

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANES DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE :

ÉDITION FRANÇAISE : ADOLPHE FERRIÈRE : Chemin Peschier, 10. Champel-Genève

ÉDITION ANGLAISE : BÉATRICE ENSOR, 11, Tavistock Square, Londres, W. C. 1.

ÉDITION ALLEMANDE : ELISABETH ROTTEN, Kohlgraben bei Vacha (Rhön).

COMITÉ DE RÉDACTION

FRANCE : M. Paul FAUCONNET, *Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.*

BELGIQUE : M. le D^r O. DECROLY, *Professeur à l'Université.*

SUISSE : M. Ad. FERRIÈRE, *Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles.*

SOMMAIRE :

Numéro consacré spécialement à l'Éducation nouvelle en Italie.

Editorial : Le Congrès de Locarno en 1927.

Ad. FERRIÈRE : *Une visite aux pionniers de l'école active en Italie.*

D. BERTONI : *Esquisse de la philosophie pédagogique de M. Giovanni Gentile.*

G. LOMBARDO-RADICE : *Le rôle du jeu dans l'Éducation.*

GINO FERRETTI : *L'Éducation poétique dans mon école inventive.*

M. BOSCHETTI-ALBERTI : *La Discipline dans la Liberté.*

V. POVEGLIANO-LORENZETTO : *Un testament pédagogique.*

C. PHILIPPI VAN REESEMA : *Les Précurseurs de M^{me} Montessori. (fin.)*

G. LOMBARDO-RADICE : *L'école active dans la réforme du ministre Gentile.*

: Les classes expérimentales dans la loi scolaire.

M. LEVI : *L'école rénovée à Milan.*

PETER ENGEL : *Une visite à l'école rénovée.*

RUSCONI : *L'association pour les intérêts du Midi.*

PETER ENGEL : *Les colonies des « jeunes travailleurs. »*

Notes bibliographiques sur l'Italie.

Nouvelles diverses.

Notes et Revues.

Bureau international d'Éducation.

Tables des matières de l'année 1926.

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

5^{me} Année. **NOVEMBRE 1926** N° 23.

Prix du Numéro : en France, 5 frs français ; à l'étranger, 2 fr. or

SECRÉTAIRE : M^{me} J. HAUSER. 18, Avenue de l'Observatoire, PARIS-VI^e

LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOÛT 1921, ET RATTACHÉE AU BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES, CRÉÉ A GENÈVE EN 1899.

I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

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

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

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

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

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

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

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

II. — BUTS DE LA LIGUE

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

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

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

4. — Il n'y a pas de cotisation. L'abonnement à la revue « Pour l'Ere Nouvelle » implique l'adhésion à la Ligue. Il suppose donc l'adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d'orientation générale.

Ceux de nos abonnés qui désirent n'être pas comptés parmi les membres de la Ligue sont priés simplement d'en aviser la rédaction.

BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES

Chemin Peschier, 10 CHAMPEL-GENÈVE

Pour toute demande de renseignements, s'adresser au Bureau international d'Éducation, 4, rue Charles-Bonnet, Genève.

Le Bureau international des Ecoles nouvelles a été fondé à Genève, par M. Ad. Ferrière, en 1899. Il est rattaché à l'Union des Associations internationales de Bruxelles, inscrit à la section des Bureaux internationaux de la Société des Nations et associé, dès 1923, à titre de section de travail, à l'Institut J.-J. Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Éducation de Genève.

Le B. I. E. N. a pour but d'établir des rapports d'entraide scientifique entre les différentes Ecoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Il arrive que des parents ou des professeurs s'adressent à lui, les uns pour le choix d'une

On trouvera page 3 de la couverture la liste des publications du Bureau International des Ecoles nouvelles

école pouvant convenir à leurs enfants, les autres pour y trouver un poste. Le B. I. E. N. tient à leur faire savoir que ces questions ne rentrent pas dans ses attributions et les prie de consulter sa revue « Pour l'Ere Nouvelle »] Le numéro d'avril 1925 a publié une liste des Ecoles nouvelles à la campagne ayant leurs adresses. (On peut aussi se procurer cette liste à part pour le prix de 2 fr. 50 français en France, ou 0 fr. 50 suisse à l'étranger, port en plus.)

Le B. I. E. N. a établi une liste de trente points, organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Ecoles nouvelles. Ils sont exposés sous le titre: *l'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles* dans ce même fascicule 15 d'avril 1925.

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE ET DU
BUREAU INTERNATIONAL DES ÉCOLES NOUVELLES
BULLETIN INTERNATIONAL DE L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU

The New Era

organe anglais de la Ligue
publié par
Mrs Beatrice Ensor
(11, Tavistock Square,
Londres W. C. 1.)

RÉDACTEUR EN CHEF

Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie

Directeur du Bureau International
des Ecoles Nouvelles

Professeur à l'Institut J.-J.-Rousseau
(Ecole des Sciences de l'Éducation de Genève)

Das werdende Zeitalter

organe allemand de la Ligue
publié par
M^{lle} Dr. Elisabeth Rotten
(Kohlgraben bei Vacha
Rhön, Allemagne.)

COMITE DE REDACTION

M. Paul FAUCONNET

Professeur de Psychologie et de Pédagogie à la Sorbonne.

Dr Ovide DECROLY

Professeur à l'Université de Bruxelles.

Secrétaire : M^{me} J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris-6^e

Abonnements : 15 fr. français en France. — Fr. or 3.75 dans les pays dont la parité or est au dessous de 50 0/0. — Dans les autres pays : 6 fr. suisses, 1 dollar 20 c. 4 shillings 8 d ; 4 M k., 80 ou leur équivalent.

Prix du numéro : 3 fr. français en France. — Fr. or 0.75 dans les pays dont la parité or est au-dessous de 50 0/0 — Dans les autres Pays : 1.25 suisse, 12 cents, 1 shilling ou leur équivalent. — S'inscrire au

Chèque postal français : M^{me} J. HAUSER, Paris, n° 697 92 — Chèque postal suisse : FERRIÈRE, Vevey, II b 189
Annonces : M. Eugène DELAUNAY, Coulombs, par Creully (Calvados). — Chèque postal : Paris 512, 95.

Éditorial

LE CONGRÈS DE LOCARNO

Le IV^e Congrès international d'Éducation nouvelle aura lieu à Locarno du 3 au 15 août 1927.

L'internationalisme véritable doit s'appuyer partout sur la compréhension réciproque; c'est là l'unique fondement sûr pour la paix du monde. Un des buts de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle est de créer la paix dans le cœur de la jeunesse par le moyen d'une éducation authentique. C'est donc un choix excellent, pour notre prochain congrès, que celui de Locarno, sur le lac Majeur, puisque c'est là qu'est née récemment une grande espérance, celle d'un âge nouveau de fraternité et de paix.

Le thème général du congrès sera : « QUE FAUT-IL ENTENDRE PAR LIBERTÉ, EN ÉDUCATION ? »

Le monde entier réclame à grands cris la liberté, chaque individu revendique le droit d'exprimer les puissances qui sont en lui. Il faut que les éducateurs étudient l'art de la liberté authentique qui n'a rien de commun avec la licence, mais résulte du contrôle intérieur de la raison. C'est notre but de découvrir les principes de l'art de la liberté, aussi bien pour l'enfant que pour le maître. Les méthodes nouvelles et toutes les théories du monde sont sans effet en éducation si le maître lui-même n'a pas atteint un certain degré de liberté intérieure.

Nous nous trouvons aujourd'hui au milieu d'un labyrinthe de méthodes et d'idées différentes en matière d'éducation. Au congrès, nous chercherons à découvrir les principes fondamentaux qui sont à la base de ces efforts variés.

Dans tous les pays, l'éducation des enfants au-dessous de dix ans se transforme plus rapidement que celle des enfants plus âgés. Nous consacrerons du temps à étudier les problèmes

de l'enseignement secondaire et à discuter dans quelle mesure on peut y appliquer les méthodes nouvelles sans porter préjudice aux résultats des examens.

Les Etats-Unis et l'Europe ont beaucoup à apprendre réciproquement dans le domaine de l'éducation. Un échange de vues aura lieu à Locarno entre Américains et Européens. On exposera en détail les résultats de l'éducation nouvelle dans chacun des deux continents.

Bien que la plus grande partie du programme du congrès soit consacrée aux problèmes du maître dans ses relations avec l'enfant, on discutera aussi les problèmes personnels du maître lui-même. C'est une condition essentielle de l'éducation nouvelle que le maître soit en mesure d'atteindre à une liberté intérieure véritable. Une conférence et un groupe de travail seront consacrés tout spécialement au problème de la libération du maître.

Les congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle ont l'aspect de cours de vacances et c'est bien ainsi. Ils sont renommés par la camaraderie heureuse qui y règne. Les conférenciers et les membres du congrès se mêlent comme les membres d'une grande famille. C'est dans ces contacts personnels que s'accomplit une des œuvres les plus bienfaisantes de nos congrès. La situation charmante de Locarno fera de celui-ci des vacances idéales. Il y a de belles excursions à faire dans les vallées pittoresques du Tessin, partout une profusion de fleurs, et du canotage, des bains et de l'héliothérapie pour les amateurs. Entre les heures de travail par groupes, le matin, et la conférence du soir, chacun disposera librement de son temps. On organisera aussi quelques excursions collectives.

*
* *

Parmi les conférenciers prévus, on compte déjà les noms suivants : D^r Alfred ADLER, auteur de la Psychologie individuelle, etc.; M. Pierre BOVET, professeur à l'Université de Genève, directeur de l'Institut J. J. Rousseau et du Bureau international d'Education, qui présidera le congrès; D^r Ovide DECROLY, directeur de l'Ecole pour la vie par la vie, professeur à l'Université de Bruxelles; M^{ms} Beatrice ENSOR, présidente de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle et co-directrice de l'Ecole de Frensham Heights; M. Adolphe FERRIÈRE, docteur en sociologie, auteur de L'Ecole Active, etc., et fondateur du Bureau international des Ecoles nouvelles; le Professeur Giuseppe LOMBARDO-RADICE, rédacteur de L'Educazione nazionale, auteur d'Athena Fanciulla, Accanto ai Maestri, etc.; M^{lle} Elisabeth ROTTEN, D^r phil. rédactrice de la revue Das werdende Zeitalter; M^{me} Maria BOSCHETTI-ALBERTI, institutrice de l'école primaire d'Agno au Tessin; M^{me} Giuseppina PIZZIGONI, directrice de la Scuola Rinnovata de Milan; M. Lorenzo LUZZURIAGA, directeur de la Revista de Pedagogia de Madrid; etc.

Contrairement à l'ancien usage, le comité d'organisation n'a pas cherché à choisir un orateur de chaque pays; il a préféré inviter les conférenciers qui lui paraissaient le mieux qualifiés pour traiter le sujet spécial du congrès.

Les congrès précédents ont eu lieu en France, en Suisse romande et en Allemagne. Un des motifs principaux qui nous a guidés dans le choix de Locarno est sa position en Suisse italienne: la jolie cité est italienne de langue et d'atmosphère; en nous réunissant là, nous entrerons en contact plus étroit avec nos collègues, instituteurs et professeurs italiens.

Le théâtre et le Kursaal de Locarno ont été mis très gracieusement à notre disposition, ainsi que l'Ecole normale. Les conférences du soir auront lieu au théâtre qui peut contenir 1.200 personnes.

Locarno n'est pas trop chaud en été, car des vents frais soufflent des montagnes et du lac.

Il y aura une conférence générale chaque soir durant tout le congrès. Le matin, des groupes d'étude se formeront, chacun sous la présidence d'un spécialiste dans l'une des branches de l'éducation nouvelle. Ces groupes permettront à leurs membres d'obtenir des renseignements détaillés et de première main sur les sujets qui les intéressent. C'est ainsi que des groupes pourront se former pour discuter les expériences pratiques de coéducation des sexes; les problèmes que pose l'enfant difficile (peur, vol, mensonge, etc.); les tests d'intelligence; l'éducation sexuelle; la libération psychologique du maître; les méthodes individuelles, telles que la technique de Winnetka, la Project Method, les méthodes Mackinder, Montessori et Decroly, le Dalton

Plan, etc.; les voies nouvelles dans l'éducation artistique; les méthodes novatrices dans leurs rapports avec les examens, etc.

On mettra en vente un bref résumé de chaque conférence dans les deux langues autres que celle où elle aura été faite.

Comme aux congrès précédents, un soin particulier sera apporté à la musique qui précédera chaque conférence.

Il y aura une exposition de travaux d'enfants et de différentes sortes de matériels éducatifs. Les écoles qui désirent exposer sont priées de se mettre aussitôt que possible en rapport avec le B. I. E. à Genève qui présidera à l'organisation matérielle du congrès. Les transports et les risques sont à la charge des exposants.

Des prix très réduits ont été offerts, avec beaucoup de bonne grâce, par les principaux hôtels de Locarno. Il y aura trois sortes de logements, de prix différents : hôtels de premier rang, hôtels de second rang et dortoirs organisés à l'École normale à raison de vingt lits par dortoir environ. Demander les conditions exactes au comité de la Ligue à Londres, W. C. I., Tavistock Square 11. On est prié de s'inscrire le plus tôt possible afin de retenir les places à temps. Il y aura une taxe d'inscription de 50 fr. suisses. Mais, afin que ceci ne soit pas un obstacle pour les ressortissants des pays à change bas, le comité accordera une réduction ou même la suppression de cette taxe à ceux qui lui en adresseront la demande. Le comité demande même aux personnes dévouées à la cause de l'éducation nouvelle et de sa diffusion dans le monde, de verser une somme au fonds destiné à payer le voyage et le séjour, en tout ou en partie, aux maîtres de certains pays qui n'auraient pas le moyen d'en assumer les dépenses.

LE COMITÉ DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE.

♦♦

Nous avons le plaisir d'annoncer aux membres de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle que l'année 1927 apportera à notre revue « Pour l'Ère nouvelle » deux innovations importantes. 1° M. Julien Crémieu, directeur du « Centre de Librairie française et étrangère » à Paris, a bien voulu accepter d'assumer l'administration de notre revue; 2° celle-ci pourra, dès lors, paraître mensuellement, soit dix fois (en laissant de côté les vacances), soit douze fois durant l'année selon les ressources dont nous disposerons. Ceci nous permettra, nous l'espérons, de trouver un nombre plus grand d'annonces et d'arriver enfin au self-supporting system. Mais ce n'est là, bien entendu, qu'un moyen; le but reste : gagner le plus grand nombre possible de membres à la cause de l'Éducation nouvelle. Aidez-nous y !

Le numéro présent est consacré en grande partie à l'Éducation nouvelle en Italie. Il est double, grâce à l'appui de l'« Association nationale italienne pour les Intérêts du Midi » qui en a demandé un tirage à part à mettre en librairie. Celui-ci portera le titre, cher à notre ami, M. G. Lombardo-Radice, de : « L'Aube de l'École sereine en Italie », avec, pour sous-titre : « Monographies d'Éducation nouvelle ». Notre revue terminera ainsi en beauté l'année 1926, une des plus riches de son existence. Puisse 1927 nous être aussi propice et nous permettre de servir mieux encore la cause, qui nous est immensément chère, de l'enfance — c'est-à-dire de l'humanité de demain.

LA RÉDACTION.

Notes de l'administration : Prière d'adresser dorénavant tout ce qui concerne l'administration et les annonces à M. Julien Crémieu, Centre de librairie française et étrangère, 11, rue de Cluny, Paris V^e. — Prière d'adresser le plus tôt possible le montant de votre abonnement : 15 frs. français pour la France; 3 fr. 75 or pour les pays à change déprécié; 6 frs. suisses ou leur équivalent, au compte chèque postal français de M. J. Crémieu, Paris 809-96. — M^{me} J. Hauser, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris VI^e, qui conserve le service de propagande de notre Ligue, enverra d'anciens numéros, à titre de réclame, aux personnes qui lui en adresseront la demande et lui enverront en même temps 1 fr. pour le port et les frais (1,50 fr. pour l'étranger); ceci dans la mesure où les stocks le permettront. Nous espérons ainsi gagner à notre cause quelques abonnés de plus.

Une Visite aux Pionniers de l'École Active en Italie

« L'École sereine » ! L'école de la sérénité, l'école de la joie sans excitation, du travail sans fièvre. Voilà le beau terme que propose notre ami, M. G. Lombardo-Radice pour exprimer ce que nous appelons, en pays de langue française, « l'École active », c'est-à-dire l'école où la spontanéité créatrice de l'enfant est à la base de la vie scolaire. En fait, les deux termes couvrent la même réalité. En Italie, en France, en Belgique, en Suisse, partout où l'adulte réfléchit et ouvre les yeux sur ce qu'est l'enfance en réalité, la même constatation conduit aux mêmes conséquences pratiques : le jeune être se développe comme une plante, du dedans au dehors. Nous n'avons pas à le couler dans un moule, à le façonner du dehors au dedans. La pédagogie géométrie de l'*homo faber* doit faire place à la pédagogie qui s'inspire de l'« esprit de finesse » de Pascal. Certes, le rôle du maître reste grand : il transmet à la jeunesse le flambeau des générations passées. Certes, le rôle de l'école reste grand, lui aussi : elle est le cadre où l'enfant, dans la société de ses contemporains et au milieu des sollicitations du matériel scolaire auto-éducatif, rencontre les mille et mille réactifs qui feront surgir les réflexes ancestraux, les instincts, les tendances, les énergies du cœur, de l'intelligence et de la volonté. Au maître et à l'école de conduire l'enfant à lier ses tendances en un faisceau et à orienter son cœur, son intelligence et sa volonté vers l'idéal : amour, vérité, Dieu. Voilà l'essence de l'École active. Si nous, en français, avons insisté sur l'idée d'« activité », c'est par réaction contre la passivité que l'école d'hier imposait à l'élève — sans s'en rendre compte — par le moyen de ses programmes rigides, de ses méthodes, de ses règlements, de ses examens, conçus par des adultes en dehors de toute expérimentation psychologique préalable. Et si vous, amis italiens, vous insistez sur la notion de « sérénité », c'est que votre tradition historique et le génie de votre race vous portent à magnifier l'art et la beauté, — art et beauté qui ne sauraient naître sans la sérénité créatrice qui leur donne naissance ; — c'est que les exigences livresques de l'école ancienne vous sont apparues comme un crime de lèse-enfance, comme une atteinte portée à l'épanouissement de la beauté et de la force enfantines. Pas d'activité vraie sans sérénité de l'âme. Pas de sérénité féconde

sans activité créatrice. Activité et sérénité, École active et École sereine : deux aspects d'une même réalité, deux mots, disais-je, pour exprimer une même conception de l'enfance, de l'éducation, de la civilisation et du progrès spirituel.

Georges Sorel, dont le nom et l'œuvre ont acquis en Italie une notoriété nouvelle et inattendue, a fait un jour cette remarque pénétrante : l'école primaire, telle que la conçoit en France l'école publique, laïque et obligatoire, tarit la poésie. L'auteur de la « Vie amoureuse d'Henri Beyle », M. Abel Bonnard, lui reproche de tuer le respect. Ces deux critiques sont parfaitement exactes. Sait-on à combien de catastrophes individuelles et sociales a conduit la méconnaissance de ces deux forces affectives : le sens de la beauté et le sentiment du respect ? Effet de la décadence, elle est source de décadence. Il est temps de réagir. C'est comme l'alcoolisme : dans la famille, la première génération ne semble pas affectée, la seconde est déjà légèrement atteinte, la troisième est rachitique ou aliénée. Notre race, notre civilisation elle-même seraient atteintes par une école qui mettraient à la porte le rêve, l'imagination et la poésie et dont l'atmosphère rationaliste bannirait l'admiration, la ferveur et le respect.

Réagir ? Oui. L'« École sereine » réagit déjà et ses succès, comme ceux de l'École active en tous pays, sont un gage qu'elle tient la vérité. Numériquement faible, elle est moralement grande et forte, riche de tout l'avenir qu'elle porte en soi. Dans les ténèbres de l'heure actuelle, elle est l'aube attendue. Comme les antiques adorateurs du Soleil, quelques-uns déjà se jettent à genoux devant le miracle qui va naître : ils ont reconnu en l'« École sereine » le premier balbutiement de l'école de l'avenir, celle qui doit sauver la race humaine des tutelles arbitraires pour ne lui laisser d'autre maître que l'Esprit divin. A ceux qui marchent encore dans l'obscurité, ils lancent leur appel, convaincus que, si ces derniers voyaient ce qu'ils voient, s'ils pouvaient toucher ce qu'ils touchent, comme Saint Thomas, ils seraient convaincus.

Frères qui ne connaissez pas encore l'« École sereine », venez avec moi. Nous irons ensemble dans les vertes campagnes de l'Italie, parmi les mûriers, les oliviers, les cyprès et les pins

parasols, non loin de la mer céruléenne, nous communierons ensemble dans l'amour de l'enfance joyeuse et forte, et nous remercions les pionniers de l'« Ecole sereine » de préparer à la race humaine la génération qui la sauvera du désarroi, parce qu'elle aura conquis dans la poésie et dans le respect de ce qui est grand, la sérénité créatrice : possession de soi et don de soi.

..

Deux fois, au cours de l'année 1926, il m'a été donné d'étudier de près ce que font en Italie les pionniers de l'Ecole sereine. J'apporte, dans ces pages, la gerbe de mes observations. Le plus souvent, je laisse parler mes interlocuteurs. Ces quelques lignes d'introduction n'ont donc pas d'autre but que de raconter, au courant de la plume, quelques souvenirs personnels. L'éducation des tout petits m'a retenu d'abord : la maestra Montessori m'a dit les progrès de son œuvre et ses espoirs. Mlle Santoliquido m'a ouvert la porte de ses Maisons des Petits, dans les quartiers populeux de Rome. Puis, j'ai vu l'Ecole publique sous le régime de la loi Gentile, loi rédigée, pour l'enseignement primaire, par la personnalité aimante et généreuse de G. Lombardo-Radice. Des Ecoles de plein air, à Rome et plus tard à Milan, j'ai passé aux écoles de la Campagne romaine de M. Alessandro Marcucci, aux colonies de « jeunes travailleurs » de M. David Levi-Morenos, puis à l'Ecole rénovée de Mme G. Pizzigoni. Enfin deux chefs d'œuvre d'éducation nouvelle m'ont retenu : la classe de « différenciation didactique » de M^{me} V. Povegliano-Lorenzetto, à Rome, et la classe primaire villageoise de M^{me} M. Boschetti-Alberti, à Agno (Tessin) que je demande la permission de citer ici, puisqu'elle est, comme les autres, de langue italienne et s'inspire très directement de l'« Ecole sereine » de G. Lombardo-Radice. Deux chefs-d'œuvre : pourquoi faut-il qu'un seul subsiste à l'heure qu'il est ? Pourquoi faut-il qu'une créature aussi pure, aussi généreuse, aussi désintéressée que M^{me} Povegliano-Lorenzetto soit descendue prématurément, le 23 août, dans la tombe ? Elle n'avait que trente-six ans et, devant elle, semblait-il, une tâche si grande et si belle à accomplir !

