

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

AD. FERRIÈRE : *Madame Necker de Saussure et l'Éducation Nouvelle* (Suite
et Fin).

GABOR KEMENY : *In Memoriam L. Nagy.*

M^{me} E. DOMOKOS : *L'Intuition Directe de l'Enfance et l'École Nouvelle.*

E. DELAUNAY : *Chronique Française.*

Nouvelles diverses.

*A travers les Revues : Revues d'Éducation Nouvelle ;
Allemagne ;
Revue de langue anglaise ; M. L. C.*

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

10^{me} Année. AOUT-SEPTEMBRE 1931 N° 70

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

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 : M^{rs}. Beatrice Enson (Angleterre). — Mine Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — M. Ad. FERRIER (Suisse).

REVUES :

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

ANGLETERRE et ECOSSE : THE NEW ERA, M^{rs}. 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 : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PONIROT, Oct. PICALAUSA, F. DUBOIS, Cécoux-Mousy.

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

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

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

ESPAGNE : REVISTA DE PEDAGOGIA. M. LORENZO LUCURRAGA, 31, Miguél Angel, Madrid, 6.

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

HONGRIE : A JOVO UTJAIN (La voie de l'avenir) M^{rs} 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 RIZZO, Arcadencia 743, Buenos Aires.

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

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL. M^{rs} Ester EDELSTAM et Marion MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

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

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

URUGUAY : ESCUELA ACTIVA, M^{rs} Blas S. GENOVESE, Charua 1810, Montevideo.

YUGOSLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active). M. Yov. S. JOVANOVIĆ, Yaničhevo Sokatché 10, Belgrade.

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

II. — BUTS DE LA LIGUE

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

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite ; d'une part, entre les éducateurs de 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 (7^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.

Madame Necker de Saussure et l'Éducation nouvelle

par Ad. Ferrière

(Suite et fin)

La pédagogie familiale et Mme Montessori

Deux pédagogues actuels se sont surtout occupés de la petite enfance, Mme Montessori et le docteur Decroly. Ceux qui les connaissent, qui connaissent leurs idées, auront été frappés, en lisant les pages qui précèdent, à quel point Mme Necker a, sinon prévu nettement, du moins pressenti la théorie psychologique sur laquelle ils se fondent. Mais cette analogie va plus loin ; elle se vérifie jusqu'en certains détails précis de pédagogie pratique.

Prenons tout d'abord Mme Montessori. Nous trouvons quatre points de contact.

1° Valeur et utilité pédagogique des « activités de vie pratique ». Dans les occupations du ménage, dit Mme Necker, les enfants sont « occupés sans qu'on s'occupe d'eux, leur vie n'est pas en eux-mêmes » (tourné sur soi, égoïste) et ils ont le sentiment d'un intérêt commun auquel chacun doit concourir selon ses forces » (N. I. 169). Mme Montessori, comme Mme Necker, insiste sur l'altruisme actif. Déjà un enfant de trois ou quatre ans peut aider à habiller un plus jeune. Mais, ajoute l'auteur de « L'Éducation progressive » avec un sens averti des liens affectifs, « on ne peut obtenir le dévouement avant d'avoir laissé grandir le sentiment qui le motive ». Donc, « que le souvenir d'efforts heureux vienne s'y associer » (N. I. 171). Rien ne vaut le ménage, ou bien, à la campagne, les occupations de la ferme : « laver, étendre du linge, épilucher des légumes, voilà des occupations qui les enchan-

tent. Le meilleur exercice de l'esprit s'y trouve associé au plus parfait contentement » (N. G. 90).

2° Thérapeutique morale par l'isolement. Mme Montessori fait asseoir l'enfant insociable à l'écart des autres. Dans une famille joyeuse et unie, Mme Necker « ne voit pas d'autre sanction que le chagrin de se trouver tout à coup isolé, que le trouble apporté dans l'harmonie de l'entourage » (C. 180). De la rupture d'intimité, l'enfant « souffre comme d'un exil, mais en même temps sa tendresse est émue de la peine qu'il a causée, s'il la sent réelle » (C. 190).

3° Mme Montessori guette l'éclosion successive des intérêts spontanés et estime que tout enseignement qui cherche à s'imposer avant ce moment est prématuré et nocif. « Il faut compter sur l'activité spontanée de l'âme enfantine et compter avec elle — écrit M. Causse dans le résumé des idées de son auteur. — Nous ne pouvons lui donner son expérience toute faite. Nous pouvons gêner ou aider l'éclosion des sentiments, et non créer des virtualités » (C. 131). — « Il faut, pour chaque aptitude, profiter de la saison favorable de son apparition » (C. 101 et N. I. 163). Mais il ne faut pas non plus arriver trop tard. « Un ordre que l'impérieuse nécessité ne semblait pas exiger, préside à la manifestation de nos facultés diverses. Passé un certain âge, nul effort ne peut faire vibrer les cordes restées jusqu'alors muettes » (C. 208 et N. II. 30). « Appliquer un esprit à une étude, c'est appliquer un instinct à son objet, et le premier devoir de

l'éducateur est de discerner quand cet instinct est prêt à fonctionner » (C. 208).

« Les vues de Mme Necker sur les conditions de l'éveil intellectuel, et sur les délicates liaisons qui l'unissent à la vie affective et morale, manifestent son sens très intense de la continuité du développement, uni au désir de faire que rien, dans l'éducation, ne soit isolé, que tout contribue à tout. Cette pensée d'unité organique habitera l'esprit de l'éducateur pour agir de là sur tous les détails. L'éducation intellectuelle est, comme l'éducation entière, une préparation qui se déroule et dans laquelle chaque phase est, en réalité, déjà présente dans celle qui précède » (C. 208-209).

4° Je mentionne enfin « l'école sercine », bien que le terme appartienne à Mme Boschetti-Alberti et à M. G. Lombardo-Radice plutôt qu'à Mme Montessori. Mais celle-ci recommande aussi une atmosphère de sérénité. « Mme Necker est l'apôtre du calme dans l'éducation des sentiments. Rien de profond ne se crée dans une atmosphère d'agitation... Le calme qu'elle demande est à ses yeux une condition de profondeur... Le calme n'est donc pas un accessoire pédagogique, mais le climat de tout ce qui doit s'épanouir et durer » (C. 132). On ne saurait mieux dire.

La culture intellectuelle et le Dr O. Decroly

Former l'intellect et non se borner à le meubler, éviter l'encyclopédisme, lutter contre le verbalisme creux, voilà les tendances caractéristiques de l'École moderne. L'abstraction prématurée, celle qui n'émane pas de la pensée de l'enfant et d'un besoin senti par lui est néfaste, car elle sépare sa pensée de la vie vécue, elle rompt le contact. Le danger existe dès la première enfance, lorsque des parents bien intentionnés croient devoir commencer l'enseignement de l'a, b, c.

Le docteur O. Decroly est, de nos jours, le grand champion de la « globalisation » : lecture globale, pensée globale. Ce que M. Jean Piaget appelle « syncrétisme » : vision générale et indifférenciée des choses par le petit enfant, est un autre mot pour désigner le même phénomène psychologique.

Or écoutons Mme Necker. Voici comment son biographe expose ses idées : « Les mots ne sont qu'en partie acquis isolément pour s'appliquer d'emblée à un objet déterminé : souvent l'enfant retient plutôt une courte phrase... Il arrive ensuite lentement à distinguer dans ces phrases des mots qui se retrouvent ailleurs, et par là s'isolent de ce premier ensemble pour entrer dans d'autres combinaisons... Les acquisitions imparfaites,

indistinctes, se précisent et s'analysent, se classent peu à peu, tandis qu'il existe à la périphérie une zone sans cesse reformée de conquêtes à organiser.

« Intuition et imitation s'unissent pour enrichir l'activité linguistique de l'enfant. Le jeu de la parole, par des associations toujours plus variées, prend un intérêt grandissant, et stimule, pour en être à son tour stimulé, le développement mental de l'enfant. L'esprit découvre ce langage, mais le langage révèle l'intelligence à elle-même » (C. 99-100).

Très justement M. Et. Causse remarque : « Le seul fait de n'avoir pas considéré isolément l'acquisition du langage, mais de l'avoir placé en étroite relation avec l'ensemble du développement mental, constitue une nouveauté dont il est juste de souligner l'importance » (C. 100-101).

Mais il y a mieux encore :

« Mme Necker, écrit Vinet, n'admet pas que l'enfant généralise à la manière de l'homme fait, c'est-à-dire par voie d'abstraction, mais par une reconnaissance vague et prompte de la parité des objets. Il compose toujours plus qu'il ne décompose ; il n'a pas encore, comme nous, échangé son monde d'impressions immédiates contre un monde de notions artificielles ; il n'a pas, comme nous, converti son numéraire en papier. C'est un effet de nos généralisations, ou de nos abstractions, que de nous éloigner, en beaucoup de choses, des idées concrètes ou des réalités ; les mots, bien souvent, nous montrent moins les choses qu'elles ne nous les dérobent ; ils se mettent entre le monde et nous, et contents de ces signes, comme s'ils portaient en eux la chose signifiée, comme s'ils étaient la substance même de nos jugements, contents de ces agents, qui font pour ainsi dire l'office de courtiers entre nous et la vie, nous nous passons trop du contact de la réalité elle-même, nous négligeons trop de nous y retremper, et la parole supprime la vie. Tel est le danger auquel l'exercice de la parole ou de l'analyse expose plus ou moins ceux qui s'y livrent » (V. 41). « Plus les mots, dit Mme Necker elle-même, jouent un rôle important dans l'exercice de la pensée, plus les images reculent au loin, et plus la scène est décolorée. Le moment brillant de notre existence est celui où les images et les expressions, également abondantes, marchent de pair, s'appellent et se répondent avec facilité, en offrant une heureuse harmonie. Quand il n'en est plus ainsi, quand les tableaux viennent à s'effacer, et les sentiments qu'ils excitaient à se refroidir, alors les mots peuvent régner seuls, vains simulacres de pensées éteintes, repré-

ésentation mensongère qui bientôt ne produit plus même l'illusion. Tel serait l'effet infaillible de l'âge, si l'on n'entretenait pas dans l'âme un foyer de vie et de chaleur » (N. I. 233).

Ceci constitue la condamnation des programmes scolaires *a priori* qui ne tiennent pas compte des intérêts réels des enfants. « Si l'on vise une véritable vie intellectuelle, qui ne peut être atteinte qu'en donnant à l'esprit l'occasion de chercher, de s'affiner, de poursuivre quelque travail personnel dans une pensée de perfection, il faut abandonner la chimère des programmes complets sous peine de condamner l'esprit à se satisfaire de notions superficielles, ou de l'acabler de matériaux mal digérés » (C. 302).

Ne laissez pas faire de vos enfants des machines à raisonner ! « Ne souffrez pas, dit éloquentement Mme Necker, que l'éducation intellectuelle soit desséchante. Ne laissez pas faire de vos fils des métiers à raisonnement, des machines où l'on jette des faits et d'où il ressort des conclusions » (V. 54 N. II. 120). Mais donnez-leur des faits, l'image réelle des choses, car « l'idée a besoin, pour vivre, du vêtement de l'image ; elle réagit contre l'abstraction qui laisse échapper la vie » (C. I. 102).

L'éducation fonctionnelle

Le docteur Ed. Claparède est un autre grand adversaire du verbalisme. Dans son livre sur « L'Éducation fonctionnelle », paru en 1931, il montre l'enchaînement qui existe entre le jeu, l'imitation, l'habitude, l'intérêt et la volonté.

Mme Necker ne semble pas avoir perçu tout ce qui se trouve en puissance dans le jeu. Elle lutte contre les abus de « l'éducation attrayante », en quoi elle a sans doute raison. Mais quand elle considère le jeu comme un pis-aller, bon pour faire tenir les enfants tranquilles, déclarant que « la vérité qui les intéresserait vaudrait mieux », ne va-t-elle pas un peu vite en besogne ?

« C'est donc aux jeux divers, écrit-elle, ou, en d'autres termes, aux plaisirs de l'imagination que nous sommes obligés de recourir pour nous rendre agréables dans nos familles. Nous tenons ces jeunes esprits sous l'empire des illusions, et, pour exercer leur activité, nous fournissons aux enfants les moyens d'imiter dans mille divertissements la vie réelle ; grande ressource assurément, ressource favorable aux progrès de l'intelligence ; mais, relativement au caractère, la vérité qui les intéresserait vaudrait mieux » (N. I. 170).

« La fiction du jeu est donc inutile et dangereuse. Elle repose sur une confusion

dans laquelle Mme Necker ne tombe point et qui consiste à méconnaître les points d'appui qu'une bonne psychologie réserve à l'étude loyalement présentée à l'enfant comme étude, mais dirigée de façon à faire appel à son activité et à ses intérêts spontanés. Dès le premier âge, notre éducatrice s'est adressée « aux goûts qui feront trouver à l'enfant du plaisir dans l'étude » : goût d'observer, d'agir, de bien faire, et par là même elle a préparé cet intérêt que le maître, à l'âge des leçons, devra savoir entretenir » (C. 211).

Pourtant Mme Necker reconnaît la valeur du jeu libre dans l'apprentissage du langage et souligne la condition de succès du processus ludique : la joie. « Le babil est un jeu et un jeu d'imitation, comme les autres. La preuve, dit Mme Necker, que la parole à ses débuts est un jeu, c'est que le petit enfant ne parle plus, mais pleure quand il est poussé par un besoin. Il ne parle que joyeux » (C. 98). Dans tous les domaines, « l'imitation révèle l'enfant à lui-même » (C. 88). Et, à son tour, l'imitation est l'amorce de l'habitude.

Mme Necker n'éprouve pas la répugnance de J.-J. Rousseau à admettre le rôle de l'habitude, bien au contraire. Rousseau « voulait par dessus tout atteindre le système des conventions » (C. 94). Il « ne voit dans la discipline précoce qu'une contrainte extérieure refoulant les qualités naturelles (C. 102). Au contraire, Mme Necker, d'accord en cela avec M. Jacques Chevalier, « L'habitude » (Paris, Boivin, 1930, pp. 167 et suiv. et les deux derniers chapitres) montre l'habitude liée à la vie spirituelle et à la liberté (C. 63 n.). Elle y voit même une sorte de rythme, une harmonie de la vie : « Peut-être, dit-elle, le charme des habitudes tient-il à une sorte d'effet rythmique. Elles font de la vie comme une grande danse mélancolique, dans laquelle le retour des mêmes heures amène le retour des mêmes mouvements » (NC. 96 n.).

La condition d'implantation des habitudes bonnes, celles de la vie intellectuelle comme celles de la vie morale, est toutefois l'intérêt, source de l'action volontaire. Il ne faut pas, note-t-elle, confondre l'intérêt avec le plaisir superficiel. Sans doute, « rien ne nuit au progrès de l'intelligence... comme la persuasion que telle occupation est ennuyeuse » (N. II. 175). Mais le plaisir, proche parent du caprice, cache des pièges, lui aussi. « Admettons le plaisir sitôt qu'il n'est nuisible, mais ne le promettons pas continuellement. Donnons-en plus et parlons-en moins » (*Ibid.*). Voilà, n'est-il pas vrai, qui est finement pensé et finement dit !

Déjà dans son projet datant d'avant 1811, Mme Necker recommandait de chercher « les

moyens d'intéresser l'enfant à l'objet que l'on traite... Il faut exciter l'intérêt... Il faut éviter surtout de le provoquer par des moyens étrangers à la chose enseignée. Éveiller l'intérêt, c'est éveiller l'attention et par suite provoquer le travail. Il vaut mieux le provoquer court et intense plutôt que long et mou » (N. G. 12-13). Dire que ceci a été écrit il y a 120 ans et que l'école semble encore, en fait, l'ignorer presque partout !...

Il faut que les études « se greffent sur l'activité spontanée pour y insérer peu à peu l'attention volontaire et l'effort suivi » (C. 207). Car l'effort reste le levier interne de toute éducation. « L'effort est nécessaire, il prépare la vie » (C. 213). L'enfant ne saurait s'en passer pour construire sa vie. « Loin dès lors de lui épargner l'effort, il faut le lui demander en le proportionnant à ses forces » dit Mme Necker (N. II. 46). Sans l'habitude de l'effort volontaire — nous ne disons point : l'effort imposé ou celui qu'on s'impose « par devoir » et à contre-cœur — « l'enfant ne connaîtra en grandissant que des caprices, non des intérêts permanents... ses velléités demeureront inopérantes s'il n'a acquis de bonne heure quelque habitude de discipliner son attention et de s'imposer une tâche » (C. 213).

