction française de tous les articles non français. Ainsi la revue est complètement accessible même à qui ne connaît que la langue française. (Demandez un numéro gratuit au Secrétaire Général de « Scientia », Milan, en joignant à la demande, pour remboursement des frais d'envoi, la somme de quatre francs en timbres-poste français).

ABONNEMENT : Fr. 200

BUREAUX DE LA REVUE :

Via A. De Togni 12, Milano (I16)

Secrétaire Général : Dr PAOLO BONETTI

Pensionnat pour Enfants Nerveux

M^{lle} M. Rambert, dipl. de l'Institut J.-J. Rousseau
Romainmôtier (Vaud, Suisse) altitude 670 m.

Enseignement spécial, basé sur les méthodes nouvelles, appropriées à l'état psychologique de chaque enfant.

Travaux manuels et jardinage.

Vie de famille à la campagne. Elèves très peu nombreux.

Soins affectueux.

But poursuivi : réadaptation de l'enfant nerveux et retardé aux exigences de la vie sociale.



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

Fernand NATHAN, Editeur, 16, rue des Fossés Saint-Jacques - Paris

NOUVEAUTÉS

G. BELOT, G. RICHARD, D. PARODI, G. BOUGLÉ, GUY-GRAND
M^{me} MALETERRE-SELLIER, Yvonne NETTER

Les Problèmes de la Famille et le Féminisme

Un volume 13×18, broché..... 12 fr.

C. HALPHEN-ISTEL

- **DES FÉES & DES FLEURS**
- **DES ENFANTS & DES BÊTES**

Contes pour les Enfants (Prix de la Bibliothèque de nos Enfants 1926)

2 jolis volumes illustrés, 14×19, couverture rigide, chacun.... 9 fr.

FLAYOL

**La Méthode Montessori
en action**

Un volume, 13×18, broché. . 9,50

MAUCOURANT

La Première Etape

Méthodes actuelles d'éducation pour les
enfants de 2 à 7 ans

Un volume broché, 13×18. . 20 »

Nouveautés

LES 64 BONS-POINTS

de KUHN-REGNIER

Illustrés et gommés, tirés en couleurs

Images amusantes, sujets variés pour exercices de langage, etc.

La collection de 64 bons-points, tous différ., sous poch. cristal. 2 75

LE MODELAGE AMUSANT

Une jolie boîte de 12 cylindres de pâte à modeler de coul. dif., choisis surtout parmi des teintes vives. 8 50

LE GRAND CADRAN F. N.

HORLOGE GRAND MODÈLE, pour apprendre à grande distance l'heure aux enfants

Chiffres ordinaires en noir et chiffres romains, heures de 12 à 24 en rouge

Le GRAND CADRAN F. N..... 4 50



Méthode DECROLY

Boîte n° 1..... 31 | Boîte n° 2..... 30

Le véritable MATÉRIEL MONTESSORI

est en vente à notre librairie. Nous demander le catalogue spécial n° 103

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne l'éducation nouvelle intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente en vue d'édition.



Envoi sur simple demande de nos Catalogues

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

" MENS SANA "

PETITE ECOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DELICATS

M. et M^{me} MULLER-LEMAIRE

Cheffres-sur-Bex (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 les 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'Education à Genève.

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

ÉCOLE NOUVELLE

La Pelouse-sur-Bex, Suisse

POUR GARÇONS ET FILLES

L'Ecole 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.

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

Enseignement secondaire complet :

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

Internat pour garçons seulement

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

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

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 : 77, Rue Denfert-Rochereau, PARIS (XIV^e)

Chèques postaux : Paris, 1505-69

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.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle.** Genève, B. I. E. N., 1909. (Traduit en espagnol)..... Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungshaus** Haubinda, 1901-1902. Leipzig, Voigtlaenders, 11^e éd., 1910..... (épuisé)
- La Science et la Foi.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule.** Langensalza, Beyer et Sothe, 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. 1.—
- 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 Ecoles.** 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, 1923..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant.** Genève, B. I. E. N., 1923 (Traduit en espagnol)..... Fr. 1.25
- L'éducation dans la Famille.** Genève, Editions Forum, 11^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, 11^e éd., 1926. (Traduit en roumain, en espagnol, 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 Zoilingue, 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'Ere 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'Ere 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) 11^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 HUGENIN, 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, 38, rue de Seine (VI)

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES-S-BLONAY, 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 individuelle et sociale en vue d'une meilleure humanité.

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

Téléph. Blonay 07

Directeur : R. NUSSBAUM.

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 16 francs ; étranger 20 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : 15 francs, plus majoration de 4 francs pour l'étranger.

Prix d'un numéro simple : 2 fr. ; double : 4 fr. (majoration de 0 fr. 50 pour l'étranger).

S'adresser : M. Weber, Secrétaire général, 5, rue des Près-aux-Bois, Viroflay Seine-et-Oise). Compte postal - Paris : 831-57.

ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

HOF- OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

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

Langues modernes et anciennes — L'Enseignement se donne en allemand
Directeur : H. TOBLER.

Ecole d'Etude 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'aide sociale (protection de l'enfance, surintendances d'asiles, 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 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.