..

M^{me} Maria Montessori m'a reçu dans la *Casa dei bambini* de l'Umanitaria, à Milan ;

elle donnait alors un cours à des institutrices appelées à appliquer et à répandre sa méthode dans les écoles enfantines publiques de l'Italie : cours subventionné par le Ministère de l'Instruction publique et soutenu par l'Association nationale pour la diffusion de la Méthode Montessori — ce qui signifie : reconnaissance officielle, après une méconnaissance qui avait duré trop longtemps.

Peu de femmes sont aussi célèbres que Madame Montessori. Mais peu de personnes sont entrées en contact avec elle. Elle ne participe pas aux congrès. Elle aime écouter, dit-elle, mais non parler. Elle répugne à la discussion. Elle a besoin de sérénité pour étudier le petit enfant, lui seul, et ceux qui l'ont étudié de près, comme elle. Elle apprécie nos recherches strictement scientifiques de l'Institut J. J. Rousseau — celles surtout de M^{lle} Alice Descoedres et de M. Jean Piaget. — Son ambition est de préciser toujours mieux comment l'enfant réagit aux différents âges. Elle pense que cette connaissance permettra de subdiviser les difficultés, de les échelonner, et de conduire ainsi l'enfant, à travers moins de tâtonnements, vers les acquisitions mentales nécessaires. Elle a foi dans l'équilibre interne de l'enfant, mais à condition que la classe constitue une mentalité collective ; l'esprit d'imitation de l'enfant et la suggestion qui s'exerce sur lui en sont les agents constituants. Elle n'exclut pas le jeu libre ni le dessin libre de la vie de l'enfant, comme on l'affirme, mais elle pense qu'il les trouve ou doit les trouver, à titre de détente, hors de l'école. Contact avec la nature : plantes, animaux, travaux de ménage simples, autant d'activités qu'elle a indiquées dans ses livres et qu'elle déplore avec moi de voir si peu mises en pratique. Loin d'être partisan, de façon absolue, de la non-intervention, elle m'a dit à titre de commentaire à un cas que je lui ai cité : « Pour apprendre la lecture, il y a un moment culminant qu'il faut saisir au passage ; il faut, à ce moment, attirer l'attention de l'enfant sur la lecture ; le laisser passer, c'est reculer un apprentissage nécessaire et faire en sorte qu'il sera plus lent, plus ardu et comportera plus d'efforts dépensés en pure perte. »

Beaucoup de légendes ont cours sur les opinions de M^{me} Montessori. J'ai trouvé en elle un esprit qui ne veut reconnaître pour arbitre suprême que la science : l'observation du petit enfant et l'expérience. Mais je crois que lorsqu'elle portera son attention sur les types d'enfants, elle fera dans ce domaine des découvertes

qui pourraient bien transformer et enrichir la puissance d'efficacité de son matériel.

..

Peu de jours avant, à Rome, j'avais fait un pèlerinage pieux à la via Sta Maura, au Quartier Triomphal, où s'était ouverte en 1907, sauf erreur, la première *Casa dei Bambini* de M^{me} Montessori. Une cour irrégulière entourée de hauts immeubles populaires ; au milieu, une maisonnette sans étage, au perron surélevé ; une salle à haut plafond ; on plaçait, dans la cour, une balustrade autour de l'espace réservé aux tout petits qui s'ébattaient là sous l'œil de leurs mères. Aujourd'hui le local est désaffecté ; c'est un tapissier qui l'occupe. L'*Istituto per le Case popolari in Roma* a construit d'autres immeubles locatifs et en a pourvu plusieurs de *Casa dei Bambini*. Il y en a via dei Marsi, 68, (1910), via del Commercio 12, (1912), via Lungotevere Testaccio 56, (1914), via Giovanni Branca, 70, (1915), enfin via Ruggero di Lauria 28, (1922), accueillant 600 petits enfants environ. Cette dernière école est un modèle : clarté, propreté, art. L'inspectrice générale de ces écoles, Mademoiselle Angela Santoliquido, nous en a fait les honneurs. Elle est une fervente admiratrice de M^{me} Montessori, bien que celle-ci ne « reconnaisse » pas ces écoles, (comme d'ailleurs tous les essais qui s'écartent, si peu que ce soit, de sa méthode stricte). Enfants et institutrices y semblent heureux de vivre. Un petit dessinateur prodige nous a distribué, à M. G. Lombardo-Radice et à moi, des produits de ses crayons de couleur : du Shakespeare, comme idées, et du G. F. Watts comme conception ! Quelles merveilles d'imagination créatrice n'y a-t-il pas parfois chez ces bambins italiens !

..

Nous n'étions pas à Rome depuis vingt-quatre heures que M. Alfredo Saraz, inspecteur au Ministère de l'Instruction publique et rédacteur de la revue *La Tecnica Scolastica*, est venu très aimablement se mettre à notre disposition de la part de S. E. le Ministre Fedele, pour nous faire visiter des écoles de la capitale. Il est difficile à un étranger qui ne passe que peu de jours dans une ville de parler congrûment de ce qu'il a vu. Les écoles que nous avons parcourues frappaient surtout, et dès l'abord, par leur art et par leur propreté remarquables. Propreté aussi chez les élèves. Tabliers

blancs chez les fillettes, bleus chez les garçons, tous pourvus de nom brodé bien en évidence. Discipline aussi. Le salut romain, bras droit levé, part comme une fusée collective. Le tableau de Hodler à l'Université d'Iéna ! Il serait injuste de s'arrêter à l'apparence. Derrière le culte de l'uniformité se cache la culture de la personnalité. Elle est dans la loi Gentile de 1923 ; elle est dans le dessin libre, amoureusement pratiqué et exposé à tous les yeux ; elle est dans le choix que fait l'élève d'un sujet de composition qui servira de thème à toutes ses rédactions durant le cours d'un mois. Le chant, l'étude du folklore, la culture régionaliste, l'emploi du patois qui sert à établir un parallèle instructif avec l'italien, les jeux d'esprit récréatifs, l'art, la religion, autant de « branches » que nos écoles ignorent plus ou moins et que la réforme Gentile a remises en honneur.

L'hygiène aussi semble, depuis le décret du 1^{er} octobre 1923, avoir fait des progrès remarquables : les médecins viennent à l'école deux fois par semaine ; les infirmières scolaires, les dentistes sont à l'œuvre du matin au soir. Nous avons visité l'École de plein air des thermes de Titus, à côté du Colisée, et, à Milan, celle du Trotter, un immense champ de courses de chevaux, aujourd'hui affecté aux classes permanentes de plein air ; partout cette même propreté, cette même discipline, cette même tendance à mettre l'enfant au centre des préoccupations de la nation et à se rapprocher toujours plus des besoins réels de l'enfance, tels que les révèle la psychologie infantine.

Rien ne le marque mieux que les ordonnances ministérielles concernant le jeu :

« Partout où il est possible, le terrain de jeu doit être commun aux diverses classes ou écoles, afin de développer chez les élèves l'esprit d'émulation qui ressemble tant, dans ses effets bienfaisants, à l'« esprit de corps » des sections militaires. Aucun programme de jeux n'est prescrit, mais l'ordonnance souligne les résultats moraux que les élèves doivent en retirer : 1^o discipline individuelle et hiérarchique ; 2^o souci de propreté, de santé, d'élasticité du corps ; 3^o entraînement sévère et continu à l'effort ; 4^o promptitude à secourir les plus faibles ; esprit de sacrifice pour laisser jouir du jeu les plus petits et les moins adroits ; appréciation sans envie de la valeur des autres et esprit d'émulation ; aptitude au commandement et capacité morale de reprendre le ton cordial de camaraderie dès que le rôle du chef a pris fin. »

La circulaire d'où sont extraites ces lignes a été adressée aux associations médicales à la demande de notre ami, M. G. Lombardo-Radice, alors directeur général de l'Instruction primaire

et populaire d'Italie et co-rédacteur de la « loi Gentile » de 1923.

..

Un mouvement de réforme scolaire parallèle à celui des écoles publiques est celui du « Comité contre l'Analphabétisme ». Plus de cent écoles ont été créées dans la Campagne romaine et les marais Pontins. Le fondateur, l'âme de cette institution, au sens propre du mot, c'est-à-dire celui qui la soutient et par qui elle vit, est M. Alessandro Marcucci : un bon géant, large d'épaules, à forte encolure, la face carrée, où se gravent l'énergie tenace et une bonté qui se dissimule sous une affectation de rondeur. Pour visiter ces écoles, c'est en auto qu'il faut circuler, car les distances sont immenses. Nous avons vu une première institution, baraquement clair et coquet, et jardin entouré d'un enclos, sur la via Appia nuova ; un autre au pied ouest des Monts Albins, non loin de la via Appia antiqua prolongée ; une troisième au delà de la via Tusculana et près de la via Casilina. Puis, coupant la via Prenestina, on rejoint la via Tiburtina. Tout près de la villa de l'empereur Adrien, il y a une gentille classe de village dont les étrangers ignorent l'existence. Cinquième et sixième écoles sur la via Nomentana où le pavé antique affleure par places. Partis de Rome par le sud, nous y revenons par le nord-est. Que de beaux enfants, que d'yeux clairs, que d'institutrices modestes et dévouées dans toutes ces écoles ! Mais le dimanche suivant ce fut plus intéressant encore. A 30 kilomètres de Rome, près de Palestrina, la via Casilina passe un col entre l'Apennin et les Monts Albins. On quitte l'auto et l'on s'en va, par monts et par vaux, entre des champs aux puissantes ondulations, jusqu'à des bois : châtaigniers, genêts, etc. Il y a là un village de huttes en pains de sucre, en chaume, ou plutôt en balais de genêts. On se croirait chez des Hottentots. Porte basse, point de fenêtre ; le foyer est au centre, l'air est enfumé, la paille est enduite d'un dépôt de suie ; des lits, un bahut sculpté forment tout le mobilier. Et les gens ! Des sauvages aussi ; les enfants ont de beaux yeux luisants, les filles sont fortes et bien bâties ; les vieilles ont les traits ridés comme la mère de Villon ; les hommes ont l'air de brigands : peut-être bien leurs pères ou grands-pères l'ont-ils été, à l'occasion ! Mais voici où commence la surprise. En pleine forêt — le village a nom Mezzaselva — voici

une large tonnelle ; au fond, une maisonnette propre et gaie, deux baraquements à droite et à gauche de la tonnelle. Une foule d'enfants venus librement, bien que ce fût dimanche : par ci, les grands, garçons et filles ; par là, les tout petits, quarante à cinquante. L'instituteur et l'institutrice nous accueillent. Un coup d'œil à leur bibliothèque me fait apercevoir tous les classiques de l'Italie, poètes et conteurs, avec, à la place d'honneur, Giovanni Cena, l'ardent ami du peuple, qui fut le véritable créateur de l'œuvre des *scuole per i contadini* ; beaucoup de classiques étrangers aussi ; et, parmi les ouvrages pédagogiques, ceux du D^r Ed. Claparède et de M^{lle} Alice Descoedres, de l'Institut J. J. Rousseau, de Genève ! Le mystère s'éclaircit : l'instituteur, M. Felice Socciarelli, grand blessé — lui-même un illettré jusqu'à la guerre, devenu très vite un lettré raffiné — a épousé M^{lle} Bernasconi, du Tessin, ancienne élève de l'Institut J. J. Rousseau. Nous nous étions crus, à l'arrivée, parmi des primitifs de l'Afrique australe ; nous nous découvrons dans un centre pédagogique avancé où les marmots manient les jeux Decroly comme s'ils n'avaient fait que cela de leur vie !

Non loin de là, à Colle di Fuori, un autre village de huttes, dans l'école ressemblant à une chapelle, édifiée par cotisation des habitants, ornée de fresques magnifiques par M. Duilio Cambellotti et tenu par un ancien prêtre, aujourd'hui marié et père de beaux enfants, M. Alessandro Marcucci nous a fait le récit de ses longs efforts pour tirer les paysans de leur ignorance, racheter pour eux les terrains aux vieilles familles romaines qui les possèdent depuis des siècles, et créer des coopératives. Des obstacles insurmontables ont surgi. Mais l'instruction est en progrès, grâce à l'énergie indomptable de M. Marcucci et à l'apostolat — sorte de mission laïque — des instituteurs. Les « indigènes » savent ce qu'ils doivent à ces hommes et le leur témoignent de façon touchante.

Je n'ai pas l'intention de développer ici ce que j'ai aperçu de l'activité didactique de ces écoles. M. Marcucci a voulu que les maîtres les plus simples fussent en mesure d'enseigner bien ; les manuels qu'il a faits sont très élémentaires, les difficultés y sont rigoureusement échelonnées et les résultats en sont bons. L'écriture de ces enfants est parfaite. Il y a des procédés ingénieux et simples pour l'arithmétique. Je suis convaincu que le jour où l'on arrivera à y introduire un matériel auto-éducateur individuel per-

mettant à chaque élève d'aller à son pas, il y aura encore progrès. Mais comment, avec un budget restreint, surmonter la difficulté du prix d'un matériel de ce genre ?... Parmi les cahiers et dessins que j'ai rapportés, il y a des insectes copiés d'après nature avec l'aide d'une loupe. L'effort de concentration de ces petits primitifs (dont les parents sont souvent des ouvriers agricoles itinérants), non moins que le sens maternel des fillettes qui se marque dans leurs jeux, montrent qu'il y a, dans cette race, une belle énergie qui, canalisée et concentrée, est le gage d'un avenir de progrès. Qui dira jamais ce que ces régions jadis délaissées doivent à l'œuvre contre l'analphabétisme et à M. Alessandro Marcucci !

*
**

Il y aurait encore beaucoup de choses à raconter sur notre voyage en Italie : notre entretien avec le professeur Zanotti sur l'activité magnifique de l'« Association nationale pour les Intérêts du Midi de l'Italie », dont M. Lombardo-Radice est le conseiller technique ; — notre visite aux colonies des *Giovani Lavoratori* fondée par M. David Levi-Moreno (on en trouvera plus loin une description) ; — celle au *Rifugio per minorenni* (Asile pour enfants abandonnés et anciens délinquants), à Rome, et à son admirable fondateur, le juge Raffaële Majetti, qui a connu Lindsay, le « bon juge » de Denver au Colorado, et qui accomplit la même tâche de sauvetage moral dans sa maison de la Piazza Sonnino au Transtevere, maison dont la simplicité frise l'indigence, avec ses ateliers nombreux ouvrant sur la place, mais toute remplie par l'âme sensible, vibrante et noble de cet incomparable ami de l'enfance. — Il faudrait dire aussi, redire plutôt, nos séjours ensoleillés dans la classe expérimentale de M^{me} Povegliano-Lorenzetto, nature simple, pure et belle que la mort comme je l'ai dit, a fauchée, le 23 août 1926 ; perte incomparable pour ses élèves, pour ses amis (parmi lesquels j'ose me compter), pour l'Italie et pour la cause de l'Éducation nouvelle dans le monde entier. On trouvera ici quelques notes sur elle et d'elle, que j'ai intitulées : « Un testament pédagogique ». Dans mon livre : « La Liberté de l'enfant à l'École active » (1) j'ai dit aussi la très haute estime en laquelle je tenais cette éducatrice hors pair. — Tout près d'elle, je place, dans mon cœur et dans ma pensée, M^{me} M. Boschetti-Alberti, dont la

classe primaire supérieure, à Agno (Tessin), réalise l'École active de mes rêves avec une harmonie et une poésie indicibles. Je publie également ici une petite étude d'elle ; j'en ai donné une plus longue dans « La Liberté de l'enfant à l'École active » ; mais je me réserve de narrer plus en détail, ailleurs, la visite que j'ai faite à sa classe. — C'est un ouvrage entier, aussi, qu'il faudrait consacrer à M^{me} Giuseppina Pizzigoni et à la « *Scuola Rinnovata* » de Milan ; l'article de M^{me} M. Lévi et la lettre d'un de nos jeunes amis, que nous publions plus loin, ne rendent qu'imparfaitement justice à l'activité prodigieuse et hautement méritoire de la fondatrice de l'École rénovée. — Il ne faudrait pas oublier non plus l'École de jardinage et d'agriculture pour futures institutrices que M^{me} Aurélia Josz dirige à Niguarda près de Milan. — Mais la place m'est mesurée. Je préfère donner la parole à ceux et à celles qui ont agi, qui se sont mesurés avec les difficultés, qui ont établi depuis des années le contact avec les âmes enfantines et avec le milieu social qui les entoure et qui, de ce fait, sauront, sans mon intermédiaire, faire retentir la note italienne, note grave et forte d'une Italie constructive où ne prédominent plus le verbalisme et l'intellectualisme stériles, mais où l'art, la poésie, l'émotion saine et grande servent de piédestal à une volonté ferme, virile et disciplinée. Ces qualités sont indépendantes de tout credo politique ou confessionnel : elles ont leurs racines dans l'homme, indépendamment du temps ou du lieu où le hasard l'a fait naître. Une pédagogie qui s'appuie sur cette base humaine est bonne et enviable où que ce soit dans le monde. Tout pays, toute confession doivent être heureux et fiers — s'ils l'ont — ou doivent ambitionner d'avoir — s'ils ne l'ont point encore — une école où la formation de la personnalité, au sens le plus haut du terme, soit placée au centre même du programme. Or, cette école, l'Italie est en voie de la posséder. A cet égard, elle peut servir d'exemple et de modèle — *mutatis mutandis* — au monde entier. Et le créateur de cette œuvre immense — me pardonnera-t-il, lui, le modeste ouvrier, de le mettre ainsi en vedette ? — est notre ami, M. Giuseppe Lombardo-Radice. C'est de lui que je voudrais dire encore quelques mots, avant de terminer cette introduction.

*
**

Peu d'hommes ont écrit autant que lui sur l'éducation nouvelle. Peu d'hommes ont un

(1) Bruxelles, Lamertin, 1927 (sous presse).

idéal aussi élevé et une vision aussi nette de l'École active, conçue comme école où l'activité spontanée et créatrice du « moi supérieur » de l'enfant est l'agent par excellence qui modèle et construit sa propre personnalité. Mais peu d'hommes aussi ont une vision aussi nette des réalités, de ce qui est possible et réalisable par rapport à ce qui ne l'est pas, ou pas encore. En cela il se distingue des écrivains qui parlent de l'éducation nouvelle sans avoir mis eux-mêmes la main à la pâte. Je me hâte d'ajouter que cette pâte, dont M. Lombardo-Radice a été moins le boulanger que, proprement, le levain, n'est pas tant le monde de l'enfance que celui des éducateurs.

L'enfance, certes, il la connaît : les milliers de dessins d'enfants, les milliers de compositions enfantines qu'il a collectionnés lui ont fait pénétrer jusqu'au fond l'âme des petits et des tout petits ; mais il est entré en rapport plus intime encore avec les instituteurs et les institutrices. Il connaît leur existence par le menu, leurs espoirs, leurs difficultés, leurs déboires, leur besoin de conseils éclairés et d'encouragements, leur inlassable dévouement et leurs triomphes. Ces encouragements et ces conseils, il était admirablement placé pour les donner : d'abord comme rédacteur de revues : *Nuovi Doveri*, (1911-1912), puis *Scuola e Vita*, en 1914, et enfin *L'Educazione nazionale*, dès 1919 ; puis comme rédacteur de livres dont *Accanto ai Maestri* est un des plus lus des maîtres ; puis comme directeur de l'enseignement populaire d'Italie au Ministère de l'Instruction publique ; enfin comme professeur à l'Institut royal du Magistère, sorte d'École normale supérieure où une centaine de jeunes gens et jeunes filles sont en train de s'initier à l'Éducation nouvelle scientifique sous sa forme la plus authentique.

Mais enseigner n'est pas tout, pour lui. Ceux qui connaissent M. Lombardo-Radice savent que c'est même la moindre partie de son apostolat. L'essentiel en est son rayonnement personnel, la joie qui émane de lui. En recevant de partout — des moindres recoins du royaume — des compositions ou des dessins libres des *bambini*, il se réjouit ; il se réjouit encore en transcrivant les passages essentiels en des livres infiniment savoureux (j'ai dévoré en une soirée son livre : *I Piccoli « Fabre » di Portomaggiore*, où il narre, d'après le journal de classe des écoliers de M^{lle} Rina Nigrisoli, les observations météorologiques et entomologiques de petits enfants de 5 à 8 ans !); il réjouit par là

les maîtres et maîtresses intelligents et actifs qui lui ont envoyé ces travaux ; il réjouit les autres maîtres à qui il montre ce qu'on peut faire faire, ou plutôt *laisser* faire aux élèves ; il réjouit le grand public lui-même ; en un mot, il apporte une joie profonde à tous ceux que le spectacle de la spontanéité créatrice enfantine remplit d'une admiration et d'une ferveur d'amour toujours renouvelées.

Semeur de joie, tel est le premier titre de gloire de notre ami. Un second est son talent d'organisateur.

On lui doit la rédaction de la partie de la « Loi Gentile » du 1^{er} octobre 1923 concernant l'Enseignement primaire. En 1907 déjà, dans ses *Nuovi Doveri*, il avait dit quel devait être, à ses yeux, le rôle d'un vrai Ministre de l'Instruction publique. A cette époque, de tous les ministères, celui de l'enseignement était le plus déconsidéré. G. Lombardo-Radice rêvait alors d'un ministre philosophe, chargé de répandre la beauté, la science et l'harmonie dans les champs de la nation. Son tableau ressemble singulièrement à celui de M. Giovanni Gentile. Se doutait-il alors qu'il recevrait un jour, des mains mêmes d'un ministre philosophe, la charge de semer les graines de l'École sereine dans les programmes italiens ? C'est en 1913 qu'il a publié son œuvre capitale : « Leçons de Didactique », fruit de son expérience de pédagogue et de sa haute culture philosophique personnelle, œuvre tout empreinte d'un idéalisme intrépide et généreux. C'est le premier livre vivant et digne de vivre dans la littérature pédagogique italienne. Qu'on lise, par exemple, le chapitre traitant de l'enseignement des sciences. L'histoire naturelle est pour lui bien plus qu'une occasion d'observations, de classifications, d'analyses et de synthèses ; elle est poésie, chant, hymne à la nature, religion et miracle. Mais comment faire entrer tout cela dans les programmes de l'École publique ? C'est ici que l'on mesure la grandeur des hommes : le géant a su se courber jusqu'au niveau des humbles ; plutôt que de dresser une réforme irréalisable, parce que trop loin du temps présent et du lieu présent, il a eu le courage de fixer, en termes réalisables, les amorces d'une transformation d'une portée incalculable : le dessin libre, la composition à choix libre, le jeu, le chant, le folklore, autant de moyens très simples dont il se sert. Il sait où il va. Il sait que ces moyens conduisent à une preuve : celle de la supériorité des méthodes de l'éducation nouvelle, parce que là où l'enfant

agit parce qu'il le *veut*, son effort est cent fois plus fécond que là où on l'oblige du dehors. Le devoir reste le but, devoir social, devoir moral, devoir religieux ; mais le chemin du devoir passe par le vouloir. Un jour viendra où les conquêtes réalisées jusqu'ici dans les seuls domaines du dessin et de la composition irradieront sur les autres branches. Une fois le matériel approprié mis au point — matériel aussi large et aussi universel que possible, pour ne comprimer aucune personnalité et s'adapter à tous les tempéraments et à tous les types, — le travail individuel constructif viendra remplacer l'abus (mais non l'usage) des leçons collectives. Ce jour-là, on ne sera pas loin d'avoir réalisé l'École active publique : l'École sereine, devrais-je dire. Et voici le trait suprême de la « Loi Gentile », trait d'union entre le présent et l'avenir, dont l'idée, à elle seule, suffirait à valoir à notre ami la reconnaissance des générations futures d'instituteurs italiens : la loi autorise, sous certaines conditions, les expériences d'École active, sous le nom de « classes de différenciation didactique ». On trouvera plus loin les décrets qui se rapportent à cette innovation dont on peut difficilement soupçonner la portée.