Voilà des vérités que l'Éducation dite nouvelle oublie peut-être un peu trop, de nos jours !

La sincérité

L'éducation ainsi conçue suppose, pour atteindre au succès, deux conditions : la sincérité et le jeu libre des aptitudes ; en somme, l'inverse des « refoulements », agents de déformation mentale.

Mme Necker est, à cet égard, bien Genevoise : « Vérité, il faut toujours la dire aux enfants », écrit-elle dès 1811. C'est là le premier point. Le second : il faut leur enseigner à la dire. Pour cela elle suggère un procédé admirable qu'on pourrait appeler la culture du témoignage.

« L'exactitude prépare la véracité. Que l'on soit très exact avec le petit enfant. « En lui racontant les circonstances des événements dans lesquels il a été acteur et témoin, il conçoit ce qu'est un récit fidèle. Bientôt il le conçoit tellement que, si vous commettez la moindre erreur, il en vient à vous redresser avec une sorte de pédanterie » (C. 107) (Cf. aussi. C. I. 179 § 2).

L'esprit critique ainsi formé pousse des racines profondes. Mme Necker relate des expériences de self-government faites en Angleterre et note ceci :

« Dans l'éducation, d'habiles instituteurs ont trouvé que des rapports actifs et sérieux,

entre des enfants chargés de fonctions importantes, les rendaient difficiles sur la sincérité, et faisaient régner parmi eux un souverain mépris, je ne dis pas seulement pour le mensonge, mais pour toute ombre de fausseté » (N. I. 179).

Mais il y a un troisième point à considérer, peut-être le plus important : « L'essentiel de beaucoup, ajoute Mme Necker, c'est d'être parfaitement vrais nous-mêmes. Tous les autres intérêts doivent être sacrifiés à celui de la vérité. Tromper un enfant, c'est non seulement lui donner un pernicieux exemple ; c'est nous perdre auprès de lui pour l'avenir ; c'est renoncer à l'éducation entière dont nous ne pouvons plus être les instruments » (N. I. 181).

Il y a une sincérité autre encore que celle des paroles et des pensées, c'est celle des actes. La culture de la spontanéité vraie, quand elle s'exerce dans le bon sens, est la forme la plus sûre de la culture de la volonté. Ceci suppose tout d'abord que l'enfant dispose d'heures libres où s'exerce sa spontanéité. « Si les heures libres peuvent devenir éducatrices, c'est qu'elles donnent essor à l'activité de l'enfant, l'exercent à l'initiative, et lui offrent aussi l'occasion de s'imposer lui-même quelques actions utiles laissées à sa responsabilité » (C. 178). Cela suppose en second lieu que l'éducateur lui-même observe les activités libres des enfants et y décele leurs aptitudes naturelles. « Développer un enfant, ce n'est pas lui apporter des aptitudes qu'il ne possède à aucun degré. On ne développe que ce qui existe déjà en puissance. De là la nécessité de beaucoup observer chaque enfant, afin de ne point laisser inertes des germes qui ne demandent qu'à éclore. Le mystère de l'enfant est fait des indices fugitifs et incertains de ce que plus tard il pourrait être » (C. 299).

La volonté autonome en résultera, « conditionnée par l'ensemble de la vie psychologique, dont elle est, en réalité, l'unité plus ou moins bien réalisée. Elle jaillit quand s'établissent les contacts vitaux » (C. 64).

L'école active

Activité autonome conforme à la raison, aboutissement des « faisceaux » d'instincts et de tendances du premier âge et des intérêts spontanés, unis à l'effort que suscitent ces intérêts, nous rencontrons ici toutes les conditions qui se trouvent être à la base de l'École active. Comment s'étonner dès lors que Mme Necker ait recommandé l'activité comme centre, comme axe de l'éducation ? Elle s'y attache avec une clairvoyance admirable. Elle en distingue même les étapes : activité pure

du tout petit, activité d'imagination de l'âge du jeu, activité utilitaire des plus grands.

« Le besoin pur et simple de l'activité, puis celui des plaisirs de l'imagination, puis enfin de l'utilité réelle ou supposée, telle est la gradation des besoins moraux dans le jeune âge.

« Fournir des aliments continuels à l'activité des enfants, sans employer des stimulants trop énergiques est peut-être l'abrégé de l'éducation » (N. 168).

Quelques pages plus loin, l'auteur de « L'Éducation progressive » prononce des paroles réellement prophétiques :

« L'idée de tirer parti du goût des enfants pour agir, en faisant commencer plus tôt pour eux la vie réelle, animée de ses divers intérêts, cette idée, dis-je, deviendra vraisemblablement un jour le pivot central de l'éducation (1). On en est déjà sur la voie à cet égard, et quand on s'attachera surtout à mettre en jeu des mobiles purs et désintéressés, on pourra espérer des progrès réels dans l'art d'élever les races futures. Mais si les instituteurs mettaient plus de prix au succès » du moment qu'au motif des efforts par lesquels ce succès est obtenu, s'ils s'occupaient moins des sentiments intérieurs que des acquisitions extérieures, jamais ils n'arriveraient à donner un complet développement à toutes les facultés de l'âme. Lorsque les qualités morales ne parviennent pas à leur vraie grandeur, les talents eux-mêmes s'en ressentent. *La beauté de la fille du roi vient du dedans, dit le Psalmiste* » (N. 172).

Avouerais-je que c'est cette citation qui m'a poussé à étudier Mme Necker et à écrire ces pages ? Celle qui a pu voir cela devait, par sa réflexion propre et par les expériences de sa vie, avoir suivi les voies de la psychologie génétique qui conduisent à l'École active. N'ai-je pas montré que — tout au moins en de brefs éclairs — ces voies lui sont réellement apparues ?

L'École active soutient que si l'enfant s'attache à la poursuite de buts qui l'intéressent, il cherchera de lui-même les moyens de tendre à ces buts. C'est là proprement ce que John Dewey a appelé la *project method*. Mme Necker en a eu aussi le pressentiment.

« Il faut que la petite tête puisse travailler pour produire et non pour s'exalter à vide ; il faut que la meule ait du bon grain à moudre. Il ne saurait être question ici de réprimer l'hygiène de l'imagination consiste à lui fournir des matériaux maniables, qui se prêtent à des combinaisons variées (C. 92)... L'imagination de l'enfant évoque surtout l'action ; elle est dramatique, tendue vers la

vie. Mais l'image de l'action, dépourvue de points d'appui concrets, devient fantasmagorie. Au contact des choses, au contraire, elle devient expérience, et l'esprit s'y exerce et s'y nourrit » (C. 93).

Et voilà pourquoi elle recommande de favoriser les « essais fructueux » : *Learning by doing* !

L'essor de la vie morale

Un des premiers résultats de l'École active est de donner plein essor à la vie morale. Avant l'école, bien entendu, il y a la famille. Celle-ci peut et doit s'inspirer des mêmes principes ; ils sont ceux de toute « hygiène chrétienne du caractère » (C. 59), comme l'écrit M. Et. Causse. « Les enfants ont besoin d'essor », dit Mme Necker ; « il est bon, il est très bon que l'élève prenne parfois un grand élan, que le déploiement de ses forces soit complet, et surtout qu'il soit volontaire » (N. II. 176).

Mais faut-il attendre que l'enfant veuille le bien de lui-même ? Mme Necker ne pense pas, comme son illustre compatriote, que « l'enfant naît bon ». Faut-il alors le parquer entre des barrières décrétées par l'éducateur ? Si ces barrières sont arbitraires, non ; si elles sont l'expression d'une loi qui dépasse l'homme, qui domine l'adulte lui-même, alors oui. Mais il faut que l'enfant le sache ou le sente. « La sanction la plus utile et la plus conforme aux fins de l'éducation est celle — Mme Necker le dit elle-même — où la personne de celui qui punit s'efface le mieux devant la loi qu'il représente » (NC. 187). Ni la peur, ni l'appât d'une récompense n'ont de valeur. « Il n'y a rien d'éducatif, bien au contraire, ni dans la crainte si elle n'est que de la peur, ni dans l'espérance si elle n'est que de la convoitise » (C. 190) Bon sens, morale commune, conscience, religion enfin, tels sont les recours légitimes et efficaces. Mais il en faut user à bon escient. « On ne saurait trop recommander une juste économie des ressources, dit très judicieusement Mme Necker. Nous aurons donc recours aux grands principes, dans l'application, selon l'ordre inverse de leur importance. Ainsi, quand le bon sens suffit, laissons la morale. Si la morale la plus commune produit des effets, n'en appelons pas au sentiment plus délicat de la conscience, et enfin invoquons la conscience longtemps avant de recourir à la religion. Les motifs les plus respectables agissent mieux quand on les tient en réserve » (C. 182. N. II. 94).

Des trois stades de l'enfance : stade primitif et instinctif, stade imitatif de l'autorité, et stade individualiste de l'autonomie, l'au-

(1) C'est nous qui soulignons.

teur de « L'Éducation progressive » a surtout étudié le premier et le second. Elle n'oublie toutefois pas le passage nécessaire au troisième et la préparation qu'il comporte.

Le petit enfant a besoin de sentir qu'il appartient à quelqu'un. « Il existe presque toujours pour chacun une personne particulière à qui il croit appartenir » (C. 23), écrit Mme Necker dans un avant-projet de son livre. « L'autorité protectrice répond donc à un besoin moral des petits » (C. 103). « Les petits enfants jouissent intensément de se sentir en accord avec ceux qui les aiment » (C. 110).

L'intimité « est faite de la certitude qui remplit le cœur de l'enfant, de pouvoir s'abandonner à une affection tutélaire » (C. 109).

Voilà la base véritable de l'autorité. Etant inévitable, le recours à l'autorité « doit se produire franchement » (C. 102). Mais que toujours — il faut y revenir — les adultes maîtres de l'autorité se montrent soumis eux-mêmes à l'autorité supérieure du Bien et de la Vérité. « Le sentiment de leur autorité ne repose point sur leur bon plaisir... La volonté à laquelle l'enfant se confie incarne pour lui son propre bien et indiscutablement le Bien » (C. 104). — « Faites souvenir l'enfant qu'il y a des lois éternelles auxquelles il doit obéir, qui vous dominent comme lui, et que vous avez mission de lui faire respecter » (C. 171-172).

Tout cela peut se faire sans beaucoup de mots si une vie active, forte, ferme et stable sert de cadre. « Un peu de moralité conduit aux discours ; beaucoup de moralité en éloigne » (C. 181). « C'est la méthode active appliquée à l'éducation de la conscience » (C. 175.)

Le passage du stade imitatif au stade individualiste de l'adolescence s'en trouve d'autant facilité. Car il ne faut pas oublier à aucun moment la « transition délicate entre la dépendance et l'autonomie » (C. 58). Il s'agit, pour l'éducateur, « d'insérer peu à peu la liberté dans l'obéissance progressive » (C. 617). A plusieurs reprises, « Mme Necker indique avec beaucoup de sagacité le passage naturel de l'habitude d'obéir à l'acceptation volontaire de la loi qui, sous une forme ou sous une autre, devra bien finir par se présenter comme la condition de toute vie morale et sociale » (C. 95).

Si, contrairement à notre sentiment, Mme Necker « veut des punitions décrétées d'avance et infligées quand le cas échoit » (C. 187), du moins n'oublie-t-elle pas que la sanction positive de la joie est infiniment plus efficace que la sanction négative de la pénalité :

« Au point de vue de l'éducation morale,

où, penser aux autres, sont des dispositions cultivables dès la petite enfance » (C. 96-97). Le « bonheur de donner de la joie » est le véritable antidote de l'égoïsme naturel du tout petit. « Le petit enfant ramène tout à lui parce qu'il ne connaît que ses propres impressions, mais il sort avec joie de la solitude » (C. 109). « Vivre pour être heureux ne rend point heureux, mais la joie est le fruit d'une vie où règne l'ordre vrai des biens » (C. 121). Ou, puisque le désir de bonheur est légitime, il s'agit de le rendre moral « en le subordonnant au souverain bien » (C. 56).

Joie. Don de soi. Ces considérations nous conduisent au seuil même de la religion. Franchissons courageusement ce seuil. Aussi bien serait-ce trahir ce à quoi l'auteur de « L'Éducation progressive » tenait le plus que de le passer sous silence sous prétexte de neutralité.

La religion active

Mme Necker de Saussure, Genevoise, aristocrate et protestante, a vécu dans un milieu et à une époque — celle du Réveil — où s'entrechoquaient les échos d'un théisme vague, à la mode de J.-J. Rousseau ou de Charles Bonnet, et le piétisme le plus exalté. Son attitude fut éclectique et conciliatrice, ce qui lui attira, comme bien on le pense, de nombreuses inimitiés. Toutefois, « les éléments de vérité et de vie qu'elle possède... ne prennent toute leur valeur que dans le christianisme » (C. 54). Et puisqu'aussi bien son ouvrage tout entier est pénétré de ferveur religieuse, ce ne serait rien comprendre à sa pensée que de passer à côté, sans chercher à comprendre son attitude profonde en ce domaine.

M. Et. Causse s'attache à éclairer cette attitude. Et voici la synthèse qu'il trace :

« Donc apologie générale du christianisme sur le terrain éducatif ; tentative élaborée pour montrer à l'œuvre dans la formation du caractère les vérités fondamentales communes aux chrétiens ; description des conditions dans lesquelles une étude psychologique de l'enfant favorisera l'action des principes religieux et fera de l'éducation l'introduction efficace à la vie : voilà l'Éducation progressive » (C. 54).

Le sentiment religieux, dit Mme Necker elle-même, « c'est le point où se rencontrent toutes les routes » (N. I. 77). Aussi l'expression « sentiment religieux » est-elle incomplète. C'est plutôt « vie religieuse » qu'il faudrait dire, en se souvenant que cette vie est tout entière à la fois pensée, sentiment et action et que les autres mobiles supérieurs,

bien loin d'être exclus, s'y trouvent avec une valeur nouvelle et en font partie intégrante » (C. 62).

La religion « est une manière de considérer la vie et d'en conduire l'expérience » (C. 119). Elle n'est donc pas crédulité et superstition. Au contraire, celle-ci est un obstacle à cette libération de la Raison divine qui est dans l'enfant ; elle en est une maladie. Or, dit Vinet, « on ne guérit de la superstition que par la religion, qui n'est que la satisfaction régulière d'un besoin que la superstition reconnaît, flatte et trompe ; pareillement l'imagination mal réglée doit être mieux dirigée ; mais c'est tout ce qu'on peut et tout ce qu'on doit faire. Certes, c'est bien un des soins les plus importants de l'éducation » (V. 56).

La religion n'est pas davantage une doctrine de quiétisme. « C'est peut-être, dit Vinet, à l'absence de tout combat que nous devons cette foule de chrétiens fort exacts, mais fort vulgaires, qu'il serait peut-être difficile de distinguer des mondains honnêtes gens, autrement que par un sentiment de sûreté, pure et simple transformation de l'égoïsme, mensonge officieux de l'âme à l'âme » (V. 48).

La religion n'est donc pas un ensemble de pratiques rituelles, un conformisme. Citons ici Mme Necker elle-même. Le passage est savoureux, car nous y trouvons certains termes qui, longtemps après « L'Éducation progressive », ont fait fortune ; ainsi celui d' « Homme médiocre », titre d'un livre de l'illustre psychologue argentin Ingenieros ; et quand, parlant des animaux, elle évoque « l'âme du monde qui pense en eux », n'est-elle pas bien près de « l'esprit de la ruche », de Maurice Maeterlinck, comme elle est près de « l'inconscient collectif » du Dr C. G. Jung quand elle parle de « l'esprit de la société » ?

« Au degré de civilisation où nous sommes parvenus, écrit-elle, il y a des usages pour toutes choses. On a des règles pour gouverner sa fortune, pour tenir sa maison, pour se marier, pour être malade, pour mourir. La raison universelle » — nous dirions : la raison collective — « en gagnant beaucoup, a soulagé d'une grande partie de son travail la raison individuelle. Et si les anciens ont avancé que les animaux par eux-mêmes ne pensent pas, mais que l'âme du monde pense en eux, ne peut-on pas souvent dire de nos jours que l'esprit de société pense dans les hommes ? Une éducation routinière étend son pouvoir sur toute la vie ; et c'est ainsi que se multiplient ces êtres nuls, ces êtres qui font toujours nombre sans jamais compter, exemplaires sans fin d'une œuvre

insipide, l'homme médiocre du siècle et du pays où il vit » (V. 52 N. II. 16).