Ce n'est pas ici le lieu de raconter la vie de M. G. Lombardo-Radice. M. Alfredo Saraz lui a consacré dans *La Tecnica Scolastica* de mars 1923 une notice biographique. Je voudrais publier moi-même, dans un recueil qui serait intitulé « Trois disciples de Pestalozzi au XX^e siècle », et où je montrerais aussi à l'œuvre feu H. Lietz et M. F. Bakule, de Prague, une lettre autobiographique où l'on discerne, sous la modestie des termes, l'effort persévérant, inlassable et joyeux de cet ouvrier de l'idéal. L'âme et l'œuvre apparaîtront d'ailleurs dans les pages qui suivent : l'âme dans un fragment incomparable sur l'essence du jeu en éducation, l'œuvre dans l'esquisse qu'il nous donne de la réforme Gentile, mise en parallèle avec les expériences faites dans ces « laboratoires » — le mot n'est nulle part mieux à sa place — que sont les Ecoles nouvelles à la campagne et dans l'énumération des principales écoles et œuvres novatrices d'Italie.

Et ceci nous conduit à expliquer et à justifier le plan de ce petit recueil. Disons tout d'abord que son ampleur est due à la générosité de l'Association nationale pour les intérêts du Midi de l'Italie et de son conseiller technique, M. Lombardo-Radice ; nous savons que cette association entend servir ainsi avant tout la cause de l'éducation basée sur la science et l'expérience. Nous commencerons donc notre « croisière italienne » par la philosophie : pensée du philosophe Giovanni Gentile, auteur de la réforme de 1923, conception du travail et du jeu de celui qui fut le premier collaborateur du Ministre Gentile : M. G. Lombardo-Radice ; « École inventive » de M. Gino Ferretti. Second acte : tableaux pris sur le vif de l'École sereine ou École active par M^{me} M. Boschetti-Alberti, et par feu M^{me} V. Povegliano-Lorenzetto. On fera ici une incursion dans le domaine des tout petits en rappelant la portée de l'œuvre de M^{me} Montessori, en signalant ce que les expérimentateurs scientifiques ont appelé ses lacunes et en montrant que, perfectionnée et complétée par le respect de l'activité créatrice et des types d'enfants, elle est un jalon et un des plus importants, sur la route du progrès qui va de l'enseignement spécial selon Itard, Séguin, Bourneville à l'éducation de l'enfance normale, telle qu'on la concevra à l'avenir.

M. G. Lombardo-Radice nous dira alors ce qu'a fait et ce que compte faire l'école publique. Au seuil de l'École publique, voici l'École rénovée de Milan, exemple précieux entre tous, puisqu'il montre ce qu'il est possible de faire dans le sens de l'éducation nouvelle au sein du cadre des lois existantes, en tenant compte des programmes et des examens, lesquels sont encore loin, sur certains points, de répondre aux exigences de la psychologie génétique. Puis on donnera la parole aux organisateurs des œuvres destinées à lutter contre l'ignorance populaire. Enfin des indications bibliographiques permettront à quiconque lit l'italien et veut se faire une idée de l'éducation nouvelle en Italie, de se renseigner aussi complètement qu'il est possible.

La parole est aux pionniers de l'École sereine.

Ad. FERRIÈRE

La Culture de l'Esprit, selon Giovanni Gentile

« L'homme est homme dans la mesure où il se fait l'homme lui-même ». Par cette position initiale de la pensée de Gentile (1), toute la psychologie conventionnelle édifiée à propos de l'enfance est renversée d'un coup, celle de « l'enfant fantôme » comme la dénomme Gentile où l'enfant est *schématisé* pour les besoins de la cause, conduit par des normes fixes, catalogué dans chacun de ses actes, chacune de ses pensées ou de ses manifestations.

Si l'homme, au contraire, est homme dans la mesure où il se fait lui-même, il n'est jamais tout à fait Homme, puisque son devenir ne cesse jamais. De la naissance à la mort, il est « l'éternel enfant » qui, dans un développement progressif et incessant, dans une suite de transformations, réalise sa propre vie spirituelle.

En ce sens, l'homme n'existe pas comme être qualitativement divers et opposé à l'enfant. Il n'existe que des enfants plus ou moins formés, plus ou moins avancés, plus ou moins pourvus d'expérience, mais toujours des enfants qui, dans « l'imperfection relative » de la vie spirituelle se forment et progressent continuellement.

Cette conception de l'enfance éternelle de l'homme, comprise comme besoin infini de progrès spirituel, est celle qui doit éclairer les éducateurs dans la compréhension de ces enfants réels, qui, par leur inexpérience, méritent plus proprement le nom d'enfants. C'est elle qui doit aider les maîtres à comprendre l'œuvre éducative comme une unification du développement spirituel de l'élève avec celui du maître.

Et si l'œuvre éducative consiste à « trouver la solution de l'individualité de l'élève dans la vie subjective du maître », il ne reste plus au maître qu'à étudier les lois de son propre devenir pour comprendre l'esprit de son élève.

*
* *

L'activité spirituelle peut se manifester par trois attitudes différentes.

(1) Giovanni GENTILE, *Préliminaires à l'étude de l'enfant*. C. De Alberti, éditeur, Rome 1924; cet article est traduit de la revue *l'Educazione nazionale*, Rome, avril 1926.

La première comme affirmation du sujet, comme besoin de réaliser toute sa liberté dans la création d'un monde, sans autres bornes que ses lois et ses limites propres.

Cette attitude est caractéristique de l'art qui échappe à la réalité objective, s'affranchissant des contingences, se soustrayant aux liens extérieurs.

A cette attitude de l'esprit qui est l'exaltation du sujet, s'oppose l'attitude religieuse (à laquelle Gentile identifie aussi l'attitude scientifique) qui est, au contraire, l'exaltation de l'objet, de Dieu en qui l'esprit se perd et se confond.

Ces deux attitudes cependant ne se détruisent pas, elles apparaissent à des moments différents et s'intègrent sans cesse.

L'artiste, dans la création libre d'un monde propre, finit par trouver une limite à sa subjectivité dans le monde même qu'il a créé, objet à son tour fini et déterminé par ses lois propres. L'homme religieux, en s'anéantissant en Dieu, son objet, donne à ce Dieu une forme déterminée et concrète, le revêt de sa subjectivité propre et résout sa foi en une adoration lyrique qui comporte une part de création artistique. Il donne à son propre objet une forme subjective, tout comme l'artiste objective son propre sujet.

C'est l'œuvre de la philosophie de faire la synthèse de ces deux attitudes qui alternent pour s'identifier dans l'esprit humain. Philosophie comprise « non comme théorie de la vie concrétisée dans la philosophie de tel ou tel philosophe » mais « concept que chacun de nous porte en soi, spiritualité qui se crée elle-même, qui se discipline sans perdre son autonomie, et qui, par la volonté, se propose à elle-même son objet ».

La philosophie ainsi comprise est l'attitude la plus complète de l'esprit. C'est l'attitude de tout individu qui se réalise, de l'adulte comme de l'enfant, de l'homme cultivé comme de l'ignorant. Elle est plus spécialement celle de l'âge mûr, celle du philosophe et de l'éducateur; mais elle est un apprentissage qui commence

dès la naissance et par lequel l'individu se réalise graduellement.

*
**

L'enfant s'affirme avant tout comme une individualité vivante, rebelle à toute contrainte et à toute loi. Il ressent surtout sa propre subjectivité qu'il réalise en un monde complet et tout à lui, monde qu'il rejette à peine créé, qu'il détruit à peine fini, sitôt qu'il en a fait un objet au regard de sa propre subjectivité.

Ainsi s'explique l'ardeur que l'enfant met à jouer, le vandalisme avec lequel il détruit ses propres créations, la rapidité avec laquelle il passe d'une nouveauté à une autre.

Mais, de même que, dans le monde subjectif qui finit par devenir son objet, l'artiste s'astreint à des lois qu'il crée, se limite entre des barrières qu'il établit, de même, l'enfant met sa discipline dans le jeu, son effort dans le divertissement, son devoir dans la création libre de sa fantaisie.

Le jeu devient ainsi le monde moral où sa

volonté se développe en tant qu'activité autonome, avec le même sérieux que se développe la volonté de l'adulte dans le monde moral qu'il crée et transforme quotidiennement en affirmant sa propre personnalité.

« Et dans son monde intérieur, il vit déjà d'une vie spirituelle complète, allant aux extrêmes de la subjectivité et de l'objectivité, de la liberté et de la nécessité, de la volonté et de la contrainte, de l'amour et de la raison, rendant ainsi possibles le rythme et le déploiement progressif de l'esprit dans une synthèse incessante. L'enfant est supérieurement artiste, mais s'il est artiste, il est, de plus, homme. »

Et, en le regardant comme un homme, l'éducateur doit le considérer dans une attitude de fraternité plus que de protection, d'égalité plus que de supériorité, convaincu que l'acte éducatif représente l'affirmation de la spiritualité du maître comme celle de l'élève. Tous deux sont alors unis, par la force de l'amour plus que par l'autorité, dans la réalisation d'un acte de l'esprit.

Dina BERTONI.

La Valeur du Jeu dans l'Éducation

La culture italienne sait — par l'élaboration de notre philosophie idéaliste — combien est erronée la définition kantienne selon laquelle le jeu serait une activité ayant sa fin en elle-même, tandis que le travail aurait toujours un but extérieur à lui, de telle sorte que le travail vivrait dans l'avenir, le jeu dans le présent. Le travail, s'il est *créateur*, comme tout travail *humain* véritable, n'a pas son but *hors de soi*, mais en soi-même, comme le jeu. Il en est ainsi dans l'art, aussi bien que dans la science. La spiritualité du travail consiste en ceci, que l'esprit se perçoit et se recherche *lui-même*, et qu'il confère à ses actes ou à son travail la valeur d'expression de sa puissance propre : réalisation de l'esprit dans le monde et pour ainsi dire *naissance* de l'âme dans les œuvres. Chaque travail *véritable* contient donc en soi l'invention joyeuse du jeu. Le travail, a-t-on dit, est le jeu de l'adulte; le jeu est le travail de l'enfant. La différence ne se trouve donc pas dans l'exté-

riorité ou l'intériorité du but : *le but est toujours intérieur*, dans le travail comme dans le jeu. La différence ne peut être que quantitative, non qualitative; elle réside dans la *conscience de soi* plus ou moins grande, dans la perception plus ou moins nette que nos actes émanent d'une unité organique. L'adulte élimine peu à peu tout ce qui ne rentre pas dans la conscience de sa propre unité personnelle. Son travail consiste à *se construire une vie*, en unissant étroitement toutes ses manifestations personnelles, en les liant en un faisceau, afin de se sentir actif et d'obtenir des autres hommes qu'ils reconnaissent sa personnalité comme contribution originale à l'humanité et comme témoignage de sa *valeur* personnelle. Sa vie ne se développe plus alors dans le cercle fermé d'une individualité divisée et anarchique; désormais individuelle et neuve, véritable *création*, elle est appréciée des autres comme un enrichissement de leur propre vie. L'artiste ou le penseur est « l'homme libre »

par excellence, divinement libre, seul constructeur et créateur de sa personnalité; il sent néanmoins que son *unité* personnelle à une valeur pour tout homme qui l'approche et qui le comprend. Son travail a sa raison d'être en lui-même, il n'est pas subordonné à des fins extérieures.

Mais ce travail n'est pas un jeu. Il ne l'est pas, car il s'y ajoute la conscience réfléchie l'acuité et la sûreté du regard intérieur, qui veille continuellement afin d'éviter les intrusions et les erreurs, afin que la vie ne perde pas l'*unité* qui est la marque de sa spiritualité; qui veille à ce que chaque élément de son action spirituelle s'accorde avec tous les autres et lui appartienne en propre, comme une note nécessaire dans l'harmonie qu'il compose pour lui-même et pour son temps. Quant cette unité et cette conscience cessent ou sont intermittentes, l'art dégénère en artifice, ou, comme on dit, en *métier*. Alors l'effort commence, dans le mauvais sens de ce terme, l'effort sans joie; et l'artiste, devenant étranger à lui-même, continue à produire, mais non plus à créer: il *produit* pour d'autres, mais non plus pour célébrer sa propre humanité dans le noble désintéressement du travail créateur. La justification intérieure une fois disparue, l'art disparaît aussi. On peut en dire autant de toute manifestation spirituelle pure: la science, la vie morale, la religion. Dans la science, la personnalité du chercheur est l'essence même de son travail, car le savant ne crée pas autre chose que son esprit scientifique. Et le sublime travail-jeu de la recherche lui devient un labeur servile quand la conscience vigilante de soi se relâche.

La vie morale est aussi un choix d'actions selon un sens intime d'harmonie personnelle, afin d'être *fidèle à soi-même*, c'est-à-dire aux formes de vie qui procurent la plénitude et le contentement. La vie religieuse elle-même, en tant que recherche de Dieu et obéissance à Dieu (ce qui est la même chose), requiert l'unité de conscience: celle de ne point s'égarer en égarant sa foi, de contrôler avec la foi ses actes les plus minimes, en éliminant tout ce qui est mauvais, et en faisant de soi-même un temple, une expression adéquate du divin. C'est là le travail d'art du croyant.

Si nous voulions adopter l'expression *travail* pour indiquer la poursuite d'une fin extérieure à nous et à notre activité, nous devrions nous servir de l'expression *jeu* pour désigner toute activité créatrice, qui se suffit à elle-même comme fin unique. Mais alors, nous ne pourrions pas faire comprendre facilement la différence entre le jeu de l'enfant et le jeu de l'homme, et nous devrions trouver un terme nouveau pour désigner le *degré différent de la même activité*.

Le *jeu de l'enfant* est la réalisation de l'humanité de l'enfant, avec son degré minimum de conscience réfléchie et de volonté de conférer à ses manifestations propres la cohérence organisée qui est la marque de la personnalité; le *travail créateur de l'homme* est la même chose que le jeu, mais portée au degré maximum de conscience de soi et de volonté constructive de l'unité personnelle.

L'antithèse du *travail créateur* (dont le jeu est le degré initial), c'est le *travail par nécessité*, subi et non choisi par celui qui le fait, imposé du dehors, subordonné à des fins extérieures et à une volonté autre que la sienne. Toute l'histoire de la civilisation est celle de la transformation du travail nécessaire en travail créateur. Tout le développement de la personnalité sociale de l'individu se résume dans l'acceptation volontaire du travail nécessaire, dans l'éducation de soi afin d'aimer le travail et d'imprimer la marque de sa propre spiritualité humaine même aux occupations qu'il n'a pas désirées, mais subi en vue d'un résultat. Dans la vie sociale, le travail créateur est un privilège des esprits les plus hauts, ceux qui seuls se refusent à exécuter avec passivité le travail nécessaire, mais qui s'y mettent eux-mêmes tout entiers et lui confèrent ainsi un élément de vie qui part du plus profond de leur âme. Le travail *pour le pain quotidien* nous impose l'acceptation de tâches non désirées, qui ne sont pas les nôtres, mais l'âme impérieuse s'en libère, non en les refusant, mais en leur imprimant son sceau. On peut saisir la différence des âmes dans les travaux les plus humbles. Il n'y a pas deux tailleurs de pierre qui exécutent exactement de la même façon leur tâche rude, qu'ils n'ont certes pas choisie librement. La taille des pierres devient un travail *humain*, c'est-à-dire créateur,

pour celui qui, *obligé* de faire effort pour gagner sa vie, travaille *plus intelligemment*, trouve quelque procédé, jouit de sa trouvaille et content de ses progrès dans l'âpre besogne, y réalise sa personnalité. La pierre devient l'ennemie qu'il faut vaincre. L'intelligence et la volonté sont engagées dans la lutte et, pendant ce temps, l'extériorité du but est oubliée. C'est pourquoi nous voyons, chez le bon ouvrier, un certain amour pour sa tâche, si ingrate au début, et un je ne sais quoi d'énergique et de joyeux, tandis qu'il choisit le bloc, cherche le point d'attaque, calcule la fente, taille sa pierre suivant sa fantaisie et, dans son ardeur, se met parfois à chanter, exhalant dans sa chanson la joie de sa puissance, traduisant en musique le rythme de ses arrêts et de ses reprises, de sa recherche et de son action. Et ainsi il se libère.

Le jeu possède une très grande valeur biologique, car il est le premier degré de l'activité. Il est même *l'activité propre et centrale de l'enfance*.

Que certains suivent Groos plutôt que notre idéalisme, cela n'a qu'une importance secondaire, car au fond Groos (1) indique des raisons positivistes qui conservent leur valeur si on les transpose en valeurs idéalistes. Groos voit dans le jeu une *préparation à la vie, dans toutes ses fonctions*. Il démontre que la période de jeu (*l'âge du jeu : l'enfance*) est d'autant plus longue que la vie de l'espèce à laquelle le petit animal appartient est plus complexe, par conséquent elle a une durée maximum chez l'homme qui présente la plus grande complexité de manifestations vitales. En élargissant le concept de Groos, c'est-à-dire en le transportant au delà des frontières des fonctions physiologiques, et en

(1) Cf. *Das Seelenleben des Kindes*, chapitre 8, et aussi *Ueber den Lebenswert des Spieles* (1910)

le corrigeant par le concept idéaliste de la nouveauté continuelle et de l'imprévisibilité de l'activité humaine (qui est une création de soi par soi-même, c'est-à-dire une vie consciente et réfléchie), on enlève au jeu son étroitesse de période spéciale et on le considère comme un degré du *travail créateur*. Il a, en regard des degrés supérieurs, le caractère d'une moindre possession de soi, et c'est pourquoi, considéré d'un point de vue supérieur, il *semble* l'opposé du travail.

Du point de vue *intérieur*, c'est-à-dire du point de vue de l'enfant (mais avec la conscience du développement vers lequel *tend* l'enfant avec ses faibles forces), le jeu est un travail et un travail original.

L'éducation ne peut être qu'un accroissement de la conscience de soi dans l'activité, c'est-à-dire le passage d'un degré de conscience inférieur à un degré supérieur, en partant du degré le plus bas, qui est le jeu.

A notre avis, les bienfaits du jeu ne doivent pas être limités aux institutions préscolaires, mais s'étendre à toute l'éducation. Dans les degrés supérieurs aux Jardins d'enfants, l'éducation continue à être une organisation et un développement de *l'activité spontanée*; en d'autres termes un accroissement de puissance et de conscience de l'esprit dans l'activité constructive par laquelle il se réalise lui-même; cette prise de conscience détermine la volonté d'une nouvelle action constructive, plus digne de satisfaire celui qui l'accomplit, moins incohérente, plus harmonieuse, plus soutenue, mieux dirigée par un esprit toujours plus critique et toujours plus vigilant.

G. LOMBARDO-RADICE.

(1) Fragment emprunté à un article de *l'Educazione nazionale* de 1926 intitulé : « La réforme didactique. Frœbel et Montessori, d'après la critique la plus récente du montessorisme ».

AD. FERRIÈRE

10, Chemin Peschier, CHAMPEL-GENÈVE

Cherchez à se procurer le tome I de son ouvrage « *L'École active* », 1^{re} ou 2^{me} édition.

Adresser offres avec indication du prix à l'adresse ci-dessus.

LIBRAIRIE - PAPETERIE - IMPRIMERIE Marcel FERRASSE

R. C. n° 380 — 32, Boul. Jeu-de-Paume, MONTPELLIER — Téléphone 12-84

Fournitures Scolaires - Cahiers Ecoliers
Prix spéciaux aux Membres de l'Enseignement
Classiques - Nouveautés Littéraires - Imprimés de Mairie
Timbres en caoutchouc - Cartes de Visite
Traite de gré à gré avec les Municipalités

L'Éducation poétique dans mon École Inventive

Selon Gentile, la vie commence par une subjectivité abstraite et arbitraire, qui doit avoir à son tour, comme contrepoids, une objectivité abstraite régulatrice. Conformément à cette idée, les nouveaux programmes des écoles primaires italiennes, rédigés par le Prof. Lombardo-Radice, font une large place, non seulement à l'activité esthétique et expressive de l'enfant, mais aussi à la religion.

Je ne trouve pas que, de cette façon, l'esprit de la conception de Gentile ait pénétré tout entier et sans mélange dans notre nouvel enseignement primaire. Il y manque la philosophie qui réduirait la religion pure à un élément abstrait.

Je crois que, comme toute forme de tradition et d'expérience, la religion doit, elle aussi, être admise à l'école populaire. Toutefois, elle ne doit pas rester ce qu'elle est, gardant ainsi une apparence de transcendance absolue, mais être transportée au sein des énergies immanentes de la conscience et surtout de la conscience morale, afin de faire corps avec elles.

J'ai moi-même cherché à organiser une école élémentaire où l'esprit était conçu essentiellement et constamment comme art et pensée, invention ou poésie et instrument de réflexion, et où le développement de l'activité esthétique pouvait donner naissance au mysticisme et à la religion, sans dégénérer en dogmatisme et en hétérodoxie, mais en devenant au contraire un allié naturel de la réflexion et de la volonté autonome.

Mon expérience s'est prolongée durant plusieurs années, principalement à Rome, (1912-1922), dans une école élémentaire annexée, pour les exercices pratiques, à une école normale d'institutrices.

Au cours de cette période, je cherchai à transformer l'école en milieu de vie pour les enfants, vie de leur choix, vie simple et primitive qui, faisant provisoirement table rase des ressources de la civilisation pour ne s'adresser qu'à leurs propres forces, les obligeât à réinventer les fondements indispensables de la culture. Vie inventive, vécue comme on pouvait, dans un milieu scolaire peu favorable (une salle et un petit jardin), partie en imagination, partie en action et en réflexion.

Au moyen d'une action mi-imaginative et mi-pratique où leurs jeux se donnaient libre cours,

(1) Une communication analogue a été présentée sur ce même sujet au IV^e Congrès international d'éducation morale à Rome.

je m'efforçai d'amener les enfants à une réinvention — on pourrait dire une réincarnation — de la civilisation. Je cherchai à réaliser, pour ainsi dire, un nouveau socratism, non pas simplement de concepts moraux, ni, selon la méthode de Descartes, de sciences mathématiques et naturelles, mais, suivant Vico et suivant l'idéalisme moderne, d'action; car l'action, en se faisant à sa manière histoire, peut faire comprendre et conquérir la culture à la façon de l'histoire.

Mon idée, lorsque j'ai transformé ainsi l'école, était que les enfants pouvaient, en se formant eux-mêmes, retrouver la réalité historique de notre culture comme un élément propre, et non sous des aspects éloignés de leur cœur et qu'ils sentent hors de leur portée. Je voulais qu'ils pussent, du dedans, élargir leur personnalité, jusqu'à comprendre toutes les tendances historiques fondamentales de la vie sociale, afin d'y coopérer plus tard, non comme des esclaves, mais comme des chefs autonomes, créateurs à la fois de leur propre développement et de leur propre loi.

Dans des publications diverses (1), j'ai donné et je continuerai à donner des échantillons de plus en plus probants de cette méthode qui, partant du jeu des enfants considéré comme « représentation » destinée à les préparer à leur rôle dans la vie, a transformé mon école en un théâtre où chaque enfant trouvait, selon sa nature, son rôle dans l'invention et le développement du drame de la civilisation.

Je présenterai ici brièvement cette école dans son effort pour développer la culture esthétique et pour créer par elle-même, comme une expression de la subjectivité, son contrepoids d'objectivité idéale et régulatrice.

Donc, voulant éduquer par le moyen de l'art qui recrée et de la pensée qui expérimente et réfléchit, je me dis : Ces enfants qui désirent s'engager avec moi sur la voie de l'art, que veulent-ils ? Et quelle volonté animait les pre-

(1) J'indiquerai notamment comme les plus accessibles : *L'alfabeto e i fanciulli* (L'alphabet et les enfants) Libreria della Voce (Florence), 1919; *Invenzione matematica della scuola degli elementi*, (L'invention mathématique à l'école élémentaire) pour paraître prochainement par les soins de l'Associazione per il Mezzogiorno (Association pour le Midi) à Rome, et *La poesia per i piccoli* (La poésie pour les petits) en appendice au volume de Grazia FERRETTI GINATRA : *Mondo eroico per adolescenti* (Monde héroïque pour les adolescents); *Il fanciullo e la Religione* (L'enfant et la religion) dans la revue *L'educazione Nazionale*, Rome, 1923.

miers efforts artistiques de la société humaine lorsqu'elle était encore dans l'enfance ? Et je me demandais encore : Qu'est-ce que je recherche moi-même dans l'art ?

Les formules comme celle de Croce : l'art est une intuition qui s'exprime, ou celle de Gentile : l'art est une subjectivité pure et abstraite, ne me suffisent pas, non seulement parce que je recherche une conception où je puisse retrouver toute la réalité du mouvement esthétique en moi et chez l'enfant, mais surtout parce que je recherche une méthode pour développer l'invention esthétique.

Chez Croce, je ne comprend pas pourquoi l'expression particulière d'une passion sans forme déterminée devrait avoir, pour moi, sujet, une valeur artistique ; et s'il me dit que l'expression particulière adopte une forme caractéristique, distincte et irréductible de l'esprit, je me demanderai alors le pourquoi de cette forme.

Et si Gentile me dit : la valeur de l'expression esthétique vient de ce que l'esprit, qui veut se poser comme absolu, ne peut se poser comme sujet sans s'opposer à l'objet qu'il crée, et cherche dans l'art une position comme sujet, position absolue alors même qu'elle est abstraite, je ne trouve pas non plus que cette formule explique suffisamment le fait que l'art réalise la pure expression subjective personnelle par le moyen d'une subjectivation, d'une incorporation du moi toujours plus intime et toujours plus compréhensive, de l'univers entier, incorporation qui peut aller jusqu'à prendre instantanément le caractère d'une communion mystique, vécue et objective du moi avec toutes les créatures et avec tout l'univers. Si bien qu'ils en viennent à se concrétiser toujours davantage en un moi, ou à rendre le moi lui-même toujours plus concret.

En réalité, les théories de Croce et de Gentile tendent à se dépasser elles-mêmes.

Et si, enfin, ils me disent, en substance, que l'art est imagination, et que c'est cette imagination que doit développer l'éducation esthétique, il m'importe à moi, éducateur, de pénétrer le « comment » psychologique du processus esthétique, recherche qui, pour Croce et Gentile, est une des erreurs de la psychologie et de la technique. Et il m'importe encore, à moi, éducateur, de pouvoir justifier à mes propres yeux une échelle idéale de nuances, de degrés d'expression esthétique, recherche dont

Croce va jusqu'à nier la légitimité, et pour laquelle Gentile ne m'offre aucun principe.

Et c'est à cause d'une conception erronée de de l'art que les programmes de Gentile ont dû s'en tenir à un art incapable de dépasser, d'un élan mystique, les limites dogmatiques de la religion positive.

Nous avons ainsi fait du maître un simple spectateur et un simple contrôleur du dessin et du modelage des enfants et de leur art de raconter et d'imaginer. Mais, comme maître, je veux trouver une méthode plus directe pour favoriser l'expression esthétique, méthode à laquelle puisse s'adapter activement une collectivité d'enfants.

C'est pourquoi j'oriente mes recherches vers moi, vers les enfants, et vers ces grands enfants que sont les primitifs.

Et je trouve simplement que, quand nous cherchons l'art, nous voulons *recréer*.

Dans cette recherche, il semble que nous voulions nous distraire de la vie, nous transformer en sujets abstraits ; que nous voulions *renaître* à une vie plus libre, plus dégagée des habitudes et de la dispersion des détails pratiques qui nous éloignent de nous-mêmes, pour nous retrouver dans un monde plus essentiel et plus vrai.

Cette volonté de renaître en me retrouvant différent donne, pour moi, un sens, une valeur à l'expression d'intuition, enlève à ma réincarnation ce qu'elle a de particulier pour me recréer dans un acte infini.

Et, quant à cette volonté de renouvellement, j'ai une idée claire de cette espèce de mouvement à la fois dialectique et psychologique qu'est le mouvement esthétique : comment *moi* je dois me réaliser, m'objectiver, me transformer dans mon corps, dans les choses et dans les autres hommes. Ainsi, dans la volonté esthétique, s'exprime la pure volonté de mon moi, volonté de naître et de renaître perpétuellement à moi-même en me transformant, en me renouvelant, en m'incorporant et en me réincorporant.

Comme les enfants qui jouent, nous ne voulons pas autre chose, dans chaque forme de notre activité, qu'exister, et, parce que nous sommes dans le devenir, pas autre chose que renaître continuellement. Dans l'art, nous ne voulons que cette forme pure de notre vouloir.

S'il en est ainsi, nous trouvons du même coup, dans la conscience de la signification de

l'art, sa justification philosophique, sa notion ; notion qui, au lieu d'exclure les recherches positives : psychologiques, historiques et didactiques, les favorise et les rend nécessaires.

Renaitre, s'incorporer, célébrer la vie infinie du moi dans une transformation extrinsèque-intrinsèque toujours renouvelée, dans la *métaphore* ; si l'art est cela, quelle voie royale n'ouvre-t-il pas à l'éducation de la personnalité tout entière !

S'incorporer à l'infini. Mais le corps qui limite le moi, et le fait ceci ou cela, en est pourtant la métaphore ou l'expression la plus immédiate. Ce n'est pas le moi et cependant c'est la volonté concrète du moi. Le moi cherche à dépasser les limites que lui oppose le corps, et en se mettant en rapport avec le monde entier, il fait de l'univers et de la vie universelle le mouvement expressif de la personnalité.

Dans l'art, les enfants aspirent à trouver dans leur propre corps un moyen de se libérer des limites que l'incorporation implique toujours, un moyen de renaitre à une vie nouvelle et libre, à l'aide du monde, et ainsi un moyen de transporter le monde dans la forme de la volonté pure.

Voilà donc une idée parfaitement précise de ma tâche de pédagogue en ce qui concerne l'éducation esthétique de la personnalité. Je dois *partir du corps tout entier des enfants en tant qu'expression*, pour atteindre avec les enfants eux-mêmes, une expression du moi dans chaque chose et chaque mouvement de la vie et, dans toute objectivation de la pensée, non pas une expression définitive, un dogme, mais un moyen de renaitre, de sympathiser et de rattacher le moi, par un lien mystique, au mouvement de l'univers.

Mais, partir du corps entier, cela ne pouvait signifier, pour moi, que comprendre, guider et seconder l'effort des enfants pour revivre, dans leur jeu, cette *unité originelle et inventive de tous les arts* déjà vécus par la société humaine dans son développement primitif.

Réfléchissez-y bien. Notre tâche, à l'école, n'est pas d'enseigner des poésies, de faire chanter les mélodies d'autrui, d'admirer les tableaux et les statues d'autrui, ni même de chanter, de raconter ou de mimer spontanément, ou de faire rythmer par les enfants une musique d'autrui, afin de leur faire approfondir l'expression musi-

cale, à la façon de Dalcroze dont l'enseignement constitue d'ailleurs un progrès remarquable.

Ce ne sont là que des principes partiels et imparfaits. Si nous nous en étions contentés, nous n'aurions pas réussi à nous faire radicalement inventifs, nous serions restés dans l'état de suggestion par autrui, et notre initiative aurait risqué d'avorter par manque d'un mouvement intérieur vraiment sympathique.

Nous pouvions partir, au contraire, d'un principe unique d'où il était possible de préciser progressivement toutes nos impressions d'art : le mouvement expressif du corps entier vibrant sous l'action de l'âme entière. Et nous avions devant nous, non pas un ordre abstrait de degrés esthétiques, mais le développement de toute la vie personnelle et collective à l'école et au dehors.

Voici donc le libre mouvement expressif de notre corps introduit dans notre école élémentaire et surtout dans notre jardin. Il se fait mimique, il se fait geste descriptif. Transporté de l'air sur le sable, il devient dessin. Et nous le cherchons dans les formes du bois et de la pierre, formes déjà réalisées ou qui doivent l'être. Notre mouvement se trouve aussi dans nos poumons qui poussent le larynx à émettre des sons. Il est le principe à la fois de la danse, des arts plastiques et de la musique. Il encourage les images qui sont en nous à se traduire en mouvements, et aussi en paroles : c'est alors la poésie, qui s'apparente, de la sorte, à la mimique, à la danse, au dessin et au chant.

Notre mouvement ne se fait pas seulement expression, mais rythme et danse, mesure, symétrie, cadence de l'expression. Et ce mouvement, qui était individuel, devient mouvement et expression collectifs.

S'il devient collectif, c'est par nécessité esthétique ; c'est aussi pour satisfaire aux exigences de la vie sociale et, par conséquent, de la vie morale. Car les enfants sont nombreux ; de sorte que ce qui fait pour chacun le plaisir du mouvement, du chant, de la parole, de l'expression libre et claire deviendrait désordre et tapage fastidieux si chacun ne se préoccupait pas des autres et ne consentait pas à s'accorder avec eux pour aboutir à un mouvement unique, à un seul chant, un même ordre.

Mais voici, par exemple, une triste journée de décembre. On ne voit que des nuages, on n'entend que le bruit monotone de la pluie.

Nous sommes, dans la pénombre d'une salle, en proie au regret de la vie libre, dans une

disposition d'esprit peu différente de celle des ancêtres qui nous laissèrent leurs dessins dans le fond des cavernes.

Nous voudrions ressaisir magiquement, comme des chasseurs durant leur inactivité forcée, ce que fut notre vie libre de l'été.

L'un de nous dit que son été s'est passé sur la mer, en barque.

D'autres aussi ont été sur des barques. Vers quels écueils et vers quelles îles ?

Dans la pénombre de notre caverne, je veux dire de notre salle, notre imagination devient presque hallucinée. Nos mains et nos jambes s'agitent, font des gestes.

Ah ! si nous pouvions recréer l'été sur la mer ! Nous triompherions des nuages, de la pluie et des bancs. Et comment ne nous étions-nous pas aperçus que les bancs étaient des barques ? Et les parapluies, le long du mur, des rames d'où l'eau dégoutte encore ?

Comme on rame bien ! Mais comme les barques se dirigent mal. Il est nécessaire de ramer et de pousser des cris en mesure. Et dans le silence de la mer retentissent des Oh ! Oh !... Oh ! Oh !... Oh ! Oh ! Oh ! Oh !...

Les rames s'élèvent et s'abaissent en cadence. Mais à quoi pensions-nous ? Oh, Oh, Oh ! *Or-noi-re-miam !* (Or nous ramions)... *E-re-me-rem ! -Ea-ri-ve-rem !*

C'est nous qui faisons danser les rames, et nous nous sommes faits poètes nous, une *collectivité d'enfants* : notre poésie est embryonnaire, mais riche ; chacun de nous y ajoute son vers pour fournir la strophe nouvelle.

Nous, enfants, nous pouvons tous être poètes ! Les poètes étaient des dieux, mais nous pouvons découvrir Dieu en chacun de nous.

Je ne puis pas développer ici cette leçon, ni la série des autres leçons. Mais je puis répéter qu'en revivant avec ardeur la belle succession des saisons en rapport avec notre cœur, la nature entière nous animait, et que nous finimes par en revivre et en représenter de différentes manières le *mythe et le drame*.

Réfléchissez : c'était, dans notre école, réinventer le drame, tel qu'il s'était produit dans les sociétés antiques, avec son caractère métaphysique, souverainement éthique et mystique, de représentation sacrée ; c'était en revivre la genèse dans la communion sacrée avec la nature divine, dans une sublime identification de l'âme et une transfiguration du monde.

Et ainsi, notre fête, — car c'en était une — nous portait à pénétrer jusqu'au cœur des réalités tangibles de la vie et à nous mettre, par un processus cathartique analogue à un acte de conscience de soi, au-dessus des misères de la vie.

Dans le drame, nous célébrions une renaissance de notre âme qui était l'acte essentiel de notre jeu, de notre Art, et une communion parfaite de notre personnalité avec l'humanité et avec l'univers.

Fête qui n'était pas un spectacle passif, mais qui tendait à exprimer notre réalité et notre idéal, qui contribuait à notre « édification » intime, à une reconnaissance de la réalité, qui nous rendait respectueux et religieux ; sans nous soumettre à la lettre morte d'une religion positive, elle rendait les symboles et les aspirations des traditions religieuses transparents à notre conscience éthique, en tant que symboles et aspirations du passé, et pourtant analogues aux nôtres.

Dans la nudité élémentaire de nos âmes enfantines, bien que nous fussions comme dépouillés des vêtements de la civilisation, nous les retrouvions pourtant dans notre chair et sur notre peau !

Voilà comment j'ai procédé pour tous les aspects de notre éducation esthétique que je dois renoncer à exposer ici. Voilà comment j'ai vécu la certitude que, dans notre petite école italienne et romaine, nous démontrions pour les maîtres à venir combien juste était le vœu que Thomas Campanella, après Giordano Bruno, exprimait déjà sous cette forme énergique : « Puisse notre nouvelle génération créer un chant nouveau » : *nuova progenie - canto novello fare !*

Gino FERRETTI.

Professeur à l'Université royale de Catane.

SIMPLE NOTE

M. Gino Ferretti aime à pousser les idées jusqu'à leurs conséquences extrêmes. Il a raison, car la science ne progresse que par l'expérience faite sans parti pris, en toute objectivité. Il a raison — à condition de ne pas oublier l'impératif catégorique qui s'impose à qui opère in anima vili et qui s'exprime par le vieil adage médical : primum non nocere transporté sur le plan spirituel.

Mais moi qui, à la section enfantine de l'École internationale, ai quotidiennement l'occasion de suivre de près des enfants élevés comme le propose M. Gino Ferretti, je voudrais lui demander ceci :

Croit-il que tous les enfants soient du type intuitif ou imaginaire créatif qu'il décrit et qui, probablement, est le sien ?

Ne pense-t-il pas que, lorsque des types divers sont réunis, chacun tire la corde de son côté et qu'il peut en résulter de l'anarchie pure et simple ?

Ne croit-il pas que les enfants nerveusement déséquilibrés — ils sont légion — troublent le processus évolutif des autres enfants et que leurs inventions sortent souvent du cercle de ce qui est normal et de ce qui peut être permis ?

S' imagine-t-il que des adultes qui ne seraient pas du type intuitif imaginatif sauraient conduire des enfants sur cette voie de l'invention créatrice ?

Croit-il que beaucoup de parents toléreraient une école où l'enseignement serait basé tout entier sur l'invention de l'enfant ?

Enfin et surtout, ne croit-il pas qu'il faut distinguer l'« être » et le « devoir être » ; et que, avec l'imperfection de notre capital héréditaire et la complexité de notre culture, il serait vain de s'attendre à ce que le « devoir être » naisse spontanément de l'« être » ?

J'ignore en quels termes M. Gino Ferretti répondrait à ces questions. Je suis très près de lui quand il dit qu'il faut partir de l'invention spontanée de l'enfant, mais je crois aussi qu'il faut à la vie, un but : idéal, raison ou vérité, vraie partout et toujours, et un moyen : l'école, où l'ensemble des conditions d'existence, préparées par les adultes, apporte aux enfants les réactifs propres à donner corps à leurs instincts créateurs et à orienter leur pensée et leur action vers l'idéal.

Ad. F.

La Discipline dans la Liberté

Lorsque je dis à de jeunes maîtres que les élèves habitués à la liberté à l'école arrivent à une discipline si parfaite que les récompenses et les punitions y deviennent tout à fait superflues, ils ne me croient pas et, dans leur spontanéité juvénile, ils me disent ouvertement : « Non, ce n'est pas possible ! » et comme ils confondent le concept de liberté éducative avec celui de licence, ils ajoutent immédiatement : « Si nous laissons les élèves libres, ils nous piétineront et mettront l'école sens dessus dessous. »

Lorsque je dis à des maîtres ayant déjà quelques années de pratique que la discipline des élèves habitués à la liberté est parfaite, ils ne répondent rien, mais se contentent de se regarder l'un l'autre en souriant, et ce sourire est plein d'incrédulité.

Lorsque je parle de la discipline à des autorités en matière de pédagogie, à des érudits, ils me demandent avec insistance des explications à ce sujet et je ne puis que leur répondre : « Venez et étudiez la question dans ma classe ». Alors ils y viennent et ils voient.

Poussés par cet amour de l'enfance, si puissant chez quelques grandes âmes, ils viennent parfois même de pays lointains, sacrifiant leur temps et leur argent ; ils viennent pour se persuader d'une seule chose : comment la discipline se stabilise et se constitue spontanément dans la liberté.

Parmi ces savants, il en est qui, malgré toutes leurs études, toute leur pédagogie, toutes les innombrables méthodes qu'ils ont étudiées,

n'ont pas la vue bouchée et n'ont pas perdu la faculté de voir les choses simples. Ils viennent, ils voient et sentent d'emblée (car c'est plutôt une affaire de sentiment) ; il baissent les yeux et, pensifs, me serrent la main en silence et cette étreinte signifie : « Voilà le sublime spectacle que nous avons lorsque nous respectons l'âme enfantine et que nous la laissons s'épanouir dans la paix : » Puis, lorsqu'ils partent, leurs yeux sont pleins de larmes.

D'autres pédagogues ont la vue obstruée par leurs études ; ils viennent dans nos écoles tout préoccupés de la méthode A ou de la méthode B et ne s'intéressent pas aux enfants. Ils passeront parfois des semaines dans ma classe avec le désir de s'assurer que la discipline y est constante sans aucune exception. Ils regardent, ils voient, mais ils ne sentent pas, et c'est pourquoi ils n'arrivent pas à tirer cette conclusion qui saute aux yeux : l'enfant respecté dans ses justes droits, l'enfant conduit d'une main ferme, mais avec une douceur qui ne se dément jamais, l'enfant qui s'élève dans une ambiance libre arrive à une discipline parfaite. Cette déduction est trop simple pour être trouvée par des intellectuels ; si elle était plus compliquée, ils la saisiraient !... — « La discipline est parfaite, disent-ils, il n'y a rien à dire, mais elle ne vient pas de la manière dont l'école est dirigée, elle vient de la personnalité de l'institutrice : M^{me} Boschetti. » Comme si l'institutrice, M^{me} Boschetti, n'avait pas eu sa même personnalité lorsqu'elle dirigeait une classe commune

d'école primaire sans jamais arriver aux mêmes résultats !

Pour d'autres, qui connaissent mieux les différentes méthodes, la conclusion se complique davantage encore et ils disent : « La discipline de votre classe est certainement parfaite, nous le reconnaissons ; mais de quoi peut-elle dépendre ? Pas de la méthode. Vous possédez sûrement quelque propriété magnétique qui influence les élèves. »

Il y aurait de quoi rire, s'il n'y avait pas surtout de quoi pleurer !....

Cela rend triste de penser que tant de personnes, maîtres jeunes et d'âge mûr, intellectuels de toutes sortes, pourraient faire un si grand bien à toutes les petites âmes enfantines s'ils voulaient voir les choses plus simplement : Mais, au lieu de cela, « ils ont des oreilles et n'entendent pas, des yeux et ne voient point ! »

Les jeunes instituteurs se figurent qu'il doit y avoir à l'école un seigneur et maître, la victoire d'une volonté sur les autres volontés. Puis, s'ils sont bons, ils sentiront autre chose au contact des âmes enfantines, et s'ils ne sentent rien, ils ne seront jamais des maîtres, au vrai sens du mot, mais des professionnels quelconques.

Entrons dans les classes des maîtres plus âgés qui ne croient pas à la discipline dans la liberté et regardons comment ils procèdent. Entr'ouvrons la porte d'une de leurs classes. Nous voici dans le règne du désordre : babillage, bruissement sourd et continu ou pis encore. Alors on éprouve une profonde compassion pour les pauvres enfants qui doivent se développer et s'instruire dans une telle ambiance ! Pauvres petits qui sortent souvent d'un milieu familial défectueux, mesquin et malheureux, pour venir dans une atmosphère scolaire comme celle-là ! Pour eux, il n'y aura plus de respirable que l'air de la rue !

Pauvres petits déshérités ! Comment pourront-ils jamais entendre la voix de l'amour qui réveillera leur âme par les paroles magiques du Christ : « Lazare, sors d'ici ! » au milieu du bruit continu de leurs camarades et des incessants rappels à l'ordre du maître ?