On vient de voir ce que la religion n'est pas. Dès lors la question se pose : « Qu'est-elle donc, la religion ? » — Voici. Elle est une foi, une confiance, une inspiration — et non je ne sais quelle « chute d'eau à capter pour notre industrie » (C. 170). Elle est, dirions-nous, un centre d'intérêt, le centre d'intérêt suprême ; elle est la recherche de l'idée centrale de l'univers. Recourons encore une fois à Vinet :

« Il s'agit, en effet, de savoir si l'univers forme un tout, si l'univers est conçu d'après une idée, et, dans ce cas, s'il est possible de rien comprendre bien et de se comprendre soi-même avant d'avoir atteint à l'idée créatrice à laquelle l'ensemble des choses et notre existence elle-même est suspendue. Il s'agit de savoir si, cette idée étant mise hors de l'univers, tout n'est pas décousu, discordant, inintelligible ; si, cet élément étant jeté hors du calcul, les résultats peuvent être autre chose que des résultats faux. Où est le point commun où toutes les branches des connaissances humaines pourront se mettre en contact et se concilier par l'effet d'une toute-puissante méditation ? Où est la vérité générale, plus haute que toutes les vérités particulières, et d'où elles découlent en un seul torrent, avant de se diviser dans notre esprit ? Où est, en un mot, pour toutes les idées que l'intelligence peut recevoir, ce centre qu'elles demandent, et sans lequel, malgré tous nos efforts et nos systèmes, elles demeureraient éternellement isolées, éternellement contrastantes ? Ce centre n'est que la religion » (V. 50-51).

Ce centre, notons-le bien, n'est pas seulement un centre et un principe d'ordre des idées, comme semble le laisser entendre Vinet dans le passage qu'on vient de citer. Il constitue aussi, aussitôt qu'on a saisi en quoi consiste l'ordre de l'univers — et même avant, par l'intuition — un centre d'ordre moral, un point de convergence de la volonté. « On peut définir l'éducation de Mme Necker comme une éducation de la volonté, à la condition toutefois que la volonté en elle-même ne soit pas l'objet d'un fétichisme, mais désigne le méthodique effort pour grouper et stimuler tous les mobiles, en vue d'une collaboration effective dans laquelle toutes les forces du bien seront portées à leur maximum en s'associant à la fin poursuivie par Dieu lui-même » (C. 299).

Un problème se pose ici : le problème pédagogique. Tout cela n'est-il pas, pour l'enfant, bien compliqué ? — Poser cette question, ce serait méconnaître la pensée intime de Mme Necker et confondre des explications

qu'elle donne aux adultes avec les inspirations qu'elle cherche à donner aux enfants.

Dieu, le souverain Bien, est représenté, pour le petit enfant, par ses parents. Il n'a tout d'abord rien besoin de savoir de plus. « L'homme, dans le premier âge, écrit Mme Necker, obéit à ses parents, puis à l'idée du devoir que ceux-ci lui représentent, puis enfin à la seule idée du devoir qui a pris une consistance indépendante. L'objet de l'obéissance change, la vertu subsiste » (C. 104 N. 1, 58).

Ne trouvons-nous pas ici l'idée qu'a développée de nos jours M. Pierre Bovet, dans son livre « Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant » ? Les parents, dit-il, incarnent Dieu pour le petit enfant.

Par ailleurs, « l'essentiel du christianisme est assez enfantin et assez viril pour qu'une continuité profonde assure la transition entre les diverses phases de la vie spirituelle » (C. 144).

En résumé, on peut dire que, pour Mme Necker, l'action divine propose à l'âme humaine un but : « Élaboration de la vie spirituelle ». « La religion ainsi envisagée met l'âme du fidèle en contact avec une action, qui est la réalité spirituelle totale, la volonté par excellence à l'œuvre. La religion devient un mobile au sens le plus strictement moral, parce qu'elle communique l'élan vital que Dieu imprime à tout l'univers spirituel... La religion... fait pénétrer l'homme au foyer de l'énergie spirituelle et de l'amour ; le fond des choses est cette énergie même... Dieu lui-même est la Volonté suprême en action... toute communion avec lui associe l'homme à cette action qui est le Bien par excellence » (C. 71-72).

Conclusion

Il existe un parallélisme indéniable — et qui descend jusqu'aux sources profondes de l'inspiration religieuse — entre « L'Éducation progressive », dont le premier tome a paru en 1828, et « L'Éducation constructive » du soussigné, dont le tome premier a paru près d'un siècle après, en 1927. Faut-il y voir une manifestation de l'« esprit de Genève » ? L'explication serait simpliste. Acceptons pourtant le rapprochement sur un point essentiel : l'effort de synthèse.

On a voulu opposer Mme Necker à J.-J. Rousseau. Elle prend d'ailleurs elle-même, à plus d'une reprise, à partie son illustre concitoyen dont « L'Émile » avait paru soixante-dix ans auparavant. Transposant la querelle, M. Étienne Causse paraît à plus d'une reprise se servir des idées de Mme Necker comme armes contre l'éducation nouvelle actuelle. Il est vrai qu'il rend hommage à l'Institut

Jean-Jacques Rousseau de Genève qui, « cent ans après l'Éducation progressive voit s'affirmer », autour de ses maîtres, « un beau mouvement de recherches pédagogiques et éducatives » — mouvement « qui eût été agréable au cœur de Mme Necker » (C. 113). Mais ailleurs, dans un paragraphe intitulé « Mme Necker et la pédagogie d'aujourd'hui », il critique « les représentants des diverses tendances du naturisme » qui, selon lui, « prêchaient le libre déploiement de l'être humain. Et ce choix, en légitimant virtuellement toute manifestation instinctive, élimine le pouvoir réformateur de la conscience. Très forte en ce qui concerne le tout petit enfant, cette éducation hésite de plus en plus à mesure que vient le moment de faire apparaître la vie morale : c'est qu'au fond elle n'a point la conviction que les choses qu'elle condamne soient mauvaises, et tout à ses yeux est plus ou moins « fondé en nature ». De là la vulgarisation d'une mentalité pour laquelle il existe des réclamations et des satisfactions, mais qui rend l'individu incapable de se juger lui-même en quoi que ce soit. La conséquence inévitable est de ruiner d'avance le développement spirituel supérieur » (C. 311-312).

Il y a là un garde à vous qu'il faut entendre. Que certains défenseurs de l'éducation nouvelle professent ces idées, cela est indéniable. Mais il s'agit là d'individus et non de l'Éducation nouvelle elle-même. Celle-ci, incarnée dans ses meilleurs représentants, psychologues et éducateurs, est bien plus près des principes de Mme Necker, même en matière de religion, que ne semble le penser M. Et. Causse. Du moins s'y achemine-t-elle chaque jour davantage.

Et désormais ce ne sera plus Rousseau ou Mme Necker ; mais bien : Rousseau et Mme Necker. Car la science objective fait un tri et retient ce qui est bon. Rousseau ne fut pas un éducateur, mais un précurseur de l'éducation fonctionnelle dont il a prévu avec acuité certaines lois ; son Émile n'est pas un enfant en chair et en os ; mais un schéma commode, un peu comme la statue de Condillac. M. Et. Causse l'a très bien noté. D'autre part, Mme Necker fut, très fortement, de son milieu et de son époque ; cela aussi, son biographe ne le cache en aucune façon. Il déplore l'inconséquence de son auteur qui pose des principes très justes pour la première enfance et cède, quand il s'agit des plus grands, à toutes les aberrations de son temps : éducation rigide, étriquée et, malgré tout, formaliste. Mais est-elle seule, parmi les précurseurs, à être inconséquente ? Pestalozzi n'eut-il pas sa « méthode », aujourd'hui condamnée, et Froebel ses « dons » ?

Mme Necker eut un mérite. C'est en le soulignant que nous terminerons ces pages. Elle a vu la valeur de la science exacte appuyée sur l'observation exacte des enfants. Et elle a voulu que l'éducateur, quel qu'il fût — parent ou maître — s'en inspirât pour faire avant tout sa propre éducation. « Le principal de toute éducation est toujours indirect, et porte sur l'éducateur lui-même » (C. 187).

« Il n'y a pas d'art éducatif indépendant de la personnalité des éducateurs. Elever un enfant ne consiste point à jouer auprès de lui un personnage, mais à entrer dans une relation absolument vraie avec lui. Si l'éducateur est une sorte d'acteur, l'enfant en devient vite un autre. Le contact de la vérité développe le sens moral, en introduisant dans son milieu normal et comme dans son climat naturel la conscience qui s'éveille ; car l'univers moral n'est point composé d'idées sur la morale, mais de consciences vivantes.

« Tendresse et autorité, confiance et vérité : tel est donc le registre fondamental des impressions qui doivent fournir au petit enfant ses premières richesses morales. La pédagogie de Mme Necker de Saussure les fait apercevoir comme solidaires, s'équilibrant et se fécondant mutuellement » (C. 108).

« C'est pour cela, écrit M. Et. Causse à la dernière page de son livre, c'est pour cela que, prise en son essence, l'éducation devrait nous apparaître simplifiée. Quelques règles d'hygiène faciles et claires sont le résultat des plus vastes conquêtes de la science. Il faut aussi que l'éducation puisse toujours

être un art universel, que les éducateurs n'attendent pas de « la science » des procédés de nature à leur épargner les initiatives et les responsabilités fondamentales qui seront toujours les mêmes, et très simples. La science, au contraire, à mesure qu'elle leur apprendra davantage les moyens de parvenir à un résultat, fera ressortir la nécessité de savoir le chemin qu'ils doivent choisir. C'est l'esprit de l'éducation qui est tout. Et cet esprit, tous les grands éducateurs l'ont proclamé, est toujours celui qui consiste à penser, à chercher, à travailler, à vivre pour ceux que l'on veut élever. C'est un esprit d'amour parce qu'il faut aimer pour comprendre, pour connaître et pour servir. C'est un esprit de foi, capable de franchir les étapes ingrates et d'attendre que germent les semences qui ont paru mourir. C'est un esprit de responsabilité qui ne se traduit point seulement par l'exercice de l'autorité, mais tout d'abord par le constant effort de l'éducateur pour se rendre digne d'une tâche sacrée en poursuivant son propre perfectionnement » (C. 314).

Mme Necker de Saussure a trouvé un biographe digne d'elle, un biographe qui a traité son sujet avec amour et compréhension. La gratitude des éducateurs — plus particulièrement des mères — et singulièrement des mères de famille protestantes — lui est acquise. Par lui et par elles, l'amour de la grande Genevoise d'il y a un siècle étendra son rayonnement bienfaisant sur la jeunesse du xx^e siècle.

Ad. FERRIÈRE.

In Memoriam L. Nagy

La mort de Ladislav Nagy est non seulement pour la « Société hongroise pour l'Étude psychologique de l'Enfant », mais aussi pour la pensée progressive, une perte accablante. La pédagogie est, chez nous, dans une mesure peut-être plus grande qu'ailleurs, la projection de la politique et il est bien difficile de réaliser quelque chose de grand dans ce domaine. L. Nagy, cet homme à l'âme d'enfant, mais à la forte volonté, avait le courage de vouloir et de créer. Il rencontrait, lui aussi, des forces répressives, mais très simplement, il n'en prenait pas connaissance. Qu'il reçût des louanges ou qu'il fût blâmé, ce n'était pas pour lui une cause de fierté ou de découragement. Il sentait qu'il existait quelque chose qui vaut mieux que la louange officielle, c'est le travail qui assure la continuité de la vie de l'esprit, la reconnaissance des élèves, l'approbation du public et celle de l'élite. Nous ne trouvons guère de pédagogue hongrois qui, parti de vues théo-

riques, soit resté aussi intimement en contact avec la vie. Je ne puis m'empêcher de penser que c'est L. Nagy, qui a créé les « Nouvelles chansons du temps nouveau » dans la pédagogie moderne hongroise. Dans les premières années du siècle, Ament W. Stein, Christmann, Lindner, Binet, etc., avaient déjà posé les bases d'une nouvelle science : la psychologie de l'enfant. Chez nous, Hongrois, L. Nagy et Paul Banschburg ont été les premiers ouvriers de cette science.

Dès 1906, L. Nagy a des plans qu'il expose dans une conférence à la « Société philosophique hongroise » sur l'« Etat actuel de l'étude psychologique de l'Enfant. » Il sait pourtant que les plans ne suffisent pas, si les ouvriers manquent. Il commence à recruter des réalisateurs. Dès qu'il entend parler de quelqu'un qui s'intéresse à la nouvelle science, il lui écrit et le fait venir à Budapest pour lui inspirer des idées, pour le renseigner sur les nouvelles méthodes. En même

temps, il étudie l'âme de l'enfant hongrois et celle du peuple dans leur profondeur. Il connaît toutes les difficultés des débuts. Mais il ne perd pas courage. Jeune, il se préparait à la carrière de géologue. Son héritage — son père était pédagogue excellent et inspecteur de l'enseignement primaire — peut-être ses études devinrent-elles les forces déterminantes qui l'orientèrent vers la pédagogie. La vue perçante et le sûr instinct du géologue, rencontraient dans ce travail le sentiment profond de l'homme. Il aimait l'enfance avec passion et c'est pourquoi il put se donner avec tant de ferveur à l'étude psychologique de l'enfant. « L'étude psychologique de l'enfant », disait-il, est poursuivie de toutes les grâces des jeunes sciences. » Il savait bien que cette jeune science n'est qu'un aspect de la psychologie générale, mais il était déjà sûr qu'il faut faire l'histoire des connaissances des enfants, qu'il faut s'occuper des enfants anormaux, des enfants coupables et aussi du langage, des dessins, des mouvements des enfants, etc. Il entrevoyait l'importance pratique des connaissances acquises par l'étude psychologique de l'enfant. Les résultats de son travail sont exposés dans son ouvrage « Psychologie de l'Intérêt chez l'Enfant », paru en 1908. L. Nagy montre que la discipline scolaire ne prend pas en considération les droits de l'intérêt individuel et méconnaît ainsi la méthode naturelle. Il pense que l'activité productive de l'enfant et sa libre fantaisie ne se contredisent point et qu'il peut créer quelque chose par ses propres forces, si sa faculté créatrice n'est pas contrariée. Que ce travail personnel ne compte pas parmi les utopies pédagogiques, L. Nagy l'a démontré par son « Musée pour l'Étude psychologique de l'Enfant », où sont réunis des travaux d'argile, des dessins, des jouets exécutés par des mains enfantines. A l'Exposition de Bruxelles de 1911 et au Congrès psychologique de Berlin, les éléments de ce Musée attirèrent sur la Hongrie l'attention des autres pays.

L. Nagy est le premier pédagogue hongrois qui, dans sa « Didactique », publiée en 1921, nous montre la physionomie de la nouvelle école élémentaire de 8 classes. Dans cet ouvrage, il ne suit pas les chemins accoutumés, il n'insiste pas sur les matières d'enseignement, mais sur le développement des forces corporelles et psychologiques de l'enfant.

En 1918, a été créée, dans le cadre de la « Société pour l'Étude psychologique de l'Enfant » une école de mères et en 1923, l'École des Parents. L. Nagy, qui aimait tant l'enfant, l'homme, la vie vivante, a exercé là une profonde influence. Les auditeurs et les auditrices des Ecoles de parents ont toujours senti, à travers les paroles du savant, le « bon oncle Ladislav », auquel ils pouvaient s'adresser avec une confiance entière au sujet de n'importe quelle question pédagogique.

Après la guerre où tant de jeunes gens avaient péri, on sentit la nécessité de mettre en valeur les capacités de tous, non seulement dans la vie pratique, mais dans la vie scientifique. L. Nagy, dont la pédagogie tendait au développement des forces individuelles, ne pouvait manquer de s'intéresser à la culture des aptitudes.

En 1924, il publie une étude sur le choix des carrières. « Par tout le monde, dit-il, on réclame

les capacités spéciales, et, seule, l'École se refuse à croire que le choix de la carrière soit un des problèmes qu'elle doit résoudre. » C'est à elle d'orienter les jeunes gens vers la voie où ils trouveront, non seulement à gagner leur vie, mais à exercer l'activité qui convient à leur caractère et à leurs aptitudes. » L. Nagy est l'homme de la réalité, il l'est en voulant dégager les contes d'enfants du pays des miracles ; il l'est en examinant les sociétés secrètes des enfants où l'influence de la sexualité sur la vie sociale des jeunes gens, et il est conduit par ce sens de la réalité à étendre ses recherches sur les idées morales du peuple.