Ah ! l'âme ne pourra jamais se défaire de ses vêtements funèbres dans cette classe !

Mais entr'ouvrons une autre porte. Ici nous sentons que le maître fait valoir son autorité. Les élèves sont à leur place, tranquilles comme des automates, muets comme des carpes. Ils ont compris que leur instituteur ne plaisantait pas ; ils se sont adaptés et sont devenus passifs. Mais cette discipline n'est qu'apparente, elle est toute externe et superficielle ; que le maître s'absente quelques secondes ou que les élèves sortent de classe, nous les voyons instantanément redevenir les insolents et les polissons qu'ils n'ont pas cessé d'être au fond, et cela d'autant plus qu'ils ont été plus comprimés. Dans cette école, c'est pour le pauvre maître qu'on ressent une profonde compassion : quelle énorme perte d'énergie !

Arriver à tenir constamment en éveil l'attention de tous les élèves, surveiller d'un œil d'Argus tous ces gamins, voir ce qui se passe devant soi et derrière soi, savoir refréner et savoir tenir ferme le frein lui-même !

Lorsque cet instituteur rentre chez lui, il doit être exténué par cette énorme dépense d'énergie ! Il doit avoir un sommeil agité, ses rêves même doivent être troublés.....

Toutefois ce maître ne laisse pas voir qu'il sent ce poids ; il est au contraire fier ; fier de tenir dans sa main d'acier toutes les volontés de ses élèves.

Eh bien ! Maître, ce n'est pas une belle œuvre que tu accomplis. Tu commets un délit. Ne comprends-tu pas que ces enfants qui se tiennent passivement devant toi et qui paraissent attentifs ne font que s'habituer à feindre ? Il n'y a rien de plus beau dans le monde que la vérité, et toi, ô maître, tu piétines et offenses cette vérité ; tu apprends aux petits à dissimuler, à feindre et à mentir. Parfaitement, c'est ce que tu fais, en soumettant tes élèves à une discipline purement externe. C'est seulement en s'exerçant que la volonté s'éduque et se perfectionne ; si on la contraint, elle reste comprimée et ne se forme pas. Il est vrai que tu plies ces volontés au bien, mais ne penses-tu pas que si tu les habitues à se plier devant toi, elles prendront cette attitude devant n'importe quelle autre volonté plus forte ? Et il sera certes facile à ces volontés qui n'ont pas été éduquées, mais comprimées, d'en rencontrer de plus fortes qu'elles.

Aussi facilement qu'elles cèdent au bien aujourd'hui, elles céderont demain au mal.

Et vous, jeunes instituteurs, qui n'avez pas encore tenu d'école, mais qui savez déjà qu'il est impossible d'avoir de la discipline dans la liberté, quel est votre idéal ? Est-ce aussi celui du maître qui tient les volontés de ses élèves dans sa main de fer et guide sa classe selon son gré ? Eh bien, je vous le dis en toute sincérité, il ne vous convient pas de vous arrêter à ce modèle. Vous êtes nés trop tard pour cela ; si vous étiez nés lorsque les récompenses et les châtimens étaient encore en honneur à l'école, vous auriez pu avoir cet idéal, mais non plus aujourd'hui.

On juge en général une classe par la quantité de connaissances que les élèves y ont acquises, tandis que les bonnes habitudes qu'ils y prennent, la formation de leur caractère, sont mises bien en dessous de celles-ci. Mais quel sera le résultat de vos leçons si vous devez vous arrêter à tout bout de champ pour rappeler un élève à l'ordre ?

Et de quel autre moyen disposez-vous pour obtenir la discipline ? L'isolement de l'élève qui dérange ? Dans les écoles nombreuses, c'est presque impossible. Le renvoi de la leçon des interrupteurs ? Pour beaucoup, ce sera un plaisir plutôt qu'une punition. La retenue après les leçons ? Oh ! faire penser que l'école est une prison et la leçon une pénitence !

Le maître assis à son pupitre, les lunettes sur le nez et la verge en main, comme le représentent encore quelques anciennes gravures, pouvait seul obtenir le silence sans perdre de temps ; mais vous, jeunes maîtres, vous vous apercevrez bientôt que vous êtes nés à une époque trop avancée pour ce type d'école et qu'une quantité d'obstacles se dresseront sur le chemin de votre autorité : les punitions interdites par la loi (et gare à l'instituteur qui se laisserait aller à donner des coups, il glisserait rapidement dans cette mauvaise voie), les enfants par trop habitués à être amenés à reconnaître leurs erreurs par les taloches qu'ils reçoivent à la maison, les élèves qui se révoltent plus ou moins ouvertement contre l'autocratie du maître.

La vraie discipline sera toujours celle qui découle de l'éducation de la volonté.

Une jeune institutrice grondait un jour un de ses élèves qui se présentait à elle malpropre, et elle me dit : « Imaginez-vous que je l'ai déjà renvoyé cinq fois, ces dernières semaines, parce qu'il était sale, et il se présente encore dans le même état ! »

Qu'elle était ingénue, cette petite maîtresse ! Elle ne savait pas que ce n'est pas cinq fois mais cinquante fois cinq fois qu'on est obligé de renvoyer un enfant se laver, s'il n'y est pas accoutumé. Pour former une habitude dans le cœur d'un enfant, il est nécessaire qu'une voix ferme, mais douce, lui dise chaque matin et cela bien des fois (les fois ne se comptent pas) : « Regarde, mon cher petit, tu n'es pas propre, va te laver. »

Il est indispensable que cette voix soit ferme et douce : si elle n'est pas ferme, l'enfant n'aura pas l'idée d'obéir spontanément, et si elle n'est pas douce, il fermera son cœur au maître, parce qu'il pensera qu'il commande pour le plaisir de commander et il n'obéira que par force. Lorsqu'on veut former une habitude dans le cœur d'un élève, la force ne doit pas intervenir. Si nous en usons, l'enfant arrivera certainement plus vite propre à l'école, mais aussitôt qu'il le pourra, il retournera à son ancienne manière de faire pour se débarrasser de toute contrainte. Il haïra la propreté. Et cette haine ne se sera formée en lui que par ce qu'on lui aura inculqué trop durement les principes de l'hygiène ; traité différemment, il n'aurait pas manqué d'acquiescer des habitudes de propreté.

Il en sera ainsi de toutes les habitudes que l'on voudra inculquer aux enfants. C'est à lui-même plutôt qu'aux élèves que le maître doit faire violence, s'il veut vraiment obtenir des résultats dans le domaine de la discipline.

L'institutrice qui a vu revenir son écolier malpropre pour la cinquième fois a trouvé tout naturel que des paroles acerbes eussent jailli de ses lèvres ; or tout au contraire elle aurait dû se contenir, se mordre même les lèvres, plutôt que de laisser échapper ces paroles dures ; elle aurait dû imposer à sa voix une intonation calme et douce. Est-ce trop difficile ? Ne voulez-vous pas vous donner cette peine ? Eh bien, alors, c'est bien simple, vous n'obtiendrez rien. Mais si vous le faites, si vous vous promettez à

vous-même d'être juste envers votre élève, d'être toujours calme avec lui en n'importe quelle circonstance, vous obtiendrez comme récompense, et à votre grande satisfaction, l'éducation de votre élève.

Il en est comme dans le conte de fées : la sœur doit se sacrifier pour sauver ses frères. Faut-il même vraiment parler de « sacrifice » en ce cas ? Je ne le pense pas. Bien que l'institutrice dont j'ai parlé fût jeune et pas accoutumée à s'occuper d'enfants, elle est juste, éduquée, fine et n'adopte pas une manière d'être différente avec ses supérieurs et avec ses inférieurs.

Mes collègues qui sourient quand je leur parle de la discipline dans la liberté seront certainement d'accord avec moi lorsque je déclare que le soin continu, quoique caché, que le

maître met à faire sentir à l'élève qu'il fait sa propre éducation, est un grand facteur de discipline, car ceci est vrai pour les anciennes écoles comme pour les nouvelles.

Mais ce qui est difficile dans les classes ordinaires, c'est d'être toujours juste envers les enfants et de respecter l'individualité de chacun ; ces deux conditions sont cependant très importantes pour obtenir une discipline parfaite, et si les instituteurs expérimentés pouvaient les mettre en pratique, ils ne souriraient certainement plus de leur sourire plein d'incrédulité, mais ils verraient de leurs propres yeux comment la discipline la plus parfaite naît et se développe dans une ambiance libre.

Maria BOSCHETTI-ALBERTI

Agno, Mai 1926

(Traduit de l'italien par Nelly Hartmann).

Un Testament Pédagogique

Virginia-Povegliano Lorenzetto n'est plus. Elle s'est éteinte le 23 août 1926, à Rome, à l'âge de 36 ans. Fleur humaine, toute de poésie, de tendresse maternelle, de finesse de sentiments, elle avait lutté, elle avait aimé. L'enfance était tout pour elle : elle était l'avenir. Pour l'enfance elle avait lutté et souffert, lutté pour la rendre plus belle, plus forte, plus heureuse, souffert pour que la sérénité d'âme dans le don de soi à la vie spirituelle soit un jour le partage de tous. Et elle est morte à la tâche.

Il y a sept ans, elle avait sollicité et obtenu un poste d'institutrice montessorienne dans une école de tout petits de la Municipalité de Rome. Le cadre en était si beau ! Et si riche et vrai le principe de la liberté à laisser à l'enfant. Mais le matériel Montessori a paru à Mme Povegliano-Lorenzetto un poids trop lourd pour les petits, un cadre trop formel et étroit. Il lui fallait autre chose. Après trois ans, elle quitta cette école et vint, en 1922, à l'école de la Reine Hélène, à la rue des Pouilles. Elle y commença son « expérience de différenciation didactique », comme elle l'a appelée elle-même. Le début en a été retracé par elle dans un opuscule paru en 1924 et déjà introuvable.

Le 24 et le 26 avril, j'ai vécu dans sa classe des heures inoubliables. J'ai décrit cette visite et la correspondance qui a suivi dans le livre « La Liberté de l'enfant à l'École active » (1). L'impression d'harmonie et de poésie qui se dégageait de cette classe de trente fillettes en faisait quelque chose d'unique. C'est que l'institutrice, pareille à un organiste habile à faire chanter son orgue, savait jouer, si l'on ose dire, de l'âme humaine et en faire sortir les beautés sonores les plus douces.

Lors de ma dernière visite j'ai demandé la permission à Mme Povegliano-Lorenzetto de publier ce rapport dans la revue Pour l'Ère nouvelle. Comme une simple rédaction d'administration scolaire, il est intitulé : « Rapport final de l'École élémentaire de filles « Regina Elena », Via Puglie 4, Rome. Année scolaire 1924-25, Classe III. B ». Le voici.

Ad. F.

(1) Bruxelles, Lamertin, à paraître en janvier 1927.

Il arrive souvent au voyageur de s'arrêter au milieu du chemin et de se demander si la route choisie et en partie parcourue est vraiment la meilleure et s'il n'eût pas été plus opportun d'en choisir une autre. Quelquefois alors, sans regrets stériles, avec un effort de volonté, il réussit à changer de route et à poursuivre son chemin « *en renouvelant sa vie* », comme dit le poète.

Arrivée à un certain moment de ma vie de maîtresse d'école, je me suis demandé s'il était absolument nécessaire de marcher toujours dans les ornières, commodes mais étroites, tracées par l'expérience d'autrui, peut-être supérieure à la mienne, mais qui n'était pas *la mienne*. L'âme a besoin de trouver ses propres voies, quitte à s'apercevoir ensuite d'en avoir emprunté qui furent déjà tracées par d'autres.

Je sentis donc, à une heure déterminée, le besoin d'agir par moi-même. Les difficultés m'attiraient et me stimulaient vers de nouvelles recherches. L'école, ainsi que les siècles l'ont organisée et établie, devra-t-elle toujours rester cette construction intangible — cette cristallisation — qu'elle est devenue ? Et pourquoi donc le torrent de vie qui réunit chaque jour les enfants du peuple devrait-il être toujours endigué, uniformisé et comprimé entre des rives intangibles ?

Je commençai seule, dans les limites des règlements, à chercher avec mes élèves de nouvelles voies dans une atmosphère plus large. Vint la réforme de 1923-24. Je sentis l'avoir devancée et en partie surpassée dans mes recherches, causées par le mécontentement intérieur, d'une école belle et sereine : *fête de l'esprit et santé du corps*.

Je sentis tout de suite qu'il ne pouvait y avoir un effort de réforme qui pût renouveler efficacement et profondément l'école si le maître — si tous les maîtres — ne savaient pas surmonter la routine et briser les chaînes qui l'enserrent et la paralysent.

Et les maîtres, comme les bons employés de bureau, sont toujours prêts à renoncer à leurs propres ressources, à leurs propres initiatives, pour se laisser entraîner par le courant général qui emporte tout, qui égalise tout, même ce qui est le plus varié et le plus divin : l'âme. Et

avec l'âme l'école, car c'est à l'école que l'âme se forme dans la plus belle période de sa vie. L'école est le printemps de l'âme, elle doit en être la fête.

Aucune école ne devrait ressembler à une autre, et la plus belle serait celle qui saurait vivre au-dessus des *règlements*, des *programmes*, des *matières d'examen*, dans une création originale. Inspirons-nous de la vie des premières communautés chrétiennes qui illuminait de tant de lumière les souterrains ténébreux.

J'ai toujours pensé à la phrase dédaigneuse de Gino Capponi : « Il ne suffit pas de renfermer les enfants entre quatre murs pour dire qu'on fait la classe » ; et à la réponse que le bon Pestalozzi fit au Père Girard, qui visitait son école et trouvait qu'il y manquait *la forme*. « La forme ! La forme ! mais c'est ce que je cherche vainement depuis longtemps ! »

Généralement, nous ne pouvons imaginer l'école autrement qu'entre quatre murs avec les bancs, l'immobilité et le silence ; nous aussi, nous cherchons toujours d'abord la *forme* à laquelle nous adapter, au lieu de laisser l'esprit travailler utilement à se définir peu à peu, quoique jamais complètement.

Comme je l'ai déjà dit ailleurs, j'ai commencé à concrétiser mes idées de rénovation dans l'expérience de différenciation (1) que j'espère conduire à bonne fin. La confiance absolue des fillettes, l'éducation au travail spontané dans l'école libre ont élevé le ton moral et intellectuel de chacune. Les « surprises » ont été nombreuses et joyeuses pour moi sur cette voie des initiatives bonnes et gentilles. Même les élèves les moins intelligentes ont trouvé le moyen de gagner en valeur, et presque toutes ont su donner à leur travail un *cachet personnel*. En somme, elles ont su organiser un système de « jeux studieux » (le jeu de la table de Pythagore, le jeu de la géographie, etc...). Je voudrais dire maintenant comment mon audace éducative à réussi.

En nous retrouvant, au début de l'année scolaire, nous avons repris notre travail avec une confiance affectueuse, sans sentir du fait des vacances une solution de continuité. Et cela grâce

(1) La classe expérimentale (RÉD.).

au « cahier de vacances » que chacune avait écrit avec autant d'amour que de soin en pensant à moi. C'était une suite de pensées pour l'école et pour moi, pour « rendre la classe plus belle », pour devenir sage et bonne, une succession de malices et de bons sentiments, d'élan généreux et de surprises mûries dans une inquiétude trépidante, d'efforts pour ne pas trahir le secret (la loterie en faveur du patronage de l'école, etc...). — Vie vraie, fervente et belle, exubérante d'âmes vibrantes d'affection et d'initiative, désireuses de se surpasser continuellement.

Je voudrais être écrivain pour rendre toute la beauté intime et merveilleuse de cette vie multiforme, spontanée, fraîche et intense qui fournirait la matière d'un nouveau « Cuore ».

Ma méthode ? Je n'ai pas de méthode préétablie et classifiée. Il me semble suivre un peu toutes les méthodes, tout en cherchant souvent la méthode pour ne pas avoir de méthode, ... sans jeu de mots.

L'école est le lieu de réunion charmant et doux des fillettes, la grande famille. La collectivité, et non seulement moi, juge et corrige les travaux et les rapports réciproques. La vie collective se réalise avec le concours volontaire de toutes. Chacune, à tour de rôle, surveille la propreté et l'ordre des locaux, la tenue et le prêt des livres, prend soin des plantes et des animaux quand il y en a (nous avons eu des poissons rouges et des tortues). Les élèves sont divisées en quatre équipes (l'équipe tricolore, l'équipe bleue, l'équipe blanche et l'équipe rouge) qui possèdent leurs poésies, leurs statuts, leurs normes réglant la vie de l'équipe et ses rapports avec les autres équipes et avec moi.

J'ai donné un grand développement aux promenades et aux leçons en plein air. Voici, selon la division par matières, un aperçu très résumé de notre travail.

L'enseignement artistique et religieux :

En plus de l'enseignement direct de la religion, je prends soin de développer la conscience religieuse, le sentiment d'admiration et de dévotion à la divinité à travers les choses créées (le soleil, une fleur, les petits animaux). La prière est chantée ou prononcée dans le plus grand recueillement et plus d'une fois faite en silence.

Sans délaisser le dessin géométrique, j'ai donné un grand développement au dessin spontané, même pendant une leçon ou une conversation. Chaque morceau de papier a été utilisé (bandes de papier ou de carton, couvertures des cahiers terminés, couvertures de vieux registres, vieux imprimés, vieilles archives, etc... sans oublier le papier d'emballage). En divisant les dessins en groupes, j'ai pu suivre la sélection que chaque fillette a su faire spontanément. On distingue déjà les professeurs et les élèves. Colzolari, dessinatrice remarquable, a montré comment croquer les enfants; Renée, qui a l'œil d'un architecte, a enseigné à dessiner les choses inertes, les églises et les chapiteaux. Celle qui savait le mieux dessiner avait immédiatement une foule d'imitatrices.

En ce qui concerne le chant, après avoir enseigné la raison et l'origine de la notation musicale, je n'ai rien fait d'autre que de les faire chanter. Et elles ont chanté les hymnes patriotiques les plus connus (La Piave, — Frères d'Italie, — L'hymne de Garibaldi, — L'hymne à Rome, etc...), puis elles ont inventé des motifs qu'elles ont appliqués à des poésies bien rythmées : la chevauchée de Garibaldi, la danse des heures, etc...

Avec le chant spontané, j'ai obtenu la poésie spontanée, et cela du reste déjà dans la première classe. Même les élèves qui ne savaient pas écrire (comme Marinelli, Bigione, etc...) savaient faire des poésies, — c'est une façon de parler : — quelques assonances et peu de rimes, mais telles que les hommes primitifs en firent avant l'existence de la poésie littéraire.

J'ai continué à accorder mon attention, quoique assez peu cette année, à la gymnastique rythmique, ou mieux, au pas rythmé (marche, saut, galop, pas croisé, pas relevé, etc...) et à l'interprétation musicale.

L'enseignement propre de la langue a été développé avec les « cahiers libres » que les fillettes ont fait avec enthousiasme presque tous les jours, avec la riche correspondance entre elles et moi, entre moi et elles, entre elles, avec les travaux mensuels, les dictées (poésies et morceaux choisis en rapport avec les faits de la vie de l'école). Peu nombreux, les exercices

directs d'orthographe, organisés plutôt comme jeux et causeries sur les erreurs les plus communes. Peu nombreux aussi, les exercices de traduction du dialecte, faits sans recours à un livre spécial et en mettant en relief l'usage des verbes, des articles et des terminaisons populaires. J'ai au contraire donné de la valeur aux coutumes caractéristiques locales et folkloristes (la fête des chandelles, les coutumes, bals et usages du pays romain, etc...). Je dois signaler que je ne corrige presque jamais les travaux spontanés (cahiers, dessins, poésies, etc...) et cela pour deux raisons : 1° parce que les fillettes ressentent douloureusement ce qui diminue l'élan de leur âme et de leur enthousiasme ; — 2° parce que la correction faite sur le cahier est destinée à y rester. Au contraire j'organise des exercices spéciaux et occasionnels qui les intéressent toutes sans blesser aucune susceptibilité.

Pour l'arithmétique, la table de Pythagore est devenue un jeu. Nous avons franchi les divisions à deux chiffres dans un enseignement et une aide mutuelle. La partie la plus agréable a été celle concernant la mesure (la propre taille, le poids, la longueur de la poupée, des meubles, du pas, du gymnase, des couloirs, de la salle, etc...) et celle se rapportant à la géographie (recherche de la distance à une échelle donnée ou à l'œil nu, etc...). J'ai eu toute une floraison de problèmes inventés (beaucoup de fillettes en ont fait des cahiers spéciaux) très caractéristiques. Pour Meliarco, c'est, au commencement, des contes de fées où l'on divise des sommes fantastiques entre les pauvres ; pour Di Giovanni, les vaches laitières coûtent

Li 200 et les poulets Li 15.000 ! Je me propose de faire une étude spéciale de cette question comme de celle de la poésie spontanée.

La géographie a été apprise comme un jeu, l'histoire a été vécue à travers les héros que nous avons célébrés à tout moment. Et avec eux leurs familles. Notre cahier des héros est aussi le cahier de leurs familles. L'histoire a été aussi une *poésie*, une poésie vécue et une poésie spontanée.

Les « notions variées » ont été nombreuses, mais elles n'ont pas été enseignées systématiquement. C'est la raison pour laquelle, à l'examen fait dans l'ensemble de la classe (cela a été ma décision), les élèves n'ont pas très bien répondu. Mais, de la lecture des cahiers, il résulte que la vie d'une plante, l'éclosion d'une fleur ou la décadence qui atteint ses pétales lorsqu'elle se flétrit ont fait intimement vibrer les petites âmes qui ont trouvé « Dieu dans chaque chose ». La mort des poissons rouges et leur anatomie, la perte de la tortue, la vie des vers à soie, la découverte d'un oiseau mort, d'un papillon, de deux scarabées luttant, ont suscité des pensées, des recherches, des réflexions, des leçons, des poésies. Et que dire des jardins de Saint-François ? Les « notions variées » ont été une source de poésie intime et vécue, peut-être même jalousement gardée intérieurement. — Voilà tout.

Et que les plantes vivaces de mon jardin franciscain, filles de mon âme, soient bénies par le Pauvre d'Assise !

Rome, le 20 juillet 1925.

Virginia POVEGLIANO-LORENZETTO.

Les Précurseurs de M^{me} Montessori

III

Spontanéité et Dressage

Dans son premier rapport, qu'Itard écrit neuf mois après avoir recueilli le « Sauvage de l'Aveyron », il décrit celui-ci comme un être répugnant, totalement ignorant et dépourvu de tout jugement comme de tout intérêt. Pour éveiller cet intérêt et pour l'instruire, Itard profita des dons que l'enfant paraissait posséder.

Les joujoux ne l'intéressaient pas ; il ne comprenait pas ce que c'était, ni ce qu'il devait en faire ; cependant quelques simples jeux le captivèrent : ainsi il s'occupait longtemps à réfléchir le soleil dans un petit miroir, à contempler le ballottement d'un petit baquet dans son bain, à chercher une friandise cachée. Il témoigna aussi d'une forte concentration pour palper des objets. Après avoir renoncé aux exercices audi-

tifs, car Victor lui semblait sourd, Itard passa aux exercices plus systématiques de la faculté visuelle. Il commença par dessiner des objets sur le tableau noir, tels que des ciseaux ou un marteau, après quoi Victor devait suspendre les objets véritables sur leurs images. Ceci paraissant trop difficile, Itard profita de nouveau d'une qualité innée de Victor, celle de vouloir tout mettre à sa place (1). Tout ce que l'enfant possédait était suspendu dans sa chambre à des clous spéciaux ; si une chose se trouvait intervertie, Victor n'avait point de repos avant qu'elle ne fût remise à sa place. Or, tous les objets sur lesquels Itard voulait appeler l'attention de Victor, furent suspendus à des clous, après quoi il les dessina au-dessous. Lorsqu'il les enlevait ensuite, Victor les remettait aussitôt à leur place. Sa mémoire, cependant, ne consistait qu'à en retrouver la place, car il était incapable de les reconnaître. Mais Itard multiplia si bien ces exercices que Victor devait finir par les comparer entre eux ; c'est ce qui arriva en effet. Puis le même procédé fut essayé avec des lettres et des mots ; la transition étant trop brusque et difficile, les figures géométriques furent choisies comme forme intermédiaire.

Les exercices avec ces dernières furent répétés à l'infini, jusqu'au moment où Victor en fut dégoûté. Les accès de fureur qu'il avait montrés à l'origine lui revenaient. Itard crut ne pas devoir céder et força l'enfant par des moyens toujours plus fermes. A un moment de résistance violente, il le tint suspendu hors de la fenêtre du quatrième étage ! Au bout de quelques secondes il le retira pâle et tremblant et le remit devant les figures géométriques. Victor rangea tout, lentement, puis se jeta sur son lit en sanglotant. Désormais c'en était fait des scènes, mais le dégoût de l'enfant pour ces différents exercices persista, qu'il s'agit de formes géométriques ou de lettres.

Par ce dressage à la discrimination, Itard mit enfin le garçon en état de lire des mots et de munir plusieurs objets de cartes portant leur nom. Mais il parut bientôt qu'il ne pouvait point généraliser ; il pouvait indiquer un certain livre, mais il ne pouvait pas reconnaître un livre

(1) Comparez à la méthode Montessori.

inconnu. Itard se reprocha d'avoir fait faire à l'enfant trop d'exercices dans cette voie : « J'avais tellement exercé l'observation visuelle à saisir par des comparaisons analytiques les qualités apparentes des corps, que tous les points de dissemblance lui faisaient croire à une différence essentielle. » Itard chercha à corriger l'erreur en montrant à Victor l'utilisation des objets. Ce fut la cause d'une révélation spontanée : Victor se mit à fabriquer lui-même de menus objets pour son usage. Un jour, son crayon étant trop court, Itard lui donna un porte-crayon ; le même fait s'étant reproduit, le garçon fabriqua lui-même un porte-crayon à l'aide d'une brochette et d'une ficelle. Itard applaudit à ce phénomène et y vit « une vraie imagination créatrice » (1). Il importait surtout que cette faculté demeurât, qu'elle fût cause de joie en apportant un changement dans les exercices monotones et systématiques (2). A part quelques mouvements de dextérité, le dressage ne mena pas loin le pauvre garçon idiot. Aussi les quelques tentatives très primitives d'adapter son attitude active à des situations nouvelles, ne se développèrent-elles point.

Chez Seguin, on trouve en même temps le dressage systématique dans un autre domaine : exercer l'obéissance des enfants et vaincre leur résistance (3) au travail, afin de rendre leur éducation possible. Séguin a écrit : « L'éducateur doit disposer du *sens moral de l'autorité*

(1) K. BUEHLER : *Die geistige Entwicklung des Kindes*, p. 342. (Iéna, Gustav Fischer, 1921) écrit : « Wenn unsere biologischen Ueberlegungen im Anschluss an Köhler's Versuche mit Schimpansen und an eigene Kinderbeobachtungen richtig sind, haben wir in kleinen Erfindungen und Entdeckungen, die das Kind bei seinen täglichen Handierungen macht, die ersten nachweisbaren Zeichen des Intellectes zu erblicken ; das erste " Werkzeugdenken " ist unabhängig und früher als das sprachliche Denken ».

(2) Voir D^r W. KOEHLER : *Intelligenzprüfungen bei Anthropoiden*, (Abhandl. der Kön. Preuss. Acad. von Wissensch., 1917, page 55, paru plus tard chez Springer à Berlin) : « Ist einmal eine spezielle Form, ein Werkzeuggebrauch oder dergl. in der Notwendigkeit einer Versuchssituation entstanden, so kann man sicher sein, das Neue bald danach im Spiele wieder zu finden, wo es also unmittelbar nicht den mindesten Vorteil sondern allein erhöhte Lebensfreude gibt. »

(3) Au contraire DECROLY cherche à prévenir le dégoût contre ce matériel en cherchant d'autres occupations pour les arriérés mentaux.

pour vaincre l'instinct de résistance chez l'enfant. »

D'abord on doit entourer l'enfant d'un « réseau d'autorité », puis le relâcher de plus en plus, « car le but de l'éducation n'est pas la passivité, mais la liberté ». D'abord on doit employer l'ordre direct : « Fais ceci, fais cela », en n'exigeant rien que l'enfant puisse refuser. Ensuite on passe à l'ordre indirect, avec lequel on ne commence ni trop tôt, ni trop tard. Le moment exact s'annonce quand la « résistance chez l'enfant disparaît et qu'il arrive à une occupation intelligente » (1).

Ce stade atteint, on peut passer à l'« ordre négatif » ; ce n'est pas un ordre que le professeur exprime par la parole ni même par la pensée ; ce sont *les moyens dont il entoure l'enfant, stimulants destinés à l'exciter à agir, à parler, à penser* et dont il se contente d'attendre le résultat (2).

Cet ordre négatif exige de l'éducateur : « la prévoyance ingénieuse de ce qui peut le mieux fixer l'attention de son élève, l'inciter à agir, et la patience inquiète de l'homme qui attend (3). C'est le mode expectatif, celui qui conduit d'une façon cachée, à la fois le maître et l'enfant. »

Comme on a pu le voir par ce qui précède, M^{me} Montessori a beaucoup emprunté à ses précurseurs (4). Elle-même s'oppose d'une façon catégorique à toute modification dans sa méthode, qu'elle considère comme une unité absolue et sa découverte propre. *Il y a, en effet, une différence.* D'abord M^{me} Montessori a radicalement transformé le système scolaire et signalé le fait que l'enfant, lorsqu'il se concentre sur ses occupations, ne doit pas être dérangé dans son travail ; l'enfant veut être actif et peut être laissé indépendant, s'il trouve les moyens de satisfaire son désir de travailler. Elle souligne

(1) Voir MONTESSORI, cours d'Amsterdam.

(2) Voir MONTESSORI.

(3) Voir MONTESSORI.

(4) « Il n'est pas étonnant qu'en France et en Belgique où le travail de ses précurseurs est très connu, il y ait un sentiment critique contre la méthode Montessori », écrit le D^r SIMON l'ancien collaborateur de BINET. (Bull. de la Soc. pour l'étude psychologique de l'enfant, mai 1913), « M^{me} MONTESSORI semble ignorer tous les efforts faits avant elle et se donne par suite l'illusion de découvrir péniblement des choses déjà découvertes. »

l'influence de l'activité et de l'intérêt sur les qualités morales, etc. Elle exprime en outre des idées très importantes sur la préparation des institutrices et leurs relations avec l'enfant. Ce sont là tous de grands principes qui ont une valeur indéniable. Or, ces moyens appartiennent, selon M^{me} Montessori, exclusivement à sa méthode : « Pour celui qui a ce matériel à sa portée, la tâche de travailler au développement naturel de la vie psychique de l'enfant est bien facile. Avec de pareils objets à sa disposition, chacun peut réaliser l'idéal de la liberté à l'école ». Au dire de M^{me} Montessori, ce matériel a été expérimentalement composé ; la qualité et la quantité en sont définies, Il n'y a donc aucune interaction directe, d'ordre intellectuel, entre l'institutrice et l'enfant ; ce n'est certainement pas l'enseignement qui est ici la cause directe de résultats constatés. « Ce sont les objets du matériel, qui sont moyens de réaction et excitent des réactions psychiques particulières qu'on peut synthétiser comme un réveil, une organisation intérieure de la personnalité. » (1)

Une fois l'atmosphère créée, déclare M^{me} Montessori dans son premier livre, « on doit laisser l'enfant libre. La liberté de l'enfant n'est restreinte que par les intérêts collectifs ou les conventions sociales, par ce qu'on pourrait appeler la « bonne tenue », élément qui caractérise les enfants « bien élevés » et dont les manières et les actes sont l'expression. Nous devons défendre tout ce qui est désagréable, grossier et vulgaire, mais tout le reste, toute manifestation visant à un but utile, quelle qu'elle soit et sous quelle forme qu'elle puisse se manifester, doit non pas seulement être tolérée, mais encouragée par le professeur. Celui-ci doit comprendre et ressentir avant tout qu'il est observateur des activités de l'enfant. »

Voilà donc une grande différence avec l'entraînement pénible des arriérés à l'aide du matériel. Ici le matériel doit remplacer presque entièrement le professeur, les moyens de réaction pour chaque âge formant une gradation et leur présentation dans un certain ordre permettant d'obtenir les réactions les plus fécondes. En fait, il en fut tout autrement. On n'observera

(1) *Selfpooeding*, p. 79.

guère d'intérêt spontané et général pour le matériel ; la plupart des enfants n'y jetaient qu'un coup d'œil rapide, et les directrices attendaient en vain l'attention profonde, les fameuses répétitions spontanées. Ainsi le désordre commença à régner dans les écoles, et l'opinion se répandit bientôt que, dans les écoles de M^{me} Montessori, « les enfants pouvaient faire ce qu'ils voulaient ». Des critiques s'élevèrent de tous côtés ; on discutait et argumentait surtout sur la question de la liberté et de l'ordre. On cherchait beaucoup trop peu, cependant, la cause fondamentale de ce phénomène de désordre. Quant à M^{me} Montessori, elle entra dans une autre voie. Jamais elle n'avait eu l'intention de laisser faire aux enfants « tout ce qu'ils voulaient » ; mais elle était convaincue qu'à un certain âge, les enfants devaient être tellement captivés par son matériel, que par cela seul on obtiendrait d'eux une activité excluant tout désordre. C'est cette foi-là qu'elle exigeait également de ses collaboratrices ; et c'est à cause de cela que la confusion se déclara, lorsque les résultats originellement décrits par M^{me} Montessori ne se produisirent pas. Les succès obtenus sous sa conduite personnelle et celle de quelques-unes de ses disciples étaient plutôt, pensait-on, la conséquence de leur intuition pédagogique et de leur autorité naturelle.

M^{me} Montessori se trouva dès lors devant l'alternative suivante : celle de maintenir les principes originels, c'est-à-dire de rechercher les lois biologiques et psychiques qui régissent le développement de l'enfant, et les moyens et les occupations capables de le captiver et d'éveiller son activité individuelle. Elle aurait été amenée alors à constater une diversité dans les talents, dans l'application, dans le goût du travail et le rythme, dans l'intérêt, les modes d'expression et le tempérament. En d'autres termes, elle aurait été placée en face de la question des types, question qu'elle ignore complètement dans sa méthode, alors qu'il lui aurait été possible dans tenir compte. La seconde voie consistait à entraîner progressivement les enfants à utiliser son matériel selon sa méthode et à obtenir ainsi certaines habitudes et une certaine dextérité. Elle choisit cette deuxième voie et s'y engagea toujours davantage. D'abord elle donna

des explications détaillées sur la technique de sa méthode, lors des cours qu'elle donna à Londres et à Amsterdam avec l'aide de Signora Maccheroni.

L'exactitude dans l'emploi du matériel fut dès lors posée en principe ; c'est-à-dire qu'il ne fut plus permis d'utiliser le matériel que d'une manière strictement définie (1). Et chose remarquable, le rôle de la directrice indiqué comme passif dans ses premiers livres, se mua en « autorité chargée de guider et de porter secours » (2).

L'enfant n'est plus libre que dans les limites de la méthode et nous croyons qu'ainsi M^{me} Montessori retourne plutôt à la méthode de ses précurseurs, c'est-à-dire à l'entraînement systématique des facultés et des fonctions, à l'aide d'un matériel spécial et d'exercices spéciaux.

Ceux qui s'attendent à voir les enfants manifester un intérêt spontané pour le matériel seront déçus. La directrice doit veiller (à titre d'autorité chargée de guider de façon bienveillante) (3) à ce que les enfants s'en servent pour travailler et non pas pour jouer ; elle doit combattre cette dernière tendance avec méthode. En général, on obtient ainsi une classe tranquille ; la résistance des enfants diminuera et la plupart d'entre eux ne tarderont pas à se livrer à une activité auto-éducatrice par le moyen du matériel spécial. Les résultats de cette méthode varient cependant d'un enfant à l'autre. Nous ne voulons pas mésestimer ce lent entraînement à l'auto-didaxie et à l'obéissance, mais nous croyons qu'il est fâcheux d'employer à cette fin un matériel aussi restreint que celui de M^{me} Montessori, parce qu'il risque de favoriser la routine et l'automatisme. Le matériel et les exercices décrits dans l'article précédent sont tous très simples et il s'en trouve qui sont parfaitement adaptés à l'enseignement technique des normaux dans les écoles enfantines. Ils mettent l'enfant à même de manipuler les objets, d'exercer leur coordination musculaire, de classer et de ranger ; et ils développent chez eux la concentration. Le sentiment de « pouvoir faire une chose tout

(1) W. STERN : « *Psychologie der frühen Kindheit* » (Leipzig, Quelle u. Meyer) : « Der Fundamentalsatz, dass gerade das kleine Kind aus allem alles machen kann, wird misachtet ».

(2) Cours d'Amsterdam.

(3) Cours d'Amsterdam.

seul » donne au jeune enfant de la joie et de l'assurance, et développe la personnalité entière. L'opinion de Binet que ces simples exercices conviennent à cet âge pour « apprendre à l'enfant à apprendre » nous paraît juste. Cependant, ne pourrait-on pas obtenir un aussi bon résultat chez les enfants normaux par des occupations plus naturelles que ces exercices plus ou moins artificiels ? D'autre part, ces exercices ne peuvent-ils pas, précisément par leur simplicité, servir de moyens de transition pour conduire à des activités plus compliquées ? Ce sont des questions auxquelles nous ne saurions répondre dans les limites de cet article (1).

A l'éducation et à l'enseignement, il faudra toujours joindre le dressage. Le problème est de savoir quand et comment l'appliquer. Les jugements sur cette question varient généralement selon la conception qu'on se fait de la vie (2) et selon ce qu'on exige de connaissances et d'adresse chez l'enfant, mais, dans ce domaine aussi, il faudra tenir compte bien davantage du degré de développement de chaque enfant. Puisque M^{me} Montessori parle constamment de la spontanéité et de l'observation, il est d'autant plus étonnant qu'elle veuille limiter au contraire les expressions vraiment spontanées. Le jeu, l'expérimentation ludique (3), l'attitude intelligente en présence de situations nouvelles (4),

(1) W. STERN : « *Psychologie der frühen Kindheit* ; (Leipzig, Quelle u. Meyer) p. 78 (3^e édition) : « Die hier zu Grunde liegende Psychologie ist also reine Elementenpsychologie, die da glaubt, dass unsere Wahrenehmung aus summierten Empfindungselementen besteht », etc. — J. DREWET : « *An Introduction to the Psychology of Education* » ; John DEWEY : « *Schools of to-morrow* » p. 140 (Dutton & Comp., New-York) ; W. H. KILPATRICK : « *Montessori examined* », p. 41 (London W. C., Constable & Comp.) ; John DEWEY : « *School and Society* », p. 41 (Chicago, Illinois, The University of Chicago Press) ; D^r Ed. CLAPARÈDE : « *Psychologie de l'enfant* ». Préface de la VIII^e édition (Genève, Kundig, 1916) : « Quant aux imbéciles, le Docteur DECROLY travaille de plus en plus dans le sens des occupations naturelles. »

(2) Remarquable à cet égard est le dernier livre de M^{me} MONTESSORI : « *I bambini viventi nella chiesa* » (Naples, 1922) et la critique du Prof. H. OORT dans « de Protestant », 30 avril 1924.

(3) Voir Karl GROOS : « *Die Spiele der Menschen* », Iéna, et « *Der Lebenswert des Spiels* » (Vortrag, Iéna, 1910).

(4) Voir W. KOEHLER : « *Intelligenzprüfungen an Anthropoiden* », (Abh. der Berliner Akad. d. Wiss., 1917) ; K. BUEHLER : « *Die geistige Entwicklung des*

la faculté plastique et créatrice, l'imagination créatrice, tout cela M^{me} Montessori l'estime de moindre valeur, le combat ou le canalise dans la voie de sa méthode. Toutes ces facultés importantes doivent aussi avoir la possibilité de se développer, mais l'éducateur devra toujours se borner à observer, à surveiller, à procurer à l'enfant des occasions d'agir et à le guider. Ici nous nous trouvons dans le domaine des aptitudes particulières, des manifestations individuelles du cœur et de l'intelligence, des dons du talent et du génie. Quand on étudie, par exemple, les œuvres de l'âme et de l'art (1) et les nombreuses découvertes (2) grandes et petites ; on trouve que celles-ci reposent sur des facultés (3) qu'on ne pourra jamais acquérir par un entraînement spécialisé et un matériel spécial. Nous retrouvons les éléments de ces qualités spéciales chez les enfants à des degrés divers et sous des formes différentes, qu'on néglige beaucoup trop dans les anciennes écoles.

M^{me} Montessori, s'appuyant sur ses précurseurs, a donné une forte impulsion à un mouvement important. En Hollande surtout, elle a exercé une influence déterminante sur la réforme des écoles enfantines. Cependant il est nécessaire et possible, dans les écoles nouvelles, de mettre en valeur les facultés créatrices des enfants. La science pédologique et le grand mouvement international pour l'éducation nouvelle demandent une étude et la connaissance toujours plus approfondie des lois qui régissent le développement de l'âme humaine.

C. PHILIPPI VAN REESEMA.

Scheveningen. Hollande.

(traduit du hollandais (4))

Kindes » (Iéna, Gustav Fischer) ; K. KOFFKA « *Die Grundlagen der Psychischen Entwicklung* » (A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz).

(1) Voir les nombreuses études sur les dessins d'enfants.

(2) Les petits livres du D^r K. WEULE : « *Die Anfänge der Naturbeherrschung* », e. a. (Stuttgart, 1921, Kosmos).

(3) Voir W. KOEHLER, p. 116. « *Die Intelligenzprüfungen an Anthropoiden* » (Springer, Berlin) : « Leider hat die Psychologie bisher noch nicht begonnen diese Art von Physik des naiven Menschen zu untersuchen, die rein biologisch eine grössere Bedeutung hat als die Wissenschaft gleichen Namens. »

(4) L'article original a paru dans « *Paedagogische Studien* », juin, juillet et août 1924 (Groningen, Wolters).

L'École Active

dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique

Avant la réforme du ministre Gentile, il ne manquait pas, en Italie, de ces initiatives en matière de méthodes d'éducation de l'enfance que la littérature pédagogique contemporaine appelle « Ecoles nouvelles ». Quelques-unes de ces initiatives étaient même devenues classiques et avaient admirablement rempli le rôle de « précéder les écoles d'Etat, et de préparer le terrain en prouvant l'efficacité des méthodes nouvelles ». Il suffit de rappeler les principales. Les navires-écoles de Lévi-Moreno, véritables écoles élémentaires pour les enfants du peuple choisis parmi les plus misérables, et dont l'ambiance était la vie marine et la méthode l'expérience individuelle. L'expérience Mompiano où (de nombreuses années avant M^{me} Montessori) les sœurs Agazzi créèrent une méthode d'éducation de l'enfance absolument originale qui répondait à toutes les exigences signalées ensuite par M^{me} Montessori, mais qui n'avait pas l'étroitesse et le mécanisme de la « Méthode », tournant autour d'un pivot fixe et rigide, superstitieusement considéré comme... thaumaturgique. Les Maisons des Enfants de M^{me} Montessori où, malgré les erreurs de la méthode, on respectait l'autoformation et l'auto-correction des enfants, essayant de ne pas supprimer leur spontanéité. Les écoles rurales de La Montesca et de Rovigliano, créées par Alice et Léopold Franchetti pour les fils d'agriculteurs, qui furent une réalisation parfaite de la *Natur Study* (ou *regional survey*) des Anglais, enrichie d'une éducation artistique et économique active. L'école de la Ghisolfia, dite sussi Rinnovata (rénovée) fondée par Joséphine Pizzigoni, école municipale populaire, dans laquelle les enfants étaient orientés vers la recherche personnelle dans tous les exercices. L'école de l'*Unione femmine cateneoe* (Union des femmes de Catane), où l'expérience des fillettes était avivée par la belle responsabilité qui leur incombait de vaquer aux soins des enfants de l'asile comme autant de petites mères. Les expériences de Gazzada, dues à Maurilio Salvoni, etc.

La réforme Gentile, préparée par une quinzaine d'années d'études pédagogiques, inspirée de l'œuvre philosophique novatrice de Benedetto Croce et de Giovanni Gentile lui-même, com-

mencée par une série de discussions passionnées auxquels participaient les meilleurs maîtres d'Italie ne pouvait faire autrement qu'utiliser les expériences didactiques des écoles nouvelles et adopter leurs principes directeurs qui étaient déjà mis au clair et systématisés dans des livres répandus parmi les maîtres italiens et propagés dans des revues d'avant-garde : *Nuovi Doveri* (Nouveaux devoirs) *La nostra scuola* (Notre école), *Educazione nazionale* (L'éducation nationale) et dans une riche collection d'opuscules : *Scuola e Vita* (L'école et la vie).

La réforme Gentile de 1923 renverse littéralement la tradition didactique, transportant le centre de l'intérêt du maître à l'élève, convertissant la didactique d'un « art d'enseigner » en un « art d'observer l'enfant et d'encourager ses manifestations spontanées et son activité créatrice ». Elle a répandu un peu dans toutes les écoles l'esprit des « écoles nouvelles ». Et en voici une preuve : de 1923 à 1926, un grand nombre d'expositions de travaux d'enfants se sont succédés en Italie, de telle sorte que chaque grand centre et presque tous les petits centres ont eu leur « exposition didactique ». En 1925, a eu lieu à Florence la première grande exposition didactique nationale ; la même année, à Sienne, il y eut une exposition de dessins d'enfants qui fut une belle révélation du pouvoir créateur des enfants ; maintenant s'ouvre à Boulogne une exposition nationale du langage graphique des enfants. Je ne cite que les manifestations les plus appréciables au point de vue scientifique.