La pédagogie hongroise a-t-elle subi l'influence de la pédagogie de Nagy ? Peut-être Nagy lui-même en a-t-il douté. Lui qui, même au seuil de la vieillesse, avait gardé son âme enthousiaste, voyait avec douleur « l'École ignorer encore la fantaisie flamboyante, l'âme indépendante de l'enfant ». Mais les idées de L. Nagy vivent dans ses élèves et sont impréissables. Il enracinait dans leurs âmes, par une force suggestive, la foi dans le développement de l'enfant. Les témoignages de ses élèves sur ce point sont bien caractéristiques. « Celles qui avaient une valeur intérieure, écrit une de ses élèves, pouvaient toujours déployer les ailes de leur pensée. » « Il reconnaissait aussitôt les capacités de ses élèves », écrit une autre. « Il tenait compte même des moindres capacités ou des plus incertains penchants de ses élèves. » Il était la joie de notre jeune vie, car au fond du cœur, il était un enfant. « Il était un de nous », écrit une quatrième. « Ses explications, dit la cinquième, n'avaient jamais le ton du livre, il semblait penser sans mot dire, et ses pensées se liaient organiquement. » « Jamais je n'oublierai la leçon, lisons-nous dans la confession de la sixième, où il parlait d' « Apaczai » (1). Il en parlait avec une telle passion, avec une telle intimité qu'on eût dit qu'il « pleurait son propre sort ».

Les écoles — officiellement — n'acceptent pas encore ses idées, mais le nombre des pédagogues conquis par elles augmente tout de même. Dans nos écoles privées, on travaille déjà selon ses principes et ceux-ci sont appliqués dans le lycée de jeunes filles de Mme Domokos, dans les écoles élémentaires de Mme Némés, de Mme Marguerite Révész à Budapest et dans l'école élémentaire à Jardin à Békéscsaba.

Le nombre croissant des parents qui s'intéressent à la pédagogie, la réforme des méthodes dans de nombreuses écoles de tous ordres, montrent que l'influence de L. Nagy va s'élargissant comme un grand fleuve. Elle est devenue un facteur important de la nouvelle formation des esprits, après la guerre.

M. Ad. Ferrière, en parlant dans « Pour l'Ère Nouvelle » de son voyage à Budapest, appelle notre L. Nagy, un « génial Hongrois ». Or, il faut

(1) Apaczai Csest János est un grand pédagogue hongrois du xvi^e siècle, l'auteur de l'Encyclopédie hongroise et de plusieurs ouvrages pédagogiques. Il réclama la fondation d'une Académie et il reconnut la nécessité des méthodes naturelles au moment où la scolastique était encore en vigueur. Grand réformateur, il fut accusé d'être un révolutionnaire. avouer, qu'officiellement, on n'a pas reconnu son

génie comme il aurait mérité de l'être. « Nemo propheta in patria sua ». Par son originalité, par son enthousiasme, par la finesse de son intelligence, il aurait pu exercer une plus grande influence sur la pédagogie hongroise. Mais de même il ne perdit jamais courage, nous autres, ses élèves, nous devons sentir que sa vie entière, belle et harmonieuse, nous oblige. « La vie vit et veut

toujours vivre » disait *Ady*, le poète hongrois, et nous devons croire que l'esprit de notre *L. Nagy* n'a pas cessé de vivre et qu'il reste à jamais une valeur fondamentale de la pensée et de la pédagogie progressives.

Budapest,

Gabor KEMENY.

L'intuition directe de l'Enfance et l'École nouvelle

Par Madame E. Domokos

Au moment où mourait le Professeur latin Ladislav Nagy et où nous recevions l'article du Professeur Kemény, Mme Domokos, depuis 1914, directrice de l'École nouvelle de Budapest, se trouvait à Genève où elle donnait à l'Institut des Sciences de l'Éducation deux conférences du plus haut intérêt. Dans la seconde de ses conférences elle a rendu un juste hommage au Professeur Nagy qui fut le père spirituel de son école. L'exposé des principes sur lesquels Mme Domokos a basé son enseignement se trouve donc être conforme à la doctrine et à l'inspiration du grand précurseur hongrois de la psychologie des intérêts et de l'École active, fondée sur l'évolution des intérêts chez l'enfant. Rappelons ici que nous avons déjà parlé deux fois dans ces colonnes de l'École nouvelle de Mme Domokos, à Budapest. Une première fois, pages 60-61 du n° 30 (avril 1926) où se trouve également exposé le tableau des intérêts selon Nagy, et une seconde fois dans le n° 47, page 85 (mai 1929) où nous avons relaté la visite que nous avons faite à cette École nouvelle, en 1928. (Réf.).

..

L'intelligence fatiguée de l'adulte ne dispose plus des forces virginales qui mettent en contact direct sa pensée avec les choses et les êtres. Elle fait des économies, elle se ménage, elle procède par comparaison, elle ne comprend qu'en classant les choses nouvelles dans les catégories anciennes ; elle ne procède pas par assimilation immédiate et créatrice, il n'y a pas fusion avec l'essence des choses et des êtres. L'intelligence de l'adulte est analytique, elle dissèque la totalité de l'être ; elle n'apporte à la pensée que des fragments découpés, des tronçons isolés de la réalité. Ses concepts généraux sont en fonction de classifications qui reposent sur des abstractions, des lois, sur ce qu'il y a de commun dans les objets et sur la répétition des faits pareils. Or, ce qui est individuel et unique ne se répète pas.

La façon de comprendre de l'enfant est totalement différente. Elle ne présente rien de commun avec les méthodes que l'on vient de décrire. Elle consiste à accepter le rythme vivant de l'expérience immédiate où celui qui comprend s'unit à la chose ou à l'être et s'assimile pour ainsi dire ce qu'elle a compris.

Il ne nous est pas possible ici d'entrer dans les détails et de montrer sur combien de points la nature, la dynamique, l'accent de l'intelligence

enfantine sont différents de ceux de l'adulte. Il suffit de voir ce que se passe dans une école active où on laisse libre cours aux réactions spontanées de l'enfant en présence des impressions vivantes de la réalité : gestes, cris de joie, expressions d'enthousiasme ; on y reconnaît l'activité chaude et intense, toujours vivante, de la conscience enfantine.

Voici tout au moins quelques-uns de ses caractères. Plaçons-les en parallèle avec quelques-uns des courants nouveaux de la psychologie moderne anti-intellectualiste.

1. L'enfant opère par *vision globale*, non altérée par l'habitude de l'analyse ; il est capable de tenir son activité en éveil lorsque celle-ci le met en présence d'une unité active. Toute une école de psychologie allemande s'occupe de cette façon de voir : la Gestalt Psychologie. Prenons un exemple : une mélodie. Celle-ci n'existe que dans son unité globale ; si vous la divisez en fragments séparés, il n'en reste rien. La mélodie est donc autre chose que la somme de ces parties. Elle est constituée par l'organisation de ces parties et ne peut être comprise que dans sa totalité. Il en est ainsi de tout acte de compréhension.

2. Autre exemple. La vision enfantine opère sous l'influence des *émotions*. Ce fait a aussi son importance. Les représentants de la Lebenspsychologie, Driesch, Müller-Freienfels, Max Scheeler, montrent le rôle décisif de la vie émotionnelle dans la vie intellectuelle. Ecoutez Driesch : « L'amour et la sympathie, envisagés sous un certain aspect, constituent des fonctions à la faveur desquelles nous nous rapprochons de l'essence des choses, de l'unité du monde ».

3. Voici un autre aspect de la vie enfantine : L'enfant se plonge, avec sa conscience tout entière, dans le courant des *expériences temporelles*. Il en suit les sinuosités, il en épouse la durée, mais s'en désintéresse aussitôt que l'abstraction l'étale et l'immobilise dans l'espace. La conscience enfantine est attirée vers ce qui est mouvant et changeant, vers le devenir de la vie créatrice. Son attention s'accroche à l'inattendu, au contingent, à l'unique et elle absorbe d'une façon qui lui est propre. L'adulte lui est étranger, c'est une « grande personne » ; étrangers lui sont aussi les manuels, avec leurs tendances à uniformiser, à schématiser les nouveautés incessantes des impressions. L'enfant est plus près que l'adulte du déroulement de la vie ; sa façon d'apprendre est « bergsonienne ».

L'enfant aperçoit donc le monde à la façon de

ces primitifs que montre la psychologie moderne (Gestaltpsychologie, Lebenspsychologie, Bergsonisme), psychologie qui a touché du doigt la faillite du rationalisme et qui cherche sa voie du côté de la vision immédiate des choses. La méthode du primitif est celle de l'enfant.

Cette dernière n'est donc pas éconômique, mais prodigue ; non pas rationnelle, mais irrationnelle ; non pas systématique, mais organique, c'est-à-dire s'identifiant avec le courant de la vie ; non pas régulière et généralisatrice, mais unique et créant des expériences qui ne se répètent jamais, sorte de fleuve d'Héraclite qui ne revient jamais sur lui-même et qui est proprement la vie.

C'est la totalité vivante de l'enfant qui entre en contact avec la réalité. A certains égards ceci est encore plus apparent chez l'adolescent. C'est ce que Spranger de Berlin appelle la psychologie de la compréhension (Verstehenspsychologie) : « Il n'y a pas grand-chose à attendre, écrit-il, d'une énumération détaillée de nos connaissances concernant la représentation, la vie émotionnelle et les actes de volonté de l'enfant, à moins que ces phénomènes ne soient interprétés du point de vue de la totalité vivante et dans leur rapport avec l'élan vital de la conscience. »

D'après Spranger, qui étudie les symptômes de la puberté dans sa « Psychologie des Jugendlichen », l'essence de la personnalité, chez l'adolescent, est triple.

1. Le moi se manifeste,
2. Le moi se projette sur la vie à venir,
3. Le moi se crée un idéal.

L'apparition du moi produit une révolution dans la vie consciente. Il en résulte aussi une tempête dans la vie intérieure. Le jeune être n'est plus en contact intime et continu avec son entourage. Le moi se contemple désormais lui-même, seul, et se détache du milieu ambiant. La puberté est l'âge de la réflexion, de la contemplation intérieure, d'une renaissance douloureuse et d'une solitude qui touche à l'abandon.



La connaissance intuitive ne recherche pas l'utile. Elle est désintéressée et pénètre dans l'âme des choses. C'est pourquoi l'art joue un rôle si grand à tous les âges. L'œuvre d'art ne dévoile-elle pas mieux que tout l'essence de la vie ? Elle concentre ce qui, dans un ouvrage scientifique, se trouverait étalé. Une œuvre d'art exerce une attraction psychologique sur celui qui la contemple ; c'est comme si elle s'assimilait, comme si elle absorbait tout ce qu'il y a de vivant dans la conscience. C'est là la caractéristique de la connaissance intuitive qui, par sa vie propre et ses affinités, entraîne la conscience dans un tourbillon d'activités.

Cette caractéristique de l'œuvre d'art se rencontre déjà — peut-être faut-il dire surtout — chez les jeunes enfants. Une petite fille de sept ans, montrant un oignon de tulipe, s'écrie : « N'est-ce pas là une prison bien laide et sale ? La pauvre princesse tulipe y vit incarcérée, mais vienne le soleil, il ouvre la prison et la princesse sera libre ». On reconnaît ici une métaphore fréquente, un élément mystique bien connu dans

l'imagination des peuples de l'Orient. Autre exemple : quelques enfants ont remarqué que les feuilles de dent-de-lion sont différentes selon que celle-ci pousse dans l'herbe ou croît parmi des pierres. Aussitôt ils font un conte où dialoguent la voisine pauvre et la voisine riche.

Lorsqu'on se rend compte de cette intuition directe, de cette façon de comprendre de l'enfant, et de l'œuvre d'art qui en jaillit naturellement, on ne peut s'empêcher de constater le contraste que présentent tous les manuels scolaires décrivant la vie de la nature ; descriptions mortes de la vie, fixée en un tableau immobile ; définitions, classifications, systématisation. Où donc la vie s'est-elle réfugiée ? Où se trouve le moyen d'établir le lien interne entre cette nature stylisée et la force bouillonnante de la vie enfantine ? A cet égard, les manuels donnent une connaissance fautive et déformée. La nature, la vie, présentent un changement incessant, un processus de rénovation, un devenir qui ne connaît pas de répétition ; on y trouve toujours la germination d'un mystère. Or l'enseignement élimine précisément ces éléments essentiels, quand il les traduit en termes immobiles et morts.

L'enfant doit entrer en contact aussi fréquent que possible avec les réalités de la vie ; vie de la nature et vie sociale, celle-ci surtout chez les adolescents. C'est pour cela que l'École nouvelle de Budapest donne l'occasion aux grands élèves d'aider leurs camarades plus faibles ou moins doués ; de réunir des enfants pauvres, de les habiller, de les occuper, de les amuser, ceci afin d'exercer une activité sociale directe. On leur confie la préparation de représentations dramatiques : les élèves en déterminent les thèmes, se distribuent les rôles ; cette spontanéité enfantine conduit à des résultats ; scènes historiques ou mythologiques, qui dépassent tout ce que l'on peut attendre.

Au contraire de l'enfant, l'adulte rétrécit instinctivement le cercle de ses connaissances, afin de se constituer une armature, nécessaire pour vaincre les difficultés de la vie. Il en est toutefois qui savent s'évader de cette vision rétrécie. Ceux-ci savent rester en contact avec les pulsations chaudes de la vie et pénétrer jusqu'au sens profond de l'existence. Ce sont des artistes aux yeux d'enfants, bien proches des enfants aux yeux d'artistes.



Comment tenir compte de tant de phénomènes réels dans un programme d'études ? Voici comment on a résolu le problème à l'École nouvelle de Budapest.

1. Le programme ne définit pas l'objet de l'enseignement sous une forme concrète et restreinte ; il indique seulement la forme de l'enseignement dans ses généralités et son aspect qualitatif. Par là il laisse carte blanche aux exigences de la classe quant aux détails, car la composition d'une classe varie d'une année à l'autre.

2. Le programme détermine la façon de traiter les enfants en s'appuyant sur ce que l'on sait : a) du tempérament et des sentiments prédominants chez les enfants de sept ans ; b) sur le goût de l'expérience concrète particulier aux enfants de huit à dix ans ; c) sur la nature des

éléments qui constituent le moi chez les adolescents de treize à quatorze ans.

Dès lors, tout est pénétré, teinté, transformé par une atmosphère homogène, déterminée par les stades de l'évolution enfantine. Car à chacun de ses stades l'enfant possède un moyen spécial de découvrir le monde et son propre moi. Sous peine de faillite, l'éducateur doit le découvrir avec eux et de leur façon.

..

Ceci nous conduit au grand problème de la sélection des éducateurs. Il s'agit de choisir, pour chaque âge, les individualités qui se prêtent naturellement à l'attitude générale de l'esprit de tel ou tel stade enfantin.

Il y a des adultes qui, par nature, sont concrets, expérimentateurs, inventeurs, ils se trouvent spécialement désignés pour s'occuper d'enfants de neuf ans. Ceux qui possèdent une nature intuitive, imaginative, joyeuse sont le mieux adaptés aux enfants de six ans. Les éducateurs deviennent ainsi les meilleurs compagnons et les meilleurs guides de leurs petits élèves, participant intimement à leurs joies et à leurs peines, parce qu'ils sont reliés intuitivement au caractère propre du stade dont ils s'occupent.

Eux seuls peuvent devenir d'admirables « spécialistes » de l'un des stades du développement enfantin, et ceci grâce à leurs études approfondies, à leurs recherches, à leur personnalité. Nous en avons qui travaillent depuis huit ou dix ans sur le même stade et se perfectionnent sans cesse.

Le secret de ce perfectionnement de l'éducateur, le voici : il faut que le maître, lorsqu'il désire comprendre jusqu'au fond les exigences de l'évolution enfantine, se rende compte de ce qu'il y a de constant, d'invariable, de toujours présent dans les occupations libres des enfants de l'âge qu'il étudie. Il y découvrira des mobiles constants qui se retrouvent toujours à la base de l'activité mentale, à travers la succession des activités spontanées, en apparence les plus variables.