Avant 1923, — à quelques rares exceptions près, — les expositions didactiques ne concernaient pas l'œuvre de l'enfant, mais l'œuvre des maîtres et des administrateurs de l'école.

Si les « écoles nouvelles », comme dit M. Ferrière, sont des laboratoires de pédagogie pratique », on peut dire que toutes les écoles italiennes sont devenues en quelque sorte des laboratoires, et qu'elles fournissent aux savants un matériel de premier ordre pour l'étude de l'enfant. Il faut aussi signaler que les études de pédagogie qui, jusqu'à la réforme Gentile, avaient pour principal caractère la recherche philosophi-

que, même austèrement spéculative dans les livres de Gentile, sont aussi orientées vers la critique didactique, c'est-à-dire vers l'examen de la réalité effective des écoles (et non de l'école) et des enfants (et non plus de l'enfant). Moi-même, quoique ayant toujours conservé le contact entre la recherche spéculative et l'expérience didactique, je n'ai pu étudier la vie intime des communautés d'enfants, qu'après la réforme — dans mes livres *Athens fanciulla* (Athénien enfant), *La buona messe* (La bonne messe), *I piccoli « Fabre »* (Les petits Fabre) — parce que dès lors un matériel digne d'étude m'a été offert de toutes parts et qu'il se trouvait d'une variété et d'une richesse qu'il aurait été impossible d'espérer en 1922.

Et, si l'un des caractères des écoles nouvelles est de réveiller, dans les familles, l'intérêt et l'esprit critique relatifs aux problèmes de l'éducation, en les faisant collaborer à la réforme didactique, on peut affirmer qu'aujourd'hui, en Italie, la curiosité du public et la participation des parents à l'œuvre réformatrice se sont considérablement accrues.

La renaissance de l'éducation dans les grands centres urbains est particulièrement remarquable. Depuis plusieurs années, ils se trouvaient déjà dans les conditions avantageuses d'une autonomie scolaire relative et expérimentaient déjà des méthodes nouvelles pour leur propre compte. Les villes comme Turin, Milan, Florence, Bologne, Rome possédaient déjà un grand nombre de maîtres se consacrant à l'instruction que je voudrais appeler exploratrice, par le moyen d'écoles en plein air, de colonies scolaires, de tourisme scolaire, de camps de vacances, etc. Dans les écoles de Turin, depuis des années déjà, par le mérite du regretté Antonio Ambrosini, qui était directeur général de l'instruction municipale, on cultivait des plantes, on tenait des viviers (aquariums, terrariums), on faisait du jardinage. A Milan, qui a toujours été un centre éducatif de valeur européenne, le travail manuel était depuis longtemps tenu en grand honneur dans les écoles, et il y avait, au Trotter, la plus grandiose organisation de classes en plein air qu'on pût imaginer. A Florence, l'éducation artistique et spécialement le « *bel cantare* » avaient atteint leur développement maximum. A Bologne, par les mérites du Sénateur Dallolio, on possédait les organisations de colonies champêtres les plus intelligentes, qui avaient un caractère non seulement d'assistance sanitaire, mais aussi de réforme éducative. A Rome, on

avait pu réaliser les premières applications de la méthode Montessori et les Communautés de travail, œuvres de Lévi-Moreno, fleurissaient au Janicule. Combien d'autres expériences ne pourrais-je pas citer encore !

La réforme fortifia cet esprit de liberté dans les grandes villes et les fit devenir de vrais centres de développement éducatif. L'école de la Ghisolfia, à Milan, fut particulièrement encouragée et fut considérée par les éducateurs comme un modèle complet et parfait d'« école renouvelée ». La réforme n'agit pas moins dans beaucoup de centres ruraux même très petits. Elle donna une très grande importance aux initiatives d'éducation nouvelle dans les campagnes les plus désolées et les plus délaissées par le passé. Elle conféra l'autorité aux *Scuole per i contadini dell'Agro Romano* (Ecoles pour les agriculteurs de la campagne romaine) en étendant leur expérience à la plus grande partie des régions rurales de l'Italie centrale, et à l'*Associazione per il Mezzogiorno* (Association pour le Midi), créée, elle aussi, par Léopold Franchetti, à laquelle furent confiées un grand nombre d'écoles en Basilicate, en Calabre, en Sicile, en Sardaigne. A l'exemple de ces organisations, la réforme fit surgir d'autres associations auxquelles on confia l'Education dans les campagnes comme l'*Ente di cultura nazionale* (Association de culture nationale) fondée par Codignola, ou bien elle élargit le champ d'action d'associations déjà existantes et qui avaient des tâches importantes relativement à la formation des maîtres comme *Il gruppo d'azione per le scuole del popolo* (Le groupe d'action pour les écoles du peuple) dont le siège est à Milan.

Un des caractères essentiels des « écoles nouvelles » se trouve dans la valeur accordée à la campagne ; on la considère comme « le milieu naturel de l'enfant » ; elle possède au plus haut degré la vertu de régénérer l'organisme et d'offrir la possibilité de se livrer non seulement aux activités et aux travaux des primitifs (dont l'âme enfantine se sent si proche et qui a pour effet d'exciter ses facultés d'invention), mais aussi à des études qui donnent le goût des observations et des découvertes personnelles.

La réforme Gentile ne cesse d'avoir ces exigences présentes à l'esprit. Elle réserve, dans le « cadre de l'emploi du temps », une bonne place au jardinage et aux activités manuelles, encourage les travaux de la culture par les soins de l'école. Elle fait de la vie de la nature le centre

suprême de l'intérêt. Elle va jusqu'à instituer dans chaque classe une exposition permanente de dessins d'enfants reproduisant tour à tour les feuilles, les fleurs, les fruits de la saison (Calendrier de la Montesco) ; jusqu'à faire établir par les enfants de petits traités systématiques sur des sujets intéressants (le jardin, le poulailler, la vie d'un arbre, etc.) faisant durer ces séries d'observation sur une longue période (composition mensuelle ou annuelle suivant les sujets) (1) ; jusqu'à ordonner que l'on laisse une large place aux promenades et aux excursions pour des leçons sur le terrain, en les faisant préparer par des exercices d'orientation et de documentation.

En particulier, les petits élèves qui vivent à la campagne et travaillent aux champs, c'est-à-dire les jeunes enfants des agriculteurs voient, par la nouvelle orientation de l'école, leur vie quotidienne s'enrichir en intérêt et en savoir.

Protéger et observer ce qui vit, persévérer dans les cultures et les élevages, en rechercher les raisons, étudier le mode de développement des êtres vivants dont ils ont soin, savoir utiliser les résultats de leurs efforts personnels et joyeux de cultivateurs et d'éleveurs, voilà la grande conquête des enfants italiens, dans les écoles où l'esprit du programme de 1923 a le mieux pénétré et spécialement dans les écoles rurales. Moi, qui suis en contact avec des centaines et des centaines de maîtres de toutes les parties de l'Italie, je me rends compte que l'œuvre de *libération de l'enfant*, quand elle n'est pas entravée par les extravagances bureaucratiques, est grande surtout dans les régions les plus lointaines et les plus isolées.

L'« école nouvelle » explore la contrée par des voyages et des visites de monuments, d'usines, de fabriques pendant lesquelles les élèves prennent note des choses observées. L'école nouvelle confie à l'élève des devoirs individuels d'observation du pays. Cette exigence est toujours présente dans la réforme italienne de 1923.

On substitue l'*activité personnelle* de l'élève à la leçon du maître. Dans le dessin libre, l'enfant se manifeste toujours personnellement. Cela a été un grand succès de la réforme de persuader à 100.000 maîtres italiens d'en tenir le plus grand compte comme signe de la vie intérieure et, en tout cas, de ne pas intervenir dans les productions spontanées par des corrections inopportunes. Le génie de la race italienne, si

(1) M. FERRIÈRE place entre 10 et 12 ans l'âge des intérêts spécialisés concrets ou âge des monographies.

vivement visuel, coloriste et imaginaire, s'est magnifiquement affirmé dans les dessins d'enfants durant ces trois dernières années. Les enfants arrivent à illustrer des nouvelles, des poésies, des jeux, et leurs petits travaux sont d'une ingéniosité charmante qui rappelle les tableaux de nos artistes du XIII^e et du XIV^e siècle.

Moi-même j'ai publié et commenté une série de dessins d'enfants, vrais chefs d'œuvre de l'esprit de la jeunesse, exécutés par les élèves des écoles de Sienne et de la campagne siennoise, qui, par leur originalité et leur sincérité, ont frappé vivement nos peintres et nos critiques d'art. Et il est extrêmement intéressant d'observer combien de journaux d'élèves ont paru, durant ce court laps de temps, sous la direction de braves maîtres, avec des pages de dessins de leurs élèves. Le plus typique est un petit journal qui se publie dans une petite ville de Romagne, Cotignola, et intitulé en dialecte « *E val* », c'est-à-dire le crible. Ce petit journal est répandu en plusieurs milliers d'exemplaires dans toutes les écoles de la Romagne et de l'Emilie. Beaucoup d'écoles, sans qu'il y ait eu à ce sujet aucune suggestion dans les programmes, possèdent leur petit journal manuscrit qui circule de classe en classe. C'est une ancienne tradition italienne qui renaît. Vers 1839, le marquis Ridolfi faisait rédiger un petit journal par ses petits élèves, enfants d'agriculteurs, dans l'école qu'il avait créée à Melelo près de Florence, vraie communauté de vie et de travail, premier exemple italien de l'École active et qui mérite d'être célébrée comme un précédent historique fondamental. Et ce petit journal avait son émule dans un autre petit journal manuscrit que notre grand pédagogue Lambruschini faisait rédiger dans son école de S. Cerbone.

Aujourd'hui, les enfants italiens de l'école réformée illustrent leurs devoirs avec des dessins et s'aident du dessin dans toutes les branches de l'enseignement.

Egalement dans les travaux de rédaction ou de composition, l'activité des élèves est personnelle. On ne leur demande plus l'invention rhétorique, mais le journal de la vie. De sorte que le « cahier d'italien » de l'enfant est une espèce de journal personnel relatif à la vie de l'école, aux études, aux visites faites, aux choses vues, aux occupations préférées.

J'ai pu découvrir de délicieux cahiers d'enfants du peuple qui racontaient avec une candeur parfaite jusqu'à leur vie de la rue (1).

L'enseignement de l'hygiène compte parmi ceux où se manifeste l'activité personnelle ; observation de soi-même et de son milieu, accompagnée d'exercices de propreté exécutés à l'école sous les yeux des camarades et du maître.

Enfin, selon les meilleures tendances de la didactique moderne, la réforme Gentile fait la plus grande place possible à l'éducation artistique, place telle que certains l'ont considérée comme excessive, savoir :

1) à la musique collective, réveillant l'intérêt des maîtres pour le folklore musical italien, et aux auditions musicales comme moyen d'éducation ;

2) à la récitation et à l'interprétation de petites pièces théâtrales ;

3) à la littérature expressive et à l'art de raconter.

..

A tout cela il faut ajouter que la réforme italienne se rapproche toujours de l'enfant, parce qu'elle tient compte de sa vie réelle, c'est-à-dire des limitations de son expression puérile et des conditions du milieu dans lequel il vit. Pour cela, elle conserve courageusement sa valeur au dialecte, s'en sert comme un moyen d'étude de la langue littéraire. Elle fait lire et étudier des poésies et d'autres compositions d'art populaire, et substitue à l'étude abstraite de la grammaire l'étude concrète de la comparaison de la langue avec le dialecte. Elle coordonne des notions de toutes sortes dans l'étude de la vie locale et régionale.

La réforme a aussi créé un livre de lecture très original : l'Almanach régional. Ce n'est encore là que l'utilisation d'une tradition populaire et l'élevation à la dignité d'instrument éducatif de l'almanach traditionnel en usage dans les campagnes et que l'on trouve dans la maison de tous les agriculteurs qui se respectent. De cette façon, les lectures et les variétés scientifiques et historiques ne détachent pas l'enfant de l'observation de son propre milieu et de ses conditions de vie, mais l'aident à leur donner leur valeur.

(1) Voir mon étude « *Scugnizzaria pugliese* », publiée dans la Revue *Educazione nazionale*, décembre 1925 et janvier 1926.

Enfin, quelques heures par semaine sont consacrées dans les écoles aux jeux de l'intelligence (« Occupations de récréation intellectuelle ») qui comprennent les recherches de mots, les devinettes et mille jeux populaires de conversation, aussi bien que les jeux d'arithmétique, les curiosités scientifiques, la fabrication de petits instruments pour des expériences scientifiques, etc.

Tout considéré, les programmes de 1923 ont recueilli, soit dans les détails d'exécution, soit dans la ligne et l'esprit général, tout ce qu'ils pouvaient dans les précédents fournis par les Ecoles active.

Et, non seulement ils suggèrent des voies nouvelles, mais ils autorisent expressément les maîtres à faire leurs propres expériences, en suivant les mêmes directives, dans les classes dites de « différenciation didactique ».

Aussi, la route reste ouverte aux éducateurs les plus capables et les plus actifs.

La plus belle de ces expériences — celle de M^{me} Virginia Povegliano-Lorenzetto, morte prématurément à 36 ans cet été — a été étudiée directement à Rome par M. Ad. Ferrière.

..

Je fais suivre ces notes brèves d'une liste des instituts d'éducation ou des classes qui se prévalent de l'autorisation de suivre librement le programme officiel en cherchant leur voie propre.

I. PREMIÈRE ENFANCE.

1. Jardins selon la méthode Agazzi.

Hors d'Italie, lorsque l'on parle des méthodes d'éducation pour la première enfance, on pense tout de suite à M^{me} Montessori et à ses Maisons des Enfants. En réalité, on ne connaît pas les précédents de la méthode Montessori ; par exemple on ne sait rien de la méthode Agazzi (des sœurs Agazzi et plus particulièrement de M^{lle} Rosa Agazzi) qui fut instaurée à Brescia en 1894 et encouragée, depuis 1903, par le Professeur Pietro Pasquali qui contribua à son perfectionnement.

Ses caractères ? Une très grande variété et originalité d'exercices de vie pratique ; une série ingénieuse de moyens pour éduquer la discrimination sensorielle, à la portée de tous et sans... instruments brevetés ; un soin particulier donné au chant enfantin qui, dans le genre, atteint la perfection classique ; un apprentissage

de la langue basé sur l'activité de chacun des enfants ; la réduction de la leçon à de très brèves indications, d'une durée de quelques instants ; surtout l'attention donnée à la vie morale (responsabilité) par le moyen toujours efficace de la tutelle d'un petit (de 3 à 4 ans), confiée à un plus grand (de 6 ans). En somme, tous les éléments vitaux de ce qui fut ensuite appelé méthode Montessori, exception faite de la rigidité et de la monotonie du matériel, de l'isolement de l'enfant pendant les exercices, de l'éducation sensorielle abstraite qui sépare en mécanismes didactiques les parties insécables de l'unité psychique de l'enfant.

La méthode Agazzi, qui a pris le nom de méthode de Mompiano (d'après la localité de l'asile modèle, près de Brescia), fut à l'honneur, à Turin, au Congrès pédagogique de 1898, (auquel assistait M^{me} Montessori) et ceci grâce à M. Gerolamo Nisio, alors directeur général au Ministère de l'Instruction publique. En 1910, elle fut adoptée par la ville de Trieste pour ses écoles enfantines. A Mompiano, M. Pasquali ouvrit une école normale pour former des éducateurs selon le système Agazzi. Mais, après quelques années, on dut la fermer par suite de discussions locales. Après la guerre, la méthode Agazzi, qui avait si bien réussi sur les terres italiennes sujettes de l'Autriche, reprit vigueur quand celles-ci furent libérées. Et aujourd'hui, elle est particulièrement répandue dans le Trentin par les bons soins de l'*Opera nazionale di assistenza per l'Italia redenta* (Œuvre nationale d'assistance de l'Italie libérée) présidée par S. A. R. la duchesse d'Aoste. Dans le Trentin, M^{lle} Agazzi a donné plusieurs cours pour former les maîtresses « d'asiles » ou écoles enfantines.

Celui qui voudrait visiter les asiles employant la méthode Agazzi devra s'adresser à l'inspecteur Comm. Molina à Trente.

Les asiles Agazzi sont destinés à un grand avenir en Italie et au dehors, car il sont le développement le plus complet du principe frœbelien de l'activité ; ils écartent les étroitesse de la méthode Montessori et s'affirment particulièrement utiles aux enfants les plus pauvres. J'espère que quel'éducateur étranger voudra bien se mettre en rapport avec M^{lle} Agazzi et avec les instituts inspirés par son esprit. Ils constituent une des œuvres éducatives les plus vraiment italiennes. Le Ministère de l'Instruction publique a donné une sorte de considération à la méthode Agazzi en l'indiquant récemment

comme élément d'étude dans les écoles normales pour l'éducation maternelle (1).

La méthode Agazzi pénètre aussi dans les premières classes élémentaires.

2. Maisons des Enfants dirigées par M^{lle} Santoliquido à Rome.

La réforme Gentile, en instituant des asiles ou écoles enfantines publiques annexées aux Ecoles normales officielles, a adopté la formule « Jardins d'Enfants ou Maisons des Petits ». Elle autorise aussi explicitement la substitution, à la méthode frœbelienne, de la méthode Montessori. Il ne me semble pas que les Ecoles normales se soient prévalu de cette faculté pour créer des Maisons des Enfants. Je sais qu'à Bari on a essayé de le faire, mais je n'ai pu en suivre l'expérience. Dans les Jardins d'enfants officiels la méthode frœbelienne domine, avec des adaptations libres, où les directrices se servent d'éléments de la méthode Agazzi et de quelques expédients Montessori.

Les très beaux asiles d'enfants de l'Institut des maisons populaires à Rome, dirigés par une personnalité très capable : M^{lle} Santoliquido, sont d'origine montessorienne avec des développements personnels et diverses adjonctions et modifications.

Ils sont une dizaine. Quelques-uns ont été visités par M. Ferrière, et je puis ainsi m'éviter d'en parler dans la revue qu'il dirige, lui laissant l'agréable devoir de le faire.

Je signale seulement un détail pour montrer qu'elles sont restées fidèles à l'origine de la méthode Montessori : elles maintiennent encore

(1) Sur le système éducatif de Mompiano (Méthode Agazzi) on peut consulter : Pietro PASQUALI : *Il nuovo asilo* (le nouvel asile), guide pour les maîtres et les mères pour l'éducation de la première enfance d'après les plans de l'asile de Mompiano, Brescia, Angelo Canossi et Co, 1903 (on voudra bien noter la date) — Rosa AGAZZI *Lingua parlata* (La langue parlée), Brescia, Tipografia editrice Queriniana, 1910 — P. PASQUALI : *Il nuovo spirito dell'Asilo* (Le nouvel esprit de l'asile), Milan, paru dans *la Voce delle maestre d'asile* (La voix des maîtresses d'asile) (1910) — Rosa AGAZZI, *L'abbiccè del canto educativo* (L'A. B. C. du chant éducatif), à l'usage des jardins d'écoles élémentaires, Milan, paru dans la *Voce delle maestre di asilo*, 1909 — Rosa AGAZZI, *Bimbi cantate* (Chansons d'enfants), 2^e édition, Imprimerie Geroldi, Brescia, 1921 — Rosa AGAZZI : *Come intendo il museo didattico*. (Comment j'entends le musée didactique), Brescia, Tipografia Queriniana, 1923.

Sur la méthode Agazzi, je publierai bientôt un essai intitulé « Agazzi et Montessori » dans la revue : « Pour l'Ère Nouvelle » de M. FERRIÈRE.

en bonne place le dessin libre, quoique M^{me} Montessori l'ait abandonné (sans raison évidente) dans la dernière édition de son livre.

L'Institut des maisons populaires est le continuateur direct de la grande œuvre de relèvement populaire commencée par l'ingénieur Talamo dans les quartiers populaires de Rome. Il s'agit bien des mêmes « *Case dell'Infanzia* » (Maisons de l'enfance) dont il est parlé dans la première édition de la Méthode de M^{me} Montessori (1).

3. Maisons des enfants dirigées par M^{lle} Fancello à Naples.

Elles ont été des institutions municipales jusque'en 1925. Pour des raisons financières, elles ont cessé d'être des institutions publiques et dépendent désormais d'associations privées. Montessorisme orthodoxe.

4. Asiles d'enfance de l' « *Associazione per il Mezzogiorno* » (Association pour le Midi) en Calabre, Sicile, Basilicate et Sardaigne.

Ceux qui veulent visiter les plus intéressants de ces asiles ruraux doivent s'adresser à l'Association, via Monte Giordano, 36, Rome (12).

L'origine de beaucoup d'entre eux est montessorienne (en fait, ils furent fondés par Léopold Franchetti qui fut aussi le premier Mécène de M^{me} Montessori), mais ils ne sont pas d'un montessorisme orthodoxe.

5. Jardin d'enfant de Portomaggiore (Ferrare).

C'est une des institutions préscolaires d'Italie les plus sympathiques. Vie au grand air. Soins donnés par les élèves aux cultures et aux élevages, étude de la nature faite avec amour. C'est là le Jardin des « *Piccoli Fabre* » (Petits Fabre) où l'on observe les insectes du parc. Le ton spirituel qui y règne est celui des poésies de Giovanni Pascoli. De 1919 à 1925 a eu lieu dans ce Jardin une expérience de différenciation didactique de la 1^{re} à la 5^e classe élémentaires, en communion de vie et de travail avec les plus petits, d'âge préscolaire, expérience conçue et dirigée par M^{lle} Rina Nigrisoli.

6. Asiles ruraux modèles de l'Association « *Le Scuole dell' Agro romano* » (Les écoles de la campagne romaine) Rome,

(1) Les maisons des Enfants du Quartier Triomphal, Via A. Doria 79, à Rome, sont parmi les plus intéressantes à visiter.

Via Torino 163. Directeur Professeur Alexandre Marcucci.

Ce sont d'excellents types de maisons d'enfants ruraux. Orientation montessorienne.

II. PREMIÈRE PRÉPARATION A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Les programmes de 1923 conseillent de retarder pour une période initiale d'au moins un mois les études de la 1^{re} élémentaire. Ce conseil a conduit à des expériences remarquables dans quelques écoles qui divisent maintenant la première classe en deux périodes distinctes, la première d'entre elles prenant le nom de « période préparatoire ».