De ces constatations l'éducateur pourra tirer quatre conséquences :

1. Il est loisible au maître de choisir le même objet d'étude à des stades différents et avec des groupes différents, mais à la condition de faire appel à des modes d'activités et à des processus mentaux qui varient avec chaque âge.

2. Si l'on a le choix entre plusieurs sujets de travail, il convient de préférer celui dont le dynamisme est le mieux adapté à l'âge des élèves.

3. Il faut que le maître connaisse à fond l'attitude mentale prédominante de l'âge auquel appartiennent les enfants de son groupe.

4. Les activités prédominantes d'un âge donné sont les meilleurs éléments de sa croissance spirituelle, car ils font partie de l'ensemble organique qui « exprime » l'étape actuelle et prépare l'étape suivante.

Le fait de favoriser ces activités dominantes est l'axe même de l'éducation et ce qui correspond, dans son essence, à l'école active.

Mme E. DOMOKOS.

Chronique Française

UN BON ARTISAN DU PROGRES PEDAGOGIQUE : C. FREINET.

Rédiger pour cette Revue une « Chronique française », c'est vouloir exposer les efforts français qui nous rapprochent peu à peu de l'idéal de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Or, il est un pédagogue qui, par ses réalisations, par l'enthousiasme qu'il a su communiquer à ses collègues, mérite mieux que des notes éparées au travers d'une chronique. Pour cette raison, nous allons consacrer quelques pages à C. Freinet et à son œuvre. On ne s'étonnera pas d'y trouver des louanges et des critiques : nous ne sommes pas toujours d'accord avec Freinet et nous ne manquons pas d'indiquer les causes de nos désaccords.

C. Freinet pédagogue révolutionnaire et révolutionnaire pédagogue.

Instituteur, Freinet a vite souffert de la contrainte imposée aux enfants, il a rêvé de libérer ses élèves de cette contrainte et s'est enthousiasmé à la lecture des pédagogues qui, comme lui et avant lui, avaient prêché cette libération.

De là son admiration pour Mme Montessori, qu'il défendit, dans l'Ecole Emancipée, contre les attaques d'une pédagogue italienne. Cette

admiration dut subir une première éclipse lorsqu'il se rendit compte que le prix élevé du matériel montessorien rendait la méthode inapplicable dans les écoles pauvres. Enfin, dans l'Ecole Emancipée où il l'avait défendue, il s'est efforcé de prouver que « l'éducatrice italienne, intégrée au fascisme, asservie à l'Eglise, ne peut pas servir l'éducation du peuple. » (Ecole Emancipée, 9 nov. 1930).

Il faut bien comprendre que Freinet ne s'intéresse aux efforts des pédagogues « bourgeois » que dans la mesure où ceux-ci travaillent aux progrès d'une pédagogie applicable dans son école et dans les autres écoles populaires.

De là, quelques critiques à l'égard des pédagogues bourgeois, ou des groupements pédagogiques qui se soucient trop exclusivement, à son gré, des progrès pédagogiques à réaliser dans des écoles nouvelles privilégiées « richement payantes ». C'est ainsi qu'il qualifie le dernier Congrès de la Nouvelle Education de « Congrès aristocratique » (Ecole Emancipée, 13 avril 1931) et pose, à ce sujet, cette question qui le « harcèle » : « Et les petits pauvres de nos écoles ? »

Cette préoccupation de l'éducation populaire lui fait aussi admirer, peut-être un peu trop parfois, l'effort pédagogique russe. Il est allé en Russie et son enthousiasme lui fait commettre, tout au moins, une erreur : pour montrer l'originalité

de l'effort russe il écrit, au retour, que le nom du docteur Decroly est ignoré à Moscou alors qu'en réalité la méthode de lecture Decroly y a déjà été expérimentée dans un jardin d'enfants.

Il serait, au surplus, surprenant que Freinet ne s'intéresse pas, avant tout, aux petits pauvres des écoles désertées. C'est dans une telle école qu'il enseigne, dans « une salle de classe où n'entrent jamais, pendant quatre mois d'hiver, un rayon de soleil » (L'Imprimerie à l'École, avril 1931) ; dans une commune qui « prévoit à son budget 80 à 100 francs pour les dépenses scolaires », alors « que l'Etat, tout aussi généreux accorde ordinairement à la Caisse des écoles une subvention de vingt-cinq francs par an, pour quatre classes ! »

Comment le pédagogue soucieux de perfectionner ses méthodes, de les révolutionner, pour mieux dire, en faisant appel à l'intérêt plutôt qu'à la contrainte, ne sentait-il pas qu'il faut changer le milieu pour changer les méthodes. Et Freinet essaie, malgré tous ces obstacles, de réaliser « une éducation prolétarienne naturelle et humaine ». Il l'essaye sans être encouragé par l'administration qui paraît vouloir ignorer son travail et ne lui fait pas connaître les circulaires ministérielles relatives à l'exposition de Liège. (L'Imprimerie à l'École, avril 1931).

Quoi de surprenant alors que le révolutionnaire de la pédagogie soit aussi un révolutionnaire tout court et écrive :

« La véritable discipline libératrice ne peut venir de d'un changement radical dans la position respective des éducateurs et des éduqués.

« Mais il ne faut pas espérer que cette révolution éducative naisse un jour de l'évolution pédagogique ou de l'initiative administrative. Tant que la société capitaliste demandera à l'école de préparer des ouvriers instruits mais dociles tout en redoutant ouvertement la formation de personnalités vigoureuses dont l'action sociale pourrait devenir un danger ; tant que l'École, au service de la classe oppressive, insistera surtout sur l'acquisition, sans égard pour la portée éducative des divers exercices que cette acquisition nécessite, l'éducateur ne pourra jamais baser sa besogne sur les besoins véritables des enfants. Il gardera pour mission d'inculquer à ceux-ci ce qu'a reconnu nécessaire la classe au pouvoir. Et pour y parvenir, la contrainte, sous quelque forme qu'elle se présente, restera toujours nécessaire (Monde, n° 153, mai 1931). Aussi Freinet affirme-t-il ailleurs que créer l'école nouvelle en régime capitaliste est une tâche impossible. (Ecole Emancipée, 28 décembre 1930).

Il est intéressant de faire un rapprochement entre ces idées pédagogiques de Freinet et celles de Roorda. Ce dernier croyait aussi que « l'éducation que reçoivent tous les écoliers est de nature à former des esprits obéissants, des citoyens facilement gouvernables, mais, à l'inverse de Freinet, il pensait que « l'inertie des uns explique bien mieux que la volonté clairvoyante des autres la médiocrité des institutions que les hommes conservent. » (Le pédagogue n'aime pas les enfants).

Cependant, si Freinet pense que seule une révolution sociale permettra de créer l'école nouvelle, il veut préparer « l'école prolétarienne post-révolutionnaire » et ce sont ses efforts de prépara-

tion que nous voulons surtout étudier aujourd'hui.

C. Freinet, pédagogue romantique.

Nous avons précédemment rangé Freinet parmi les pédagogues impressionnistes et artistes qui se préoccupent presque uniquement de la recherche de l'intérêt et que Dewey oppose aux pédagogues logiciens (2). Sans renier ce que nous avons écrit alors, nous pensons qu'on peut ranger également Freinet avec ceux qu'Ostwald appelle des romantiques et qu'il oppose aux classiques. « Le romantique, écrit Ostwald, produit vite et beaucoup... Il réussit très facilement, car il est plein d'un enthousiasme qu'il sait communiquer aux autres. » (Les Grands Hommes). Ce sont, écrit encore ce savant, « les romantiques qui révolutionnent une science ». « Le premier souci du romantique est de déblayer le problème dont il s'occupe pour faire place au suivant », il « fait de ses produits ce que le coucou fait de ses œufs ; il se contente de les mettre au monde et il en abandonne volontiers à d'autres le développement ultérieur ». Il en résulte que le romantique — nous parlons toujours d'après Ostwald — court le risque de s'arrêter avant d'avoir fait de son mieux et, se préoccupant du plus important, s'inquiète peu de l'exactitude et de la perfection dans les détails.

Il nous est aisé de montrer que tous ces caractères s'appliquent bien à Freinet. Nous avons déjà dit qu'il était un révolutionnaire de la pédagogie et vraiment son imprimerie à l'école avec ses journaux, ses échanges, son fichier et d'autres réalisations en témoignent suffisamment. Qu'il produise vite et beaucoup, c'est ce que prouvent non seulement tout ce que nous venons de citer, mais encore ses publications : Imprimerie à l'École, Gerbe, Extraits de la Gerbe ; ses collaborations : à l'École Emancipée, à l'Internationale de l'Enseignement, à la Voie de l'Éducation (Russe), à Clarté, puis à Monde, etc.

Qu'il sache communiquer son enthousiasme aux autres est aisé à constater en feuilletant la collection de l'Imprimerie à l'École, en voyant combien de pédagogues accueillent ses impulsions, s'efforcent de l'aider à mener à bien chacune de ses entreprises nouvelles.

Freinet débâle une question et passe à une suivante en laissant à ses coopérateurs le soin de perfectionner. Nous le voyons successivement porter le plus gros de ses efforts sur l'Imprimerie, les échanges d'imprimés (Journaux scolaires, Gerbe, Extraits de la Gerbe), la création d'un fichier, l'édition de brochures et de disques (en projet).

Pédagogue novateur, Freinet est parfois confus et paradoxal. Ceci se comprend. Lorsqu'une nouvelle idée est formulée pour la première fois, écrivent Delage et Goldsmith dans leur ouvrage sur « Les Théories de l'Évolution », « elle ne fait que s'ébaucher dans ses traits les plus généraux, et jamais celui qui l'a conçue le premier ne peut l'élaborer dans les détails ». Disons que tout nouveau progrès est d'abord conçu syncretiquement. L'emploi de ce dernier terme nous fait

(2) Chronique française, n° de janvier 1930.

songer à l'enfance et ceci n'est pas surprenant car on peut, à certains égards, comparer le romantique à l'enfant et le classique à l'adulte. On le peut, non seulement parce que la conception du romantique est syncrétique, mais encore parce que lui aussi est, quoique différemment, égocentrique et peu sensible à la contradiction.

Freinet nous fournit quelques exemples qui prouvent ce que nous venons d'avancer. Il écrit : « Ce grand mot de *méthode* a été tellement galvaudé par tous les faiseurs de manuels de toutes sortes, qu'il nous est difficile aujourd'hui de lui redonner le sens précis et complet que nous lui voudrions en éducation. Qui dit *méthode* dit système d'éducation basé sur des éléments sûrs, prouvés scientifiquement, et coordonnés d'une façon absolument logique. Or, la science pédagogique en est encore à ses balbutiements et nulle méthode aujourd'hui existante ne peut s'en réclamer. »

« Seule l'Eglise, qui dédaigne la Science, et s'appuie inébranlablement — croit-elle — sur la révélation et la croyance — a méthode d'éducation, éprouvée par des siècles d'emploi, avec ses procédés, ses techniques presque immuables malgré les découvertes ; méthode qui ne recherche d'ailleurs pas la libération de l'individu, mais seulement sa résignation à l'ordre établi, son asservissement toujours plus grand à ses maîtres. »

« Hors cet essai, relativement logique, il n'y a pas encore eu pour la pédagogie populaire, de véritable méthode d'éducation. » (L'Imprimerie à l'École, décembre 1928).

Pour utile que soit la réaction de Freinet, elle n'en est pas moins excessive et si l'on admettait la définition qu'il nous donne du mot *méthode*, on ne pourrait l'approuver lorsqu'il écrit que l'Eglise a une méthode. Il y a là une première preuve de son peu de sensibilité à la contradiction que nous avons signalée plus haut.

La suite de l'article que nous venons de citer est parfois confuse et Duthil, qui veut approfondir et clarifier sa distinction des techniques et des méthodes, lui écrit : « Je crois avoir bien compris vos intentions. » Il le croit, il n'en est pas certain et il a raison de n'en pas être certain, car plus loin, il lui parlera de la « *méthode* Decroly » alors que Freinet prétend que « ce qu'on a appelé la méthode Decroly n'est qu'une technique de travail ». Duthil lui écrit encore : « Votre distinction entre *technique* et *méthode* me paraît essentielle. Les techniques, ce sont les procédés découverts pour satisfaire aux besoins multiples de l'enfant ; il y a donc un grand nombre possible de techniques ; c'est aussi pourquoi l'on désigne souvent par ce même terme : l'écriture, le calcul, la lecture, véritables techniques permettant à l'enfant de s'exprimer et de communiquer sa pensée. Quant aux méthodes, il faut comprendre par là la mise en œuvre optimale des techniques découvertes. »

« Si nous sommes jusqu'ici bien d'accord... » (L'Imprimerie à l'École, février 1929).

Bien d'accord, ils le sont pour protester contre l'abus du mot *méthode* et sur la nécessité de distinguer les techniques des méthodes, mais ils ne le sont plus en ce qui concerne le sens exact de ce dernier mot.

Dans l'Imprimerie à l'École, de novembre 1930,

Freinet écrit : « Nous sommes heureux de préciser aujourd'hui notre pensée... » Ceci ne prouve-t-il point le syncrétisme primitif de cette pensée ? Les : « Méthode Montessori, Méthode Decroly, Plan Dalton, méthode des Projets, méthode des Complexes », sujettes à « révisions et à améliorations », ne renferment-elles qu'une infime partie de définitif », ne sont point de véritables méthodes. Il n'y aura vraiment une méthode que « Lorsque la science pédagogique aura sérieusement progressé ; le jour où l'enfant sera enfin connu et compris des pédagogues et que seront, d'autre part, réalisées les conditions sociales idéales d'éducation, ce jour-là, on parlera d'une *méthode* définitive, sagement ordonnée, résultat des efforts et des tâtonnements des techniciens. »

Freinet éprouve encore le besoin de préciser sa pensée et le dit dans l'Imprimerie à l'École (janvier 1931). Pour le faire il cite une lettre du docteur Decroly et un texte annoté par ce pédagogue, puis conclut : « Nous avons tenu à citer tout au long ce texte signalé par le docteur Decroly pour que nos camarades voient à quel point nous sommes d'accord avec le grand pédagogue belge. Nous sommes donc fondés à dire maintenant que ce qu'on a appelé la méthode Decroly n'est qu'une technique de travail... ». Quelques extraits de la lettre et du texte reproduits (nous nous permettons d'en souligner quelques mots) prouvent évidemment que la conclusion de Freinet n'est nullement fondée : « Comme M. Freinet pourra en juger, nous écrit le docteur Decroly, je partage presque entièrement sa manière de voir... aucune méthode ne peut prétendre actuellement donner la solution dernière de tous les problèmes de l'éducation et de l'enseignement. » La méthode Decroly « emprunte aux autres méthodes... » Ces brefs extraits, comme aussi le reste de la citation de Freinet, nous montrent bien que ces deux pédagogues sont d'accord sur ce point : nous connaissons ces pédagogues encore imparfaites, ne nous permettent point les solutions définitives.

Mais l'emploi que le docteur Decroly fait du mot « méthode » prouve bien que, pas plus que Duthil, il n'admet le sens que Freinet voudrait donner à ce mot et qui est tel qu'il équivaut à la suppression actuelle de ce mot du vocabulaire pédagogique.

Quelle que de mots, pensera-t-on. Ce n'est pas notre avis ni celui de Freinet.

S'il s'agit de techniques, je suis d'accord. Réformons, ne transformons pas, au risque d'abandonner le bon sens avec tout le reste. Mais s'il s'agit de l'esprit qui doit animer le maître, je déclare : « Transformons, ne réformons pas. » (La Pratique de l'École active, p. 30).

Nous avons pensé que Ferrière surestimait ainsi l'héritage technique du passé, et que c'était dangereux parce que cela pouvait freiner le progrès, surtout parce que la science pédagogique du passé était plus balbutiante que la nôtre et tenait compte de conditions matérielles qui ne sont plus les nôtres.

Avec Freinet c'est tout autre chose, car le sens qu'il veut donner au mot *méthode* aurait pour résultat de soustraire les progrès passés et cette sous-estimation nous paraît, pour le moins, aussi dangereuse que l'inverse. Aussi ne croyons-nous pas qu'il faille donner au mot *méthode* un sens

nouveau, mais combattre les abus de ce mot en précisant sa signification, ainsi que celle du mot technique.

Un psychologue, Cellerier, définit ainsi le mot « méthode » : « Une méthode est une marche raisonnée que l'on suit pour atteindre un but ». Un pédagogue, M. Bernard, précise : « C'est étymologiquement parlant, la route, la voie que l'on suit pour arriver à un but, c'est une manière de se conduire... Agir méthodiquement, ce n'est pas s'évertuer au hasard, se fier à l'inspiration du moment, se dépenser en élans, ce n'est pas s'agiter ; agir méthodiquement, c'est avoir une pensée directrice et un plan d'action ; c'est disposer, organiser, composer ses pensées et ses actes ; c'est choisir avec discernement, en toutes circonstances, les moyens propres à réaliser le plus sûrement et le plus rapidement la fin qu'on s'est fixée. Un instituteur qui a de la méthode peut dire : voilà l'idée qui me mène, voici ce que je veux ; j'ai une doctrine qui ordonne l'ensemble et les détails de mon enseignement ; je puis, de ce point de vue, expliquer et justifier mes procédés, rendre raison de toutes mes démarches ; je sais où je vais, comment j'y vais ».

Avoir une méthode c'est donc choisir entre les procédés d'une technique et modifier, au besoin, certains des procédés adoptés en tenant compte du but poursuivi et des conditions de la réussite.

Cette tendance qu'a Freinet de donner aux mots un sens qui lui est propre, plutôt que de leur conserver celui qui leur a été donné par l'usage, n'est-il point une preuve d'égoïsme ?

Par exemple il découvre que Sanderson condamne les manuels, mais il n'aperçoit pas qu'il s'agit seulement de ceux qui sont destinés aux étudiants et non à nos jeunes élèves.

Nous pourrions ajouter les exemples aux exemples, mais ceux que nous avons cités nous paraissent suffisamment probants et nous ne critiquons pas pour le plaisir de critiquer. Ce que nous voulons, c'est mettre en garde les lecteurs de Freinet, et Freinet lui-même, contre les dangers du romantisme pédagogique. Certainement, Freinet mérite plus de louanges que de critiques, mais, au pédagogue enthousiaste qu'il est, les dernières seront plus utiles, car c'est en confrontant sa pensée avec celle des autres pédagogues qu'il parviendra à plus de précision et de clarté.

La pédagogie de C. Freinet.

« Nous disons, écrit Freinet : c'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever, avec le concours des adultes. Nous déplaçons l'axe éducatif : le centre de l'École n'est plus le maître, mais l'enfant. » (L'Imprimerie à l'École, décembre 1928).

Le maître étant un collaborateur doit plutôt s'appliquer à organiser en classe « le travail actif des élèves qu'à prévoir un contrôle méfiant et injuste. Nous ferons en tous cas passer ce contrôle au second plan de nos préoccupations, l'essentiel étant pour nous l'organisation de l'activité et de l'effort. » (L'Imprimerie à l'École, janvier 1930). Mais comment se passer de ce contrôle, faire confiance aux élèves ? Freinet y répond de la façon suivante : « L'enfant qui participe à une activité qui le passionne se discipline lui-même, à moins que le travail 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 enfants sont-ils sages, obéissants, tranquilles, mais : *travaillent-ils avec enthousiasme et entrain ?* »

« Cette libre activité n'est malheureusement possible que dans certaines conditions favorables d'installation et d'organisation... Un autre état de fait, qui nécessite presque toujours l'établissement d'une discipline sévère est l'obligation où nous sommes dans nos classes d'enseigner à nos élèves des éléments de connaissances nullement en rapport avec l'esprit de l'enfant... Tant que les examens ne seront pas transformés dans leur nature même, l'École souffrira d'enseigner des mots au lieu de former et de développer les esprits. » (L'Imprimerie à l'École, février 1930).

Aidons les enfants à s'épanouir, à s'exprimer, soit par le dessin libre, soit, mieux encore, par la rédaction libre. La rédaction libre n'est pas chose nouvelle et Cousinet, dans l'Oiseau Bleu, l'a utilisée avant Freinet, mais sans méconnaître l'intérêt de la tentative de Cousinet, Freinet constate que seuls des enfants extraordinairement doués, pouvaient y collaborer ; leurs œuvres ne constituaient qu'une des formes multiples de l'expression enfantine.

« Cousinet, en effet, écrit-il, n'était pas encore parvenu à « motiver » le travail des élèves comme nous l'avons fait par l'Imprimerie à l'École et nos échanges interscolaires intenses et réguliers. La conséquence en était que, dans leurs travaux de groupes, les enfants pensaient moins à s'exprimer qu'à créer. Les contes, le théâtre, la poésie répondaient bien à un besoin précieux de leur activité éducatrice, mais ce n'était pas encore, comme nous l'avons rendu possible, tout l'être qui s'exprime en traduisant ses multiples et mystérieuses tentatives d'épanouissement... L'effort d'imagination aboutissant à la création plus spécifiquement littéraire est déjà, à notre avis, une forme supérieure de l'art enfantin et ce n'est qu'exceptionnellement que des élèves anormaux ou surnormaux peuvent y réussir. Pour la masse de nos enfants, ces activités éclectiques risqueraient fort de les laisser impuissants et découragés devant des formes plus ou moins aristocratiques qu'ils ne sauraient atteindre. » (L'Imprimerie à l'École, mars 1931).

Ajoutons ceci : l'activité littéraire créatrice, non motivée par les échanges interscolaires, risque de cesser brusquement d'être agréable à l'enfant qui s'y livre ; le plaisir d'écrire peut disparaître en même temps que l'égoïsme enfantine. D'autre part, il est difficile pour le maître de motiver la correction du travail de l'élève.

Au contraire lorsqu'on utilise le désir qu'a l'enfant de se raconter à un correspondant, il est plus aisé de faire admettre la nécessité de s'expliquer avec clarté, précision et d'une manière agréable. « Nous avons, dit Freinet, appris à n'être dans notre classe que le conseiller technique qui n'influence pas la matière elle-même et se contente d'aider ses élèves à atteindre, dans leur expression graphique et imprimée, le maximum possible de clarté et de vie. » (L'Imprimerie à l'École, juin 1929).

Les imprimeurs apportent d'ailleurs une grande variété dans les moyens d'amener leurs élèves à la création littéraire : tantôt des productions individuelles et spontanées ont les honneurs de l'imprimerie ; tantôt des sujets sont suggérés par le maître et les élèves, puis chacun choisit à son gré ; d'autres fois, le travail rappelle la méthode Cousinet, ou celle des projets.

Les meilleurs travaux d'élèves, travaux individuels ou collectifs, mis au point avec la collaboration des maîtres sont imprimés dans des Gerbes, des Extraits de la Gerbe ou des Journaux scolaires. Ils seront lus, avec plaisir, par des imprimeurs d'autres écoles ; ils constitueront pour ceux-ci des modèles littéraires et ces modèles qui sont — par suite de la collaboration motivée des maîtres — un tout petit peu au-dessus d'eux par leur valeur littéraire vaudront beaucoup mieux que les morceaux choisis des manuels de lecture. Ces morceaux choisis dépassaient trop les enfants de nos écoles primaires, qui ne pouvaient se hausser jusqu'à eux et qui ne le désiraient pas toujours parce que bien souvent ils ne trouvaient pas assez d'intérêt à leur lecture.

Peut-être aurait-on pu obtenir les mêmes résultats avec la polycopie, l'essentiel étant, sans doute, les échanges ; ce n'est pas tout à fait certain, l'imprimerie doit évidemment présenter plus d'attraits. L'emploi de l'imprimerie pour l'enseignement du français est une nouvelle technique, elle s'améliore avec l'aide de tous les collaborateurs de Freinet, il faut lire son Bulletin pour connaître les progrès réalisés (L'Imprimerie à l'École ; abonnement d'un an, 15 fr. S'adresser à C. Freinet, Saint-Paul (Alpes-Maritimes)).

Freinet constate, comme nous l'avons fait nous-mêmes, que les manuels aujourd'hui en usage ne sont pas même de bons instruments de travail pour qui désire une activité libre et créatrice. Nous n'avions pas dit autre chose en avril 1929 (1). Ce n'est pas avec le vieux matériel et les vieux manuels que l'on peut créer l'École nouvelle. Il faut préparer un matériel nouveau, convenant mieux à la formation de l'esprit qu'au meublage de la mémoire. A cette tâche Freinet s'emploie de son mieux, il voudrait disposer tous les documents scolaires sur fiches et s'efforce de préparer un système rationnel et commode de classification des fiches, en cours d'édition. Actuellement, une collection : l'Histoire du Pain est complètement parue sur trente fiches 13 1/2 x 21, que Freinet adresse, pour faire connaître son fichier, contre envoi de 3 fr. 50 en timbres.

Nous ne parlerons pas ici de l'emploi du cinéma, de la radio, etc., de l'installation matérielle des classes et de toutes les questions qui intéressent tous ceux qui voudraient transformer l'École. Ce sont des questions qui intéressent aussi Freinet, mais, d'ordinaire, dans sa revue, *L'Imprimerie à l'École*, ce sont ses collaborateurs spécialisés qui s'en occupent. Il nous reste pour terminer, à souhaiter que cette étude où nous n'avons pas ménagé les critiques, donne à nos lecteurs le désir de mieux connaître : L'Imprimerie à l'École, les Extraits de la Gerbe et le fichier coopératif.

E. DELAUNAY.

(1) Voir *Pour l'Ere Nouvelle*, avril 1929, notre Chronique française.

Nouvelles Diverses

FRANCE

« Les Iris », 5, Sentier de la Noue, Bagnolet (Seine). — Cours d'Education et d'Instruction.

But du Cours. — Ce Cours n'est pas une école suivant la vieille formule ; encaserner longuement les enfants pour les instruire plus ou moins bien.

Son but est avant tout de les éduquer en leur donnant le goût du travail personnel et de l'effort qui leur permettra de se perfectionner sans cesse. Ce résultat dépend beaucoup de la collaboration étroite, amicale et continue des parents — qui devront venir souvent au cours — et du maître.

Les enfants auront affaire au même maître durant toutes leurs études au cours ; autre avantage, ils devront être très propres et suffisamment dociles.

Le Cours est ouvert aux filles et aux garçons.

..

L'Exposition des Gosses de Collioure

Le Groupe d'Education nouvelle des Pyrénées-Orientales a convoqué ses membres à une réunion

dont le but était la présentation, par M. Hanicotte, de Collioure vu par les enfants.

Le Groupe d'Education nouvelle s'intéresse à tout ce qui fait l'école vivante. Tout ce qui a trait aux méthodes d'enseignement par l'observation y trouve un écho. Aussi de nombreux directeurs d'écoles, instituteurs et institutrices avaient répondu à l'appel du bureau.

Dans la coquette galerie où tant d'artistes ont déjà exposé leurs œuvres, les dessins des Gosses de Collioure mettaient la note violente ou douce de leurs couleurs et présentaient leurs lignes naïves.

Le professeur, M. Hanicotte, montrait dans chaque dessin ce qu'il fallait en retenir : la spontanéité, l'harmonie des lignes et des couleurs, le caractère qui permet de reconnaître un enfant dans ses divers dessins comme un peintre à sa manière.

Et les éducateurs qui étaient venus faisaient leur profit de ces observations regrettant seulement de n'avoir pas près d'eux un amateur comme M. Hanicotte qui put les aider à éveiller chez les enfants le sentiment de la beauté qui est chez eux instinctif.

..

ALLEMAGNE

A l'Ecole de l'Odenwald

Une transformation profonde s'est opérée à Pâques 1931 à l'Ecole de l'Odenwald. Le système des « familles » fonctionnait depuis vingt et un ans ; les élèves étaient groupés, selon leurs affinités affectives, autour de professeurs jouant le rôle de pères ou mères de famille ; ils demeuraient dans la même maison qu'eux et étaient soumis à leur tutelle amicale. Déormais les professeurs logent dans la maison dite de Platon. Les enfants, tout au moins dès l'âge de dix et jusqu'à dix-huit ans, occupent les cinq maisons principales (celle dite de Goethe est subdivisée en deux) sous la conduite, dans chacune d'entre elles, de cinq chefs élus. Il y a 25 à 30 garçons et filles par maison (60 dans la maison de Goethe). Impossible ! dirait-on. C'est pourtant un fait et, m'écrivit M. Paul Geheeb, il est étonnant de voir avec quel sérieux et quel dévouement ces jeunes gens et jeunes filles, appuyés par tous les enfants, grands et petits, portent leur lourde responsabilité qui s'étend aux domaines les plus divers. Chaque enfant se sent responsable pour tous et vient en aide au plus faible que lui, « Je suis chaque jour à nouveau profondément saisi par l'idéalisme infini, l'héroïsme et la grandeur morale dont nos enfants sont capables, à condition que notre foi en eux soit assez grande et assez forte et que notre confiance et notre amour leur soient chaque jour un appui et un encouragement. C'est avec enthousiasme et cris de joie qu'ils ont inauguré, après Pâques, cette ère nouvelle ; cette joie et cette vaillance n'ont fait que croître depuis lors. Chaque mardi soir, les trente responsables — ce sont les plus mûrs d'entre eux — se réunissent en une assemblée à laquelle ils ont coutume de m'inviter. Chacune de ces soirées m'a apporté un bonheur nouveau. Quel sérieux ! Quel sens des responsabilités dans tous les problèmes grands et petits,

qu'il s'agit de résoudre ! Quelle attention ils portent aux difficultés qui surgissent inévitablement ! Quelle acuité de vision et quelle énergie morale ils mettent en œuvre pour s'en rendre maîtres ! »

L'auteur de ce communiqué a son fils de quinze ans à l'Odenwald. Il peut donc témoigner, lui aussi, en connaissance de cause, en faveur de ce régime ; bien des lettres de parents et de maîtres, par ailleurs, en confirment le succès. Une autonomie aussi étendue n'a jamais encore été réalisée dans une école de quelque 160 enfants, garçons et filles. La « contagion » au bien, à l'ordre, au sentiment d'harmonie et de beauté s'y exerce dans des conditions exceptionnelles, certes. A cet égard, l'exemple (put-on parler d'exemple, dans ce cas ?) est inimitable. Mais quelle leçon de psychologie dans ce spectacle émouvant ! Si les pessimistes pouvaient voir cela de près, ils seraient bientôt, par l'évidence des faits — à moins qu'ils soient et veuillent demeurer sourds et aveugles — convertis à la confiance en ce qu'il y a de divin dans l'âme enfantine, à condition que cette fleur trouve le cadre de beauté où elle peut s'épanouir.



Cours de musique créatrice

Mlle Elsa Gindler et M. Heinrich Jacoby (voir, dans notre n° de janvier 1925, l'article de M. Ad. Ferrière, intitulé : « Le principe fondamental de l'Education nouvelle appliqué à la culture musicale ») annoncent deux nouveaux cours, l'un pour novices, l'autre de perfectionnement. Ils auront lieu du 3 au 29 août à Hindelang dans l'Allgäu, à 850 m. d'altitude, dans une région où l'on peut faire de belles courses de montagne. Demander le prospectus (en allemand) à M. Heinrich Jacoby, Berlin W. 35, Schöneberger Ufer 37, ou le consulter à notre Bureau, à Paris.

A travers les Revues

Revue d'Éducation nouvelle

ALLEMAGNE

Das werdende zeitalter (Editeurs Elisabeth Rolten et Karl Wilker, Dresde).

Tous les articles du N° de Février-Mars sont consacrés à l'Ecole Libre Waldorf de Stuttgart. Sous le titre : « Les bases », E. A. Karl Stockmeyer donne l'exposé des principes qui la caractérisent et l'historique de sa fondation.

Excellent article de documentation nous montrant Rudolf Steiner, le fondateur et propagateur du système philosophique dit « anthroposophie », esquissant dès 1898, dans une Revue littéraire, un plan général grandiose d'éducation, prédisant ensuite en 1906, sous le titre : « L'éducation de l'enfant du point de vue de la science spirituelle », les contours et les détails de ce programme, saisissant enfin en 1919, l'occasion offerte par un industriel philanthrope de pas-

ser de la théorie à la pratique en acceptant la direction de l'école qui devait être annexée à une usine.

Steiner dirigea jusqu'à sa mort (1925) l'Ecole Waldorf où il mit strictement en application les principes médités et mûris à l'avance par lui durant de longues années et qui fut partie intégrante de sa philosophie de l'univers et de la vie. Il en sera question plus loin.

Financée d'abord par l'industriel qui la fonda, puis, le nombre des élèves augmentant rapidement, grâce aux efforts d'un comité, l'école fut toujours ouverte à tous les enfants payants ou non-payants, et non pas réservée aux seuls enfants des ouvriers. Indépendante de l'Etat, l'Ecole Waldorf recruta ses maîtres où bon lui sembla. Steiner choisit les véritables éducateurs dans les professions les plus diverses, formant ainsi un noyau de travailleurs pour une œuvre nouvelle sans aucun souci des traditions ni des préjugés.

Quant au programme, la seule concession que fit Steiner fut de s'engager à ce que, par périodes de trois ans les exigences du programme officiel fussent remplies. Il se réservait la plus grande liberté pour l'aménagement de l'emploi du temps adapté aux besoins réels de la triple nature physique, affective et intellectuelle des enfants, tels que les lui montrait la « Science spirituelle ». L'École Waldorf compte à présent 1.100 élèves de 6 à 18 ans. Un jardin d'enfants y est annexé, ainsi qu'un cours complémentaire pour les élèves quittant l'école primaire à 14 ans et une classe de préparation au baccalauréat.

Pendant les huit premières années scolaires, les maîtres suivent leurs élèves et peuvent ainsi juger les résultats des méthodes employées par eux. De nombreuses écoles (17 à l'heure actuelle) ont été créées peu à peu sur le modèle de l'École Waldorf et travaillent en intime collaboration avec elle ; elles sont en pleine période de développement.

Il est temps d'indiquer les principes éducatifs de Rudolf Steiner.

Il place au premier plan l'image de la nature humaine universelle dont l'homme doit, par l'éducation, se rapprocher le plus possible. Sa philosophie « n'invente pas de programmes, elle les déduit de ce qui est. Mais ces déductions se transforment en quelque sorte en programmes, parce qu'elles portent en elles un germe créateur. Puis il décrit la nature enfantine telle qu'il la perçoit à travers sa science de l'esprit et c'est cette nature qui devient le programme de l'éducation. »

Il faudrait pouvoir citer ici tout l'article reproduit dans le N° dont nous nous occupons et que Steiner publiait en 1930 dans une revue sociale suisse sous le titre : *But pédagogique de l'École Waldorf de Stuttgart*. Contentons-nous d'en extraire quelques passages.

« ...La société moderne recherche pour étayer sa philosophie des lois générales pouvant s'énoncer au moyen de concepts précis et être appliqués aux cas particuliers... Mais la nature de l'âme humaine ne livre pas son secret à une science basée sur des lois générales. Seule la nature se rend aux efforts d'une belle science. Pour comprendre l'être spirituel il faut que le savant se mue en observateur et en artiste-créateur. En dépit de toutes les objections logiques qui peuvent être opposées à cette thèse, les faits lui donnent raison, l'aspect spirituel de l'être ne peut être saisi sans la collaboration chez le chercheur de sa personnalité interne, de son intuition créatrice... Cette science de l'âme permet de suivre le développement humain pendant les périodes de l'enfance et de l'adolescence. Elle montre que la nature enfantine est telle que, depuis la naissance jusqu'à la seconde dentition, elle se développe poussée par l'instinct d'imitation... Au cours de la seconde dentition, il se produit un changement total dans la vie enfantine. L'instinct entre en jeu de penser ou de faire ce que pense et fait une autre personne investie par l'enfant d'une autorité indiscutable... »

« ...Pour celui qui, dans ce domaine, se laisse guider dans ses observations par la méthode de représentation adéquate à l'étude d'objets naturels et même d'hommes en tant qu'êtres naturels, la partie la plus significative des faits obser-

vés reste lettre morte... Quiconque... vit pleinement en toute conscience la crise présente subie par la civilisation européenne n'en verra pas les causes dans les seules institutions extérieures qui ont besoin d'être améliorées ; il lui faudra les chercher tout au fond de la pensée, du sentiment et de la volonté des hommes. Et parmi les moyens propres à guérir notre vie sociale, il reconnaîtra aussi l'importance de celui qui consiste à éduquer la génération montante.

« L'École Waldorf... procède de la conviction que les meilleurs principes et la meilleure volonté ne deviennent efficaces que si l'éducateur et le maître a le sens profond de la nature de l'être humain. Et ce sens, on ne saurait le posséder sans développer en même temps une sympathie agissante envers la vie sociale de l'humanité dans son ensemble.

« ...A travers un éducateur, connaisseur en âmes et en hommes, toute la vie sociale exerce une influence sur la génération qui s'élance vers la vie. De son école sortiront des hommes qui rempliront avec énergie leur rôle dans la vie. »

Dans l'article intitulé : *La Pédagogie du point de vue de l'histoire universelle*, W. J. Steiner s'efforce de montrer qu'en les plaçant dans leur véritable jour, certaines questions morales et intellectuelles peuvent fournir la solution de problèmes économiques insolubles en apparence. Parlant de l'opposition entre l'état des esprits orientaux et occidentaux, il la compare à celle qui existe entre l'état d'âme de l'enfant jusqu'à l'âge scolaire et celui que cherche à lui inculquer l'école intellectuelle.

« Il nous faut être les prophètes de l'humanité de demain, si nous voulons éduquer véritablement. »

R. STEINER.

Nous ne pouvons qu'indiquer les articles suivants : De l'autorité, par E. Gabert ; Les métamorphoses du développement infantin et leurs conséquences pédagogiques par C. V. Heydebrand ; La place de la technique dans le système d'éducation de l'École libre Waldorf par A. Strakosch ; Eurythmie, par E. Rohrer ; Le jeu et les jouets, par C. V. Heydebrand ; Le domaine des mathématiques dans l'enseignement, par H. de Barvalle, et de nombreuses citations extraites des ouvrages de Steiner qui présentent un vif intérêt.

« L'enseignement dans les premières années scolaires..., dit B. Mellinger, doit chercher en partant de l'univers, riche de créations et d'images de l'enfant, à découvrir la voie qui amènera celui-ci à la compréhension et à l'assimilation du monde extérieur.

« ...Le premier devoir du maître est de familiariser l'enfant avec les lettres... C'est un fragment du monde des adultes qu'il s'agit d'adapter avec art au monde infantin, et éveiller à la vie afin que l'apprentissage de la lecture devienne un stimulant pour les forces de vie et de croissance chez l'enfant.

« Aussi, point d'images d'objets dans les noms commencent par les lettres qu'on veut enseigner mais des récits faisant vivre à l'enfant l'impression des lettres, comme par exemple pour l'A une histoire assez bien racontée pour lui arracher en effet une exclamation d'étonnement ou d'admiration et le geste d'écartier les bras qui dessinent

un A. Les diverses formes donnent lieu à des exercices de dessin partant toujours des figures géométriques : le cercle, l'ellipse, le triangle, le carré. Ces figures sont également tracées par l'enfant en marchant jusqu'à ce que son corps aisé bien que son intelligence en soit tout pénétré.

« Pour le V, on lui parlera des vagues qui ondulent, du vent qui dessine des ondes et ainsi de suite.

« Le calcul est traité dans le même esprit. La forme sous laquelle les opérations arithmétiques se présentent à l'élève n'est pas indifférente. Pour l'addition, par exemple, si l'on procède des différents termes à la somme totale, ainsi qu'on le fait couramment, on renforce chez l'enfant le désir d'entasser, de convoiter de nombreuses choses ; part-on au contraire de la somme, on habitue l'enfant à partager généreusement, à se dépouiller en faveur des autres.

« Le choix des couleurs dans la peinture libre à l'aquarelle a une importance énorme pour déclencher les divers tempéraments. Enfin, l'influence de la musique est fort employée. L'enfant est constamment baigné dans le rythme et le son. Il chante, joue d'un instrument quelconque, participe à des séances d'eurythmie, est modelé intérioriquement par les sons et les rythmes de poésies, de récits et leçons faits dans une langue rendue très parfaite à dessin.

« Au début de la scolarité, c'est la compréhension par la sensation qu'il faut rechercher. »

Le dernier article que nous mentionnerons : « Comment la pédagogie anthroposophique entend-elle préparer l'adolescent à la vie ? » est signé E. Lehrs et complète celui d'E. Rotten : « Atmosphère pédagogique ». Contrairement à d'autres institutions éducatives basées sur une foi : le fascisme, l'organisation des écolaires, par exemple, l'École Waldorf prétend éduquer par, mais non pour l'anthroposophie et n'exige de l'enfant aucun engagement moral. Plongé dans une atmosphère rendue harmonieuse par la communion dans une même foi philosophique de tous les éducateurs, l'élève conserve cependant le libre choix de ses convictions personnelles.

Le maître anthropopose s'efforce de permettre à l'âme de manifester librement son être véritable et de former ainsi un « homme de demain ». Celui-ci est caractérisé par trois qualités que Steiner considérait comme fondamentales dans la société : la reconnaissance, l'amour et le sentiment du devoir.

Mais il ne peut s'agir ici d'enseigner ou d'exiger ces vertus. Elles doivent être le résultat de la vie que les enfants mènent à l'école. Un milieu qui répond aux besoins de leur âme et de leur corps aussi bien que de leur intelligence, car il est modelé selon l'observation profonde de toutes les manifestations de leur nature interne et c'est tout naturellement qu'ils y cherchent l'appui dont ils ont besoin, un tel milieu leur inspire une reconnaissance qui ne s'exprime pas par des remerciements, mais qui pénètre leur être entier et colore tous leurs actes.

C'est sur cette base que peut se constituer la confiance en soi et en la vie, par conséquent aussi l'amour et la confiance pour ses semblables. Peu à peu, au cours des dernières années scolaires, le

jeune homme arrive à une observation profonde de l'univers. Il sent que l'être humain fait partie du courant de l'éternel devenir, il sent palpiter en lui la vie qui anime le courant. L'infiniment grand se reflète dans l'infiniment petit et à son tour celui-ci réagit sur le premier. De cette communion avec la vie universelle jaillit une joie nouvelle au travail et un sentiment nouveau du devoir et de la solidarité humaine.

PAYS DE LANGUE ANGLAISE

THE NEW ERA, Février 1931

Sommaire : Perspectives. — La nouvelle génération, Cedar Paul. — Les enfants et leur alimentation, S. J. Cowell. — Une bibliothèque circulante, A. S. Cooke. — Bbé le tout-puissant (II), P. Bonsfield. — L'avant-garde de l'éducation en Rhésie, L. Haden Guest. — L'éducation et l'entente internationale G. H. Green. — Une expérience d'enseignement secondaire en Allemagne, Editha Kulm. — Et de comparative de l'enseignement secondaire en Angleterre et en Amérique. — Le rayon aux livres. — Une expérience d'études sociales, A. C. Rodewald. — L'A. B. C. de la liberté : la discipline exercée sur soi-même, L. M. Harton. — Specimens de menus. — Notes internationales. — Questions des parents et des professeurs. — Comptes rendus.

L'alimentation de l'enfance

Tel est le sujet principal du N°. C'est une question que la pédagogie traditionnelle n'eût guère consenti à envisager, hier, et dont il est impossible de nier aujourd'hui l'importance.

Il est cependant encore quasi-dérisoire de la discuter dans le détail chez nous. A quoi bon démontrer l'avantage de laisser aux enfants une judicieuse latitude de choix, les bienfaits d'une ration supplémentaire de lait jusqu'à l'adolescence, la nécessité de légumes appétissants, et d'une abondance de fruits frais — particulièrement de pommes et d'oranges — tant que l'organisation de nos internats restera ce qu'elle est ? A quoi bon lire à la fin des menus modèles de *Brackenhill Home School*, « la meilleure des écoles d'Angleterre pour la santé des élèves » : « beaucoup d'eau à volonté, entre les repas » — quand rien n'est prévu pour désaltérer les externes de nos lycées et que l'eau des lavabos leur est strictement interdite comme non potable ?

Peut-être accordera-t-on à ce sujet l'intérêt qu'il mérite, si l'on se souvient que la santé de l'enfance, en Angleterre et surtout en Amérique, est en progression constante ; et que les petits yankees sont à âge égal, d'une taille et d'un poids moyens nettement supérieurs à ceux de nos enfants. Plus d'attention aux humbles problèmes de l'hygiène nous épargnerait sans doute d'entendre nos visiteurs étrangers s'étonner en voyant chez nous trop souvent des écoliers et écolières nerveux et pâles circuler dans les rues avec un fardeau de livres visiblement trop lourd pour eux.

L'éducation nouvelle dans l'enseignement secondaire

La cause de l'éducation nouvelle est à peu près gagnée — au moins en principe — pour les petits ; mais tout reste encore à faire, ou presque,

chez nous, en ce qui touche aux grands. C'est pourquoi l'article d'Editha Kulm présente un si vif intérêt. Il suggère que : « l'éducation secondaire peut être créatrice et « nouvelle », même si elle est donnée dans un ancien bâtiment et reste dominée par la préoccupation des examens. »

La « Dürerschule, école expérimentale d'Etat », se caractérise par le travail indépendant.

« Elle encourage la capacité d'étudier, de réfléchir par soi-même, de s'attacher à un sujet jusqu'à ce qu'on s'en soit rendu maître, de découvrir et de comprendre, plutôt qu'elle ne cultive une mémoire automatique. Le point le plus important est de libérer les facultés créatrices, et de faire appel aux qualités spirituelles. »

L'école possède une belle résidence à la campagne, dans la partie montagneuse de la Saxe ; pendant la belle saison toutes les classes, à tour de rôle, s'y transportent à deux reprises pour une période de quinze jours chaque fois. L'enseignement est alors donné, en plein air, le matin seulement, l'après-midi étant réservé aux jeux, aux sports, à la promenade. En 1930, une assistante anglaise y a passé six mois avec les enfants ; et des arrangements sont pris pour ce soit, cette année, une Française. Des échanges entre les élèves de la Dürerschule et ceux d'autres écoles, jusqu'en Grande-Bretagne et en France, pour une durée de quelques semaines ont été effectués avec le plus grand succès ; et la direction cherche à étendre cette partie de son programme. (A German experiment in Secondary education — The Dürerschule, Dresden — Editha Kulm).

L'éducation nouvelle en action

Lena M. Harton expose comment, en initiant par l'exemple ses élèves au fonctionnement de la constitution des Etats-Unis, elle leur a donné le sens des institutions parlementaires, et le désir de les éprouver en se gouvernant eux-mêmes, selon le même esprit. (First Steps to Freedom : an experiment in Self-Discipline).

A. C. Rodewald trace un vivant tableau de son expérience comme professeur de « sciences sociales », dans une classe d'enfants de onze ans. Elle met en lumière la collaboration du maître et des élèves dans le choix d'un sujet et tous les développements, tous les exercices qui en découlent, quand on admet l'interpénétration de l'histoire, de la géographie, des lettres, des arts et du travail manuel. Il ne s'agit point, dit-elle, d'inculquer un savoir abstrait ; mais de faire revivre l'histoire, avec un groupe d'enfants intelligents.

« Je pris des notes sur les occupations diverses de mes élèves un matin consacré au travail individuel, notre sujet étant l'Italie moderne. Un enfant dessinait, coloriait et illustrait une carte des produits de l'Italie aussi grande que lui ; un autre, entouré d'atlas, de géographies et de diagrammes, dressait le tableau de la chute des pluies et des variations climatiques. D'autres étaient absorbés par l'étude des ports et du commerce, ce qui amena trois petits garçons à découvrir qu'on ne pouvait dessiner clairement les voies navigables sur une carte plane ; si bien qu'ils joignirent leur efforts pour construire en argile un relief. Cependant, leurs voisins modelaient le Vésuve et confrontaient l'exposé du *New Geogra-*

phical Reader de Carpenter, avec la théorie de Compton sur les volcans. D'autres investigateurs dépouillaient des articles sur l'huile d'olive, le macaroni ou la soie. Plancher, pupitres, tables disparaissaient sous un amas de livres et de papiers ; et tous ces travailleurs indépendants et affairés, chantaient, dans l'animation de la tâche qu'ils s'étaient fixée. (An Experiment in Social Studies).

MARS 1930

Sommaire : Perspectives. — L'opinion d'Edith Craig sur les théâtres d'amateur. — Le rayon aux livres. — Pour faire vivre Shakespeare, Archibald Flower. — La pantomime et l'improvisation, Jean Mercier. — L'imagination et le théâtre, E. Van Volkenburg. — L'intérêt des marionnettes pour l'école, Richard Odlin. — Le théâtre dans les écoles élémentaires, Mary Cousins. — Le théâtre à l'école préparatoire, P. Drummond Thompson. — La composition dramatique chez les enfants de huit à douze ans, Erica Inman. — La création dramatique dans les écoles de Winnetka, Frances Prester. — Bébé le tout-puissant (III), P. Bonfield. — Pièces pour les écoles. — La pasteurisation du lait ; lettre du Dr A. Gorry Mann. — Notes internationales. — Comptes rendus.

L'Art dramatique dans l'éducation

Monter, jouer, parfois composer une pièce de théâtre est une entreprise essentiellement éducative :

« Considéré d'abord simplement comme un moyen d'expression pour les émotions, le théâtre à l'école stimule les enfants apathiques. C'est un excitant naturel au travail, puisque tous sentent que le succès d'une représentation exige beaucoup d'effort ; et il enseigne la coopération. En outre on peut en faire un exercice d'observation ; car, à son premier stade, le jeu est imitation ; et l'imitation repose sur une exacte observation. C'est aussi une éducation de l'intelligence et de la sympathie, puisque cela force à imaginer ce que l'on sentirait en des circonstances autres que celles de sa propre vie, et comment va le monde en dehors du cercle étroit où l'on se meut. Le jeu est encore utile en fournissant l'occasion d'exercer la parole, et en développant les facultés d'expression. Enfin une représentation met à contribution tous les arts ; la danse, la musique, le dessin, la poésie. L'attention y ont chacun leur rôle. » (Outlook Tower, Wyatt Rawson).

La technique de ces représentations dans les classes élémentaires, préparatoires et secondaires, telle qu'elle est entendue dans les Ecoles Nouvelles en Angleterre et en Amérique, leur adaptation à chacun des âges de l'enfance, le choix des pièces, l'initiative laissée aux enfants et le rôle du maître, sont discutés dans les articles suivants.

Dans les classes élémentaires, il y a grand avantage à laisser aux petits toute latitude dans l'invention des pièces, ou l'adaptation au théâtre des fables, récits ou contes enfantins, on profite de leur tendance naturelle à mimer, imaginer des situations et à « faire semblant ». C'est alors pour eux une activité proprement créatrice. (*Dramatic Work in Elementary Schools*, Mary Cousins. — *Creative Drama in Winnetka Schools*, Frances

Presler. — *Play-making with 8 to 12 years Old*, Erica Inman).

Dans les classes préparatoires à l'enseignement secondaire, le théâtre est fort utile pour vivifier les études historiques et littéraires :

« Donner une représentation ne signifie pas simplement offrir un spectacle aux parents ; au contraire, le public est assez peu pris en considération pour qu'il ne soit question que de la valeur éducative de la pièce. A propos du « *Rhesus* », d'Euripide, il est facile de montrer comment tout le travail d'un trimestre peut être associé à la mise en scène d'une pièce. Celle-ci est courte ; c'est l'histoire du X^e livre de l'Illiade ; elle convient éminemment aux goûts des élèves des classes préparatoires ; et elle demande un peu de musique. La nécessité de se procurer les accessoires conduisit à modeler des ustensiles et des amphores d'argile, à construire un décor, à fabriquer une harpe un chariot de guerre, des armes, des boucliers, etc. Et la représentation est ainsi le point culminant d'une année de travail sur le sens et les allusions de la littérature et de la mythologie grecques. » (*Drama in the Preparatory School*, P. Drummond Thompson).

Dans les classes secondaires, l'interprétation dramatique prend un caractère différent ; « quoiqu'elle puisse être utile à l'enseignement de l'histoire auparavant, après une expérience prolongée », écrit F. C. Happold, « j'ai conclu qu'elle y contribue peu dans les études secondaires. Au-dessus de onze ans, il vaut mieux se concentrer sur des aspects du sujet qui peuvent être enseignés avec plus de fruit par d'autres moyens. Employées judicieusement, et dans leur rôle propre, cependant, les méthodes dramatiques — et par là j'entends la représentation, plutôt que la composition de pièces — peuvent être d'une haute valeur éducative jusqu'aux plus hautes classes. La meilleure manière, sinon la seule, d'étudier une œuvre dramatique est de la jouer ; et de la jouer, non seulement comme un morceau de littérature, mais en donnant toute l'attention voulue aux nécessités de la scène, aux mouvements et aux attitudes. Je crois que beaucoup de maîtres ne tirent pas grand profit de l'enseignement dramatique parce qu'ils pensent à l'étude d'un texte, plutôt qu'à la représentation d'une pièce. Certes, qu'il y ait à l'occasion une interruption, pour la discussion de l'intrigue et des caractères ; mais que cela ne dispense pas les jeunes acteurs de les mettre en valeur par leurs intonations et leurs gestes.

L'interprétation dramatique devrait figurer au programme en étroite liaison avec la littérature anglaise, mais en rester distincte. L'horaire devrait prévoir, non seulement l'étude d'une pièce, qu'elle soit de Shakespeare ou d'un moderne, mais sa représentation, pour permettre aux élèves d'apprendre à s'exprimer en vers blancs ou en prose, à se mouvoir facilement sur la scène, à rendre les émotions suggérées par la voix et par l'action. » (*Dramatic Teaching in a Secondary School*, F. C. Happold).

L'EDUCATION NOUVELLE EN AMERIQUE

Le *Journal of the National Education Association*, dans ses trois numéros de décembre 1930, janvier et février 1931, publie une multitude

d'articles qui tous, ou presque, répondent aux préoccupations de l'Education Nouvelle.

Des études sur « l'école rurale » réclament l'adaptation de tout l'enseignement littéraire, scientifique, historique et philosophique à la vie, au passé, à l'avenir, aux intérêts, aux problèmes des campagnes. (*The Rural Life of To Morrow Some Crucial Problems in Rural Education*).

D'autres, très nombreuses, s'attachent à la psychologie de l'enfant — de l'enfant intraitable, de l'enfant nerveux, de l'enfant timide, de l'enfant agité, de l'enfant apathique, etc., etc. (*Understanding the Problem Child, When Children Perform in Public, School Success, an Element of Mental Health, Why Study our Children ? Fear, a Mental Health Hazard*).

D'autres encore concernent des aspects de l'enseignement qui ne sont pas représentés chez nous, ou qui le sont souvent mal :

La formation du caractère, sa définition, les meilleures méthodes pour y parvenir, et pour en contrôler les résultats, en premier lieu. Les questionnaires auxquels doivent répondre les professeurs sur chaque élève sont, à cet égard, bien suggestifs ; l'intention de développer la personnalité tout entière, la sensibilité, les attitudes sociales, s'y révèlent clairement. (*Methods in Character Education. — Environment and Character Education. — The Report — Card in Character Education — Student Development Through Responsibility*).

La pédagogie américaine s'occupe encore de cultiver la capacité d'écouter activement et non passivement (*Creative Listening*), et d'enseigner un judicieux emploi de la lecture (*Reading as a School Subject, Guidance in Reading*).

Le discours du Président Hoover, pour inaugurer la conférence de la santé et de la protection de l'enfance, donne à ces diverses tendances une consécration officielle :

« L'œuvre que vous vous êtes réunis pour accomplir — a-t-il dit aux éducateurs, aux psychologues, aux médecins, aux avants assemblés — « n'a jamais été tentée auparavant... De vos investigations sur la constitution, les possibilités de développement intellectuel et moral de l'enfant, surgiront de nouvelles méthodes pour l'inciter à un travail et à des jeux créateurs ; pour substituer l'amour et la discipline volontaire aux rigueurs de l'autorité, pour guider ses plaisirs dans des voies salutaires, l'écarter de toute tentation, former son caractère et pour faire de lui un adulte adapté à la vie, d'une haute carrure morale, prêt à remplir plus heureusement que ses pères, son rôle dans les tâches productives de la société humaine... Dans une démocratie, le progrès de l'ensemble est la somme de celui des individus ; aussi chacun doit-il réaliser pleinement ce à quoi ses dons et ses facultés lui permettent d'aspirer. La personnalité, les capacités diverses de nos enfants doivent s'épanouir ; il ne faut pas les enrégimenter, les couler tous dans le même moule, ou les qualifiés d'un grand nombre d'entre eux seront étouffés. Il faut ouvrir à deux mains, devant chacun d'eux, les portes de la liberté. » (*Child Health and Protection*, Président Hoover, N^o de février).

LE ROLE DES « ASSEMBLÉES » DANS L'ÉCOLE AMÉRICAINE

L'« Assemblée » de la « Peabody Demonstration School » groupe tous les élèves des six premières classes, et souvent les enfants du Kindergarten, en qualité de spectateurs fort intéressés. Ces réunions ont lieu le vendredi à la dernière heure (1) et apportent une heureuse conclusion à une semaine de travail et de plaisir. Elles fournissent l'occasion d'exercices variés : 1) représentations ; 2) exposés, consacrés à quelque sujet d'intérêt général ; 3) numéros préparés en collaboration ; 4) musique ; 5) éducation physique ; 6) divers. L'intention est de développer chez les élèves l'individualité, la maîtrise de

soi et la capacité d'agir en groupe. » Le programme de ces petites fêtes comprend la mise en scène de pièces composées et entièrement montées par les enfants ; des tableaux historiques ; des discussions publiques ; des démonstrations scientifiques ; des chants chœurs et danses empruntés aux traditions des deux mondes. (Elementary Assemblies in Peabody Demonstration School, Meggie Robinson, Peabody Journal of Education, Janv. 1931).

M. L. C.

Pour toute communication relative à la PUBLI-CITÉ DE LA REVUE, s'adresser à : Mlle Georgette KAHN, 16, rue de Lévis, Paris XVII^e.

Le gérant : Mlle E. FLAYO¹, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris V^e.

(1) Samedi et dimanche sont aux États-Unis les deux jours de congé scolaire.

418 - Ann. Études d'Éducation Nove

INSTITUT PELMAN

MÉTHODES DE TRAVAIL - HYGIÈNE & GYMNASTIQUES MENTALES

COURS DE PELMANISME

Rééducation de la mémoire, du jugement, de l'attention.

Développement de l'énergie, de l'initiative.

Jeunes Gens, pour terminer bien vos études et vous orienter vers une carrière;

Adultes, pour mieux vous adapter à la profession et réaliser votre personnalité;

Apprenez à penser fructueusement et à organiser votre vie sans aucune entrave à vos obligations journalières.

Par un entraînement d'un semestre : efficacité et bon rendement la vie entière.

Reenseignez-vous gratis à :

INSTITUT PELMAN, 33^{bis}, rue Boissy-d'Anglas, PARIS 8^e Tél. ANJOU 16-65

LA PSYCHOLOGIE ET LA VIE

Directeur : P. MASSON-OURSSEL

Professeur à la Sorbonne

Revue traitant chaque mois d'un problème de psychologie pratique et dont chaque abonné peut solliciter les conseils

Abonnements : Frs : 42 ou 36 (Péruvianistes)

Etranger : Frs : 60 ou 48

ÉDITIONS PELMAN

« Psychologie et Culture Générale »

Tome I - D. ROUSTAN

La Culture au Cours de la Vie (25 fr.)

Comment apprendre à penser à propos d'un problème quelconque.

Tome II - D^r Ch. BAUDOIN

Mobilisation de l'Énergie (25 fr.)

Comment avoir à sa disposition ses ressources d'intelligence et de volonté.

Parents, apprenez à connaître par la psychanalyse les besoins de vos enfants.

COLLÈGE SÉVIGNÉ

(VAL DE GRACE)

28, RUE PIERRE NICOLE, PARIS V^e

Subventionné par l'État

Jardin d'Enfants et Classes préparatoires **MÉTHODES NOUVELLES.**
Enseignement Secondaire des jeunes filles.
Préparation de **JARDINIÈRES D'ENFANTS.**

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.

Section Secondaire Préparatoire à la première école de FEMMES INGÉNIEURES

L'Institut Électromécanique féminin fondé le 5 Novembre 1925
au Conservatoire National des Arts et Métiers

CONDITIONS D'ADMISSION

*La Section Préparatoire comprend deux années d'études au cours
desquelles les jeunes filles peuvent préparer les Baccalauréats B
— (1^{re} partie) et Mathématiques Élémentaires (2^e partie) —*

Les jeunes filles sont admises dès l'âge de 15 ans

Pour tous renseignements s'adresser

292, Rue Saint - Martin, Paris (3^e)

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.

COURS de RELIURE

Enseigne ment complet de la :

RELIURE d'ART et de la DORURE

COURS d'ART DÉCORATIF

*buvards, sacs, sous-verres, étiquettes peintes
papiers à la cuve y tout exécutés*

EXÉCUTION de RELIURE sur commande

Renseignements, écrire à
M^{lle} LISE-L. BATAILLE
35, Rue de Villiers, Neuilly-s-Seine

A partir
d'Octobre, elle
reçoit le
Vendredi de 2 à 5

LA VÉRITABLE

LAINES DE MÉGÈVE

Chaud - Irrétrécissable - Indégergeable
est en **AUX LAINES DE SAVOIE**
vente

75, Boulevard Beaumarchais - PARIS (3^e)

133, Rue de Sèvres - PARIS (6^e)

Envoi franco de la collection n° 9

LA
Maison des Enfants

(Jardin de 6.000 m²)

A
SÈVRES

117, Rue de Brancas - Tél. : 0.565

Reçoit les Enfants à partir de
3 ans pour les éduquer et les
instruire selon les principes de
la Doctoresse Maria Montessori

Madame Raymond BERNHEIM
donnera tous renseignements
5, Avenue de Villiers - PARIS
Wagram 80 - 25

“ Education et Rythme ”

Méthode **JAQUES - DALCROZE**

RYTHMIQUE
— **SOLFÈGE** —

Cours organisés

IMPROVISATION
— **PLASTIQUE** —

par un groupe de professeurs

de l'Association Française des Professeurs de la Méthode Jaques Dalcroze

Cours dans différents
Quartiers de Paris

6^e - 14^e - 7^e - 16^e - 17^e Arrond.

Pour tous renseignements, écrire à :
M^{lle} E. TALANSIER, secrétaire
246, Bd Raspail — PARIS, 14^e

“ EDUCATION et MOUVEMENT ”

Cours de gymnastique sur les principes d'éducation moderne

Fondé en 1926 par M^{lle} A. M. PLEDGE

Diplôme de Chelsea Physical Training College, Londres

COURS POUR ENFANTS (à partir de 3 ans) ET POUR ADULTES

GYMNASTIQUE RESPIRATOIRE ET ORTHOPÉDIQUE

— Classes spéciales pour la correction des défauts de la tenue - Surveillance médicale —

GYMNASES

79, rue Denfert-Rochereau (14^e).

11, rue Anatole-de-la-Forge (17^e).

58, rue de Londres (8^e).

Collège Montcalm, 47, rue Montcalm (18^e).

RENSEIGNEMENTS :

Écrire à M^{lle} A. M. PLEDGE

246, Boulevard Raspail

PARIS (14^e)

ÉCOLE INTERNATIONALE DE GENÈVE

Route de Chêne, 62
 Grande Boissière

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



Applications des principes de l'Ecole active. Culture générale ayant à la fois pour objet l'éducation de l'initiative individuelle et la connaissance du monde moderne 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)

(Brusata di Novazio 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 tissanderie artistique —

Programmes par la Direction :

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

“ ASEN ”

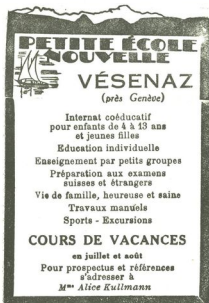
FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS & DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

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)



**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
suisse 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

Pensionnat pour Enfants Nerveux
N^o M. Rambert, dipl. de l'Institut J.-J. Rousseau
Romandmôtier (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.

La Nouvelle Education

Biens Nourris de la Pédagogie nouvelle en France

Artistes spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotation : France 15 francs ; Etranger 20 francs

Administration : 77, Rue Denfert-Rochereau

— PARIS (XIV) —

Chèques Postaux : Paris, 1502-69

ÉCOLE NOUVELLE

“ LA CHATAIGNERAIE ”

sur COPPET, près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 8 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

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

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

L'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-eux-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'Etudes Sociales pour Femmes

Subventionnée par la Confédération

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

Culture féminine générale : Cours de sciences économiques, juridiques et sociales.

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendances d'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 30 ets 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. Télégr. International : 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.

W. GUNNING, Docteur en pédagogie.

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

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

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

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

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

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

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

Fernand NATHAN, Éditeur, 10, 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.

G. 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. Ses comités de lecture examinent 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**