Il s'agit d'une organisation intermédiaire entre le Jardin d'enfants et l'école; A. Marcucci, qui en a pris l'initiative dans ses écoles de la campagne romaine, la définit comme suit : « On s'y occupe surtout de l'éducation des sens, du développement de la mémoire, de l'observation, de la discrimination, de l'attention et de l'imagination, de la connaissance et de la pratique de la morale et de la religion, de l'acquisition d'habitudes d'hygiène et de propreté, de la souplesse et de l'habileté dans les mouvements, de l'usage courant de la langue, de la possession de soi et de l'adresse matérielle (délimitation des signes fondamentaux pour la préparation à l'écriture) et de la connaissance intuitive des nombres. »

La période préparatoire, dans les écoles inspirées par Marcucci (il y en a une centaine), dure le tiers de l'année scolaire.

Pour se rendre compte du travail qui s'y fait, il faut lire l'œuvre de Marcucci : *Norme e istruzioni agli insegnanti per il « Periodo preparatorio »* (Normes et instructions aux maîtres pour la période préparatoire), édité par *Le scuole per i contadini dell' Agro Romano* (Les écoles pour les agriculteurs de la campagne romaine), Via Torino 163, Rome.

Le professeur Dal Piaz, inspecteur des écoles à Trente, s'est aussi occupé avec beaucoup de soin de la période préparatoire dans *Tecnica scolastica* (1925).

III. ECOLES EN PLEIN AIR.

1. — La plus importante et l'une des plus anciennes est celle du Trotter à Milan qui dispose d'un grand espace, de locaux et d'un matériel didactique complets. La « différenciation didactique » y est en corrélation avec la vie en plein air qui transforme les leçons scolaires en expériences directes et personnelles de l'élève.

Les exercices d'éclaireurs (*boy scouts*) y ont la première place. Je ne parlerai pas davantage de cette magnifique école car M. Ad. Ferrière, qui l'a étudiée de près, pourra le faire.

2. — Ecole en plein air près du Colisée à Rome.

C'est un cours complet avec une vingtaine de classes.

La « différenciation » y consiste en culture et élevage, vie en commun toute la journée, octroi de responsabilités, développement du dessin décoratif pour l'embellissement des salles, travaux de plastique (Art de la poterie).

N. B. Beaucoup d'autres écoles en plein air existent dans diverses villes d'Italie ; celles de Turin sont spécialement remarquables.

IV. ECOLES RURALES DIFFÉRENCIÉES.

Elles sont plus de mille et sont organisées par différents groupements : *Associazione Nazionale per il Mezzogiorno* (Association nationale pour le Midi), Via Monte Giordano 36, Roma 12 ; *Le scuole per i contadini dell'Agro Romano* (Les écoles pour les agriculteurs de la campagne romaine), Via Torino 163, Rome ; la *Società Umanitaria* (Société humanitaire), Milan, 8 Via S. Barnaba ; l'*Associazione di assistenza per l'Italia redenta* (l'Association d'assistance pour l'Italie libérée), dont l'inspecteur est à Trente et le comité d'action à Milan ; l'*Ente nazionale di cultura* (Société nationale de culture) à Florence, Prof. Codignola, Via del Farione, Institut royal supérieur des écoles normales ; le *Gruppo d'azione per le scuole del popolo* (groupe d'action pour les écoles du peuple), Corso Roma 108, Milan, etc...

La différenciation des écoles municipales varie d'un lieu à l'autre et dépend des critères de direction des différentes associations. Il s'agit d'écoles des plus modestes, mais aussi d'une grande valeur par l'idéal auquel elles visent et par l'œuvre qu'elles accomplissent dans les régions les plus isolées et oubliées. Souvent la différenciation porte simplement sur l'emploi du temps, qui s'adapte aux circonstances locales ; souvent cependant, c'est une différenciation plus profonde qui s'inspire des diverses conditions de vie. Les associations rédigent elles-mêmes leurs livres de textes et donnent une bonne place à la culture régionale.

M. Ad. Ferrière a étudié directement quelques-unes de ces écoles dans la campagne romaine.

Pour les écoles rurales de l'Association pour le Midi, on peut consulter le livre : *Le nostre scuole* (Nos écoles), édité par elle, Rome 1926 (1).

V. COMMUNAUTÉS D'ÉTUDES ET DE TRAVAIL

1. — Les « navires-écoles » qui existent à Venise, Gênes, Cagliari, Naples.

Le plus important est le navire *Caracciolo* dans le port de Naples, dirigé remarquablement par Madame Civita-Franceschi, et dont l'initiateur fut, il y a quelques années, le professeur Levi-Morenos à Venise.

Le navire *Caracciolo* de Naples a été étudié et imité par des éducateurs japonais. La vie du bord, avec ses propres et véritables tâches marines, forme le centre d'études de l'enfant, le fondement de son éducation. Il ne s'agit pas, comme on pourrait le croire, d'écoles professionnelles, mais d'écoles élémentaires dans un milieu marin. C'est un exemple d'école en plein air qui sait tirer profit d'un milieu particulier de vie.

2. — *Colonies de jeunes travailleurs*, à Rome (Janicule), à Collestrada (Ombrie) et en d'autres lieux.

Ce sont des communautés de vie et de travail parmi les plus heureuses. Elles sont composées d'orphelins de guerre, fils d'agriculteurs, selon les idées de M. Levi-Morenos. Ce ne sont pas des classes à proprement parler, mais des groupements d'enfants en vue de travaux spéciaux suivant l'âge et les aptitudes. Tout y est créé pour les enfants : les constructions rurales en bois, les cultures et les autres tâches didactiques. Invention de jeux, assistance réciproque, missions de confiance, direction de différentes affaires, tout cela est la matière vive qui se prête à l'étude et d'où l'on tire les exercices d'écriture, de lecture, de calcul, etc...

VI. ECOLES « NOUVELLES » PRÉEXISTANT A LA RÉFORME ET FORTIFIÉES PAR ELLE

1. — *La Montesca* et *Rovigliano* (Citta di Castello, Ombrie. Directrice Marie Marchetti).

Ce sont les deux écoles, chacune de six classes, fondées par Alice Franchetti et Léopold Franchetti en 1901 pour les enfants des agriculteurs.

Elles continuent à jouir de la liberté qu'elles avaient difficilement conquise avant la Réforme.

(1) Voir plus loin à la rubrique : « Notices bibliographiques ».

Différenciation : place prédominante aux études scientifiques, spécialement à celle des plantes, suivant les directives données sur place personnellement par la regrettée éducatrice anglaise Lucie Lattèr (Etude individuelle des plantes, « d'une graine à l'autre ») ; étude de la météorologie agricole, (les enfants tiennent une vraie station météorologique accréditée auprès de l'Office central météorologique auquel ils expédient les relevés quotidiens de leurs observations et qui possède tous les instruments nécessaires) ; journal de la vie de la campagne ; occupations de la vie pratique (arithmétique appliquée à la comptabilité agricole réelle des entreprises des parents des élèves) ; géographie régionale (le centre d'intérêt se dit de but à un voyage que l'école accomplit chaque année et qui dure plusieurs jours), etc.

J'ai étudié La Montesca dans un volume : *Athena fanciulla* (Athénée enfant), (Editeur Bemporad à Florence). « L'œuvre pie de la Reine Marguerite » qui l'administre a publié une 2^e édition du *Catalogo ragionato degli oggetti esposti alla esposizione di Bruxelles* (Catalogue rationnel des objets exposés à l'exposition de Bruxelles), Città di Castello, 1925 ; on peut le demander à M^{me} Maria Marchetti, Città di Castello ; et un volume de *Programmi particolareggiati* (Programme détaillés). (1925).

La Montesca est visitée continuellement par les maîtres ; en 1924, elle reçut un véritable pèlerinage. M^{me} Montessori doit beaucoup de ses inspirations à cette école et à sa fondatrice Alice Franchetti à qui elle dédia son livre sur la méthode (1).

2. — « *La Rinnova* » (L'école rénovée), Quartier de la Ghisolfia, Milan.

Depuis la réforme, elle continue son œuvre avec de grands développements. C'est sans aucun doute une école pleine de vie : la plus belle école d'Italie. Elle a été créée par M^{me} Joséphine Pizzigoni, qui y a dépensé vingt années d'une merveilleuse énergie.

M. Adolphe Ferrière, qui l'a soigneusement visitée et étudiée, en parle dans cette revue.

En 1926, la méthode Pizzigoni a été l'objet d'un cours pédagogique pour les maîtres envoyés à Milan par les principales municipalités d'Italie.

(1) Pourtant, avec peu de respect pour l'histoire et peu d'égards pour la grande disparue, la dernière édition de 1926 ne contient pas la dédicace affectueuse des première et seconde éditions.

Il y a maintenant sur la « Rinnovata » une riche littérature qui mérite une étude spéciale. Les savants étrangers devraient chercher à la connaître. Elle ressemble, par plus d'un côté, aux meilleures écoles progressives américaines modernes.

La méthode Pizzigoni vaut autant dans le champ des expériences pédagogiques de l'école élémentaire que la méthode Agazzi pour l'âge pré-scolaire.

VII. CLASSES

DE DIFFÉRENCIATION DIDACTIQUE.

Classes de Virginia Povegliano-Lorenzetto à l'École « Regina Elena », via Puglie 4, Rome.

Le 23 Août 1926, cette éducatrice mourait à 36 ans. Son expérience de différenciation didactique reste comme un levain dans les écoles de Rome. Elle avait autour d'elle un groupe de collègues dévouées, aux plus jeunes desquelles elle faisait une série de leçons pour les guider dans l'étude de l'enfant.

Elle mettait les différentes matières de l'enseignement au service de thèmes simples, qu'elle traitait et faisait travailler à propos de sujets fondamentaux constituant des centres d'intérêt : l'école, la maison et la famille, le temps, l'enfant, l'alimentation, le vêtement, la météorologie, le jardin zoologique, les plantes de la Villa Borghèse, etc...

Munie de quelques indications, chaque élève travaillait pour soi, le travail par groupe n'était pas rare, mais très rares et seulement sur demande les leçons collectives. Chaque sujet était épuisé après quelques semaines de travail. Elle suscitait l'intérêt le plus varié : littéraire, scientifique, religieux. Elle déterminait les exercices les plus variés d'observation, de lecture, de collection, de vie pratique. Elle faisait faire des visites continues, des promenades, des enquêtes sur place, des recherches de livres. Elle encourageait les manifestations artistiques personnelles.

Les mérites de l'expérience Povegliano-Lorenzetto seront amplement célébrés par ceux qui ont pu en suivre les phases.

M^{me} D'Ormea, une éducatrice d'une vraie noblesse d'âme, directrice de l'école de la Via Puglie, qui encourageait cet essai, se propose de le faire continuer par la Signora Di Vito qui, dans le même institut, avait déjà commencé une classe de différenciation suivant les directives de la regrettée M^{me} Povegliano.

2. — *Classes-jardins de Trapani.*

Commencées par les soins du Professeur Michel Crimi dans le jardin public de Trapani où il est inspecteur scolaire. Le Professeur Crimi est un défenseur de vieille date et convaincu de l'École active.

3. — *Ecole de S. Vito Lo Capo* (Monte S. Giuliano dans la province de Trapani). Due, elle aussi, à l'initiative du Professeur Crimi.

Ces deux écoles de différenciation sont inspirées par la Méthode Decroly, le Plan Dalton et quelques-uns de mes écrits didactiques.

Les essais ne datent que d'un an, mais promettent beaucoup.

4. — *Ecole rurale de S. Mango sul Calore*, district de Popano (Campanie).

L'initiative en appartient au maître Adolphe Maffei qui s'inspire de la « Rinnovata » de Milan.

5. — *Classe V (1926) du maître Duilio Bazzanti à Montecarchi* (Florence). Grand développement donné aux travaux de modelage en rapport avec des enseignements variés.

Illustration, par le moyen de travaux de plastique, des exercices de rédaction. En 1926, la classe a illustré le devoir annuel, qui avait pour sujet le blé, par une série intéressante de travaux en argile.

Les enfants arrivent à produire des modelages géographiques, anatomiques, botaniques de grande perfection étant donné leur âge. De plus, le maître a créé un véritable laboratoire de matériel didactique en argile, travaillant lui-même avec ses meilleurs élèves.

6. — *Classe I de garçons de la maîtresse M. Antonia Mola ; classe III mixte de la maîtresse Anita Ortensia à Côme.*

Application partielle de la méthode Montessori. Je n'ai pas de détails.

7. — *Cinq classes I à Gorizia : maîtresses Mercede Briganti, école de garçons de la via Leopardi ; Clelia Migliardi, école de la via Codelli ; Maria Prinsig, école de la via Mamele ; Carmen Rubbia, école de la via Bertolini ; Pia Valentinuzzi, école de la via Cappella.*

La différenciation didactique y vise à atteindre rapidement à une grande facilité d'expression écrite chez les enfants de la première classe, en adoptant les caractères typographiques majuscules durant une grande partie de l'année scolaire.

L'essai a aussi été tenté à Vienne, à Berlin et à Hambourg (Bären Fibel, Editeur S. Westermann, Berlin, 1922). A Gorizia, on ne fait pas usage de l'abécédaire, les enfants — et c'est un de leurs grands bonheurs — lisent « comme les grands » les enseignes des négociants et n'importe quelle écriture majuscule ; ils se fabriquent les lettres d'imprimerie et composent avec elles ce qu'ils veulent.

Je connais l'expérience de M^{me} Migliardi par les documents qu'elle m'a envoyés. Elle affronte, à mesure qu'elles se présentent, les difficultés variées qu'on a l'habitude de graduer dans les écoles municipales. Ses élèves écrivent jour après jour leur livre, ils correspondent par lettre avec les élèves de Bergame. En mai, ils ont lu Pinocchio.

L'initiateur de cette expérience à Gorizia est le directeur didactique Cav. G. Menon.

♦♦

Directement et personnellement je ne connais pas d'autres essais de différenciation didactique, mais je sais que dans de nombreuses villes on travaille, dans différents sens, à développer d'une manière nouvelle divers points de la réforme.

Aussitôt que je pourrai réunir de nouveaux éléments, je me ferai un devoir de les communiquer à la revue « Pour l'Ère Nouvelle ». Il m'est particulièrement cher de remercier, sur ses propres pages, M. Ferrière de l'intérêt affectueux qu'il porte aux choses éducatives italiennes et des idées élevées qui parviennent à nos éducateurs par son noble apostolat en faveur de l'École active.

Roma. R^o Istituto Superiore di Magistero
Septembre 1926.

Giuseppe LOMBARDO-RADICE.

Via Ruffini 2, Rome (49)

PRIME A NOS LECTEURS

Dans quinze jours paraîtra à Genève, aux Editions Forum, un nouvel ouvrage de M. Ad. FERRIÈRE, Docteur en Sociologie, directeur-adjoint du Bureau International d'Éducation

L'ÉDUCATION CONSTRUCTIVE — Tome I — LE PROGRÈS SPIRITUEL

Causeries de psychologie génétique aux parents et aux maîtres

Un fort volume de 355 pages. Prix de souscription jusqu'au 15 décembre, seulement pour les demandes adressées directement aux Editions Forum, 1, rue des Chaudronniers, Genève :

pour la France : 30 frs français ; — pour la Suisse et les autres pays : 6,50 frs suisses, payables en souscrivant.

Dès la parution, le prix sera majoré pour la mise du volume en librairie.

LES ÉDITIONS FORUM

Les Classes Expérimentales dans la Loi Scolaire

du 1^{er} Octobre 1923

et le Décret du 4 Février 1926

I

Règlement instituant les classes expérimentales en Italie.

On lit dans la loi Gentile, sous le titre de « Règles pour discipliner les exercices de différenciation didactique » les lignes suivantes :

Tout en donnant, avec les présents programmes, des prescriptions à toutes les écoles d'Italie, à l'effet d'obtenir l'uniformité de direction nécessaire pour constituer une tradition didactique nationale, le Ministère cependant n'exclut pas, au contraire il désire que l'on tente partout où il est possible, des essais de réforme. Ces essais sont expressément autorisés dans les écoles des grandes communes antonomes. Cependant, pour éviter tout abus, les autorités scolaires ne les permettront que dans un petit nombre d'écoles, trois cours primaires tout au plus, dans chaque ville; elles n'accorderont de nouvelles autorisations qu'après une constatation exacte des résultats obtenus. Les écoles où, par suite d'une initiative locale, se fait une réforme des programmes, pourront être visitées par toute autorité scolaire qui y a intérêt, indépendamment de celles dont elles relèvent. Elles tiendront à leur disposition un registre réservé aux remarques des visiteurs. Ces visites cependant n'auront aucune valeur juridique. Seule aura mission de juger des résultats une *Commission de visite*, nommée par le recteur d'académie et composée d'un inspecteur scolaire, d'un professeur de pédagogie de la région et d'une personne compétente, suivant la direction spéciale de l'essai pédagogique que l'on doit examiner.

En outre, dans chaque circonscription scolaire régie par un inspecteur, on permet l'introduction d'essais de réforme pendant les années 1923-1924 et 25-26, mais limités à deux communes. Le programme des exercices sera autorisé par le recteur d'académie, sur l'avis du conseil scolaire et sur rapport de l'inspecteur royal.

La réforme peut se rapporter à tout le programme didactique ou être limitée à une ou à plusieurs branches.

Si cette épreuve requiert des moyens didactiques spéciaux qui exigent quelques dépenses, le recteur d'académie a la faculté de prescrire une contribution à tous les patronages scolaires de la circonscription, dans la limite du 5 pour cent, au maximum, de leurs disponibilités; cette contribution sera inscrite dans le bilan du patronage scolaire sous le titre : « *Essais didactiques dans la circonscription scolaire* ».

À la fin de chaque année le recteur d'académie fera un rapport spécial sur tous les essais en voie d'exécution, de la région; et il y joindra toutes les relations particulières de celui qui les dirige ou qui les surveille.

II

DÉCRET-LOI ROYAL

du 4 février 1926, n° 206.

Institution de cours spéciaux pour expérimenter les différenciations didactiques dans les cours élémentaire et préparatoire.

Publié dans la *Gazetta Ufficiale* (Gazette officielle) du 15 février 1926, n° 37.

ART. 1

Le Ministère de l'Instruction publique pourra autoriser les associations qu'il jugera compétentes à donner des cours bisannuels et annuels, d'une durée de six mois au moins, afin d'expérimenter les différenciations didactiques dans le cours préparatoire et dans le cours élémentaire.

Le Ministère se réserve la faculté de participer au développement de ces cours par des contributions appropriées sur la demande motivée des associations intéressées et dans la limite des fonds inscrits au budget.

ART. 2

Pour l'admission aux cours ci-dessus, il est exigé le diplôme officiel de capacité à l'enseignement élémentaire et, limitativement, pour l'admission à ceux du degré préparatoire, une pratique suffisante, cinq ans au moins, de l'enseignement dans des écoles maternelles, quelle que soit leur dénomination et leur programme, même si les aspirants sont dépourvus du titre prescrit pour l'admission aux cours de vacances et aux écoles normales royales.

ART. 3

Les cours sont annoncés par le Ministère à l'aide d'ordonnances appropriées qui en établissent les horaires, les programmes, la surveillance et les examens finaux pour l'obtention du diplôme.

ART. 4

Pendant une durée de 5 ans à partir du 1^{er} février 1926, pourront aussi être admis aux examens finaux pour l'obtention du diplôme, ceux qui satisfont aux conditions

énoncées à l'art. 2, même s'ils ne sont pas inscrits aux cours et s'ils ne les ont pas fréquentés.

ART. 5

Le diplôme qui sera délivré à la suite des examens donnera le droit d'enseigner dans les institutions préscolaires et dans les écoles élémentaires où l'on expérimente un programme didactique différencié.

Le présent décret entrera en vigueur le jour de sa publication dans la *Gazette officielle* du Royaume; il sera présenté au Parlement pour être converti en loi, et la présentation du projet de loi y relatif est autorisée.

Nous ordonnons que le présent décret, muni du sceau de l'Etat, soit inséré dans le recueil officiel des lois et des

décrets du Royaume d'Italie, prescrivant à tous ceux qu'il concerne de l'observer et de le faire observer.

N. B. — *Le décret a déjà été appliqué en 1926 : une année de cours MONTESSORI officiel à Milan que 100 maîtres de toutes les parties de l'Italie ont fréquenté aux frais de l'Etat. Ces maîtres expérimentent la méthode Montessori dans leurs écoles (presque toutes rurales).*

En automne, un cours sur la méthode PIZZIGONI de la Scuola Rinnovata a eu lieu également à Milan.

On prépare, paraît-il, un cours sur la méthode AGAZZI pour 1927.

G. L.-R.

L'École rénovée à Milan

M^{me} Joséphine Pizzigoni a appelé son école « *Scuole Rinnovata secundo il metodo sperimentale* » et on a cru généralement qu'elle voulait y mettre à l'épreuve différentes méthodes. Elle voulait au contraire démontrer que l'expérience et le travail pouvaient seuls donner à l'éducation et à l'instruction un fondement solide, un caractère moderne et pratique.

L'enfant doit être élevé dans un milieu sain et calme; il doit acquérir des habiletés pratiques; de là découleront tout naturellement l'éducation esthétique et l'éducation morale. Voici quelques-uns des principes de cette école nouvelle :

I. « *La Rinnovata* » est une école publique, gratuite pour les deux sexes. Chaque classe a trente écoliers, garçons et fillettes. Les enfants doivent être normaux; un médecin scolaire s'assure de leur santé avant leur inscription à l'école.

II. L'école a huit classes : cinq élémentaires et trois professionnelles. Garçons et fillettes sont élevés ensemble, mais l'enseignement n'est pas toujours commun. Durant les trois premières années, l'instruction proprement dite est la même pour les deux sexes : plus tard, elle est quelque peu différente.

III. L'école est gratuite, mais les enfants des familles aisées doivent payer leur nourriture et les frais des promenades, des voyages, des leçons de natations, des livres, etc.

IV. Les bâtiments scolaires ont un seul étage; ils sont construits sur un terrain découvert. L'édi-

fice contribue à l'éducation esthétique par son architecture et son ornementation; il est pourvu d'un jardin qui est cultivé par les élèves eux-mêmes et qui sert de champ d'expériences.

V. Le mobilier scolaire, les tableaux qui ornent l'école ont été choisis de manière à pouvoir être utilisés pour le développement du programme d'étude.

VI. Outre la lecture, l'écriture et l'arithmétique, le programme comprend le jardinage, les travaux manuels, la musique, la gymnastique suédoise, puis des promenades une fois par semaine et des excursions ou de petits voyages une fois par année; enfin des leçons de natation et du sport. Les écoliers des classes supérieures et professionnelles visitent des usines, des musées, des galeries de tableaux, des stations hydroélectriques, etc.

VII. La méthode dont on se sert à la *Rinnovata* a pour but le développement de l'enfant.

VIII. L'année scolaire a une durée de 10 mois, avec 10 jours de vacances à Noël et à Pâques. Les grandes vacances vont du 15 juillet au 15 septembre; mais une centaine d'écoliers les passent à l'école où ils peuvent fortifier leur santé par la cure d'air et de soleil. Les frais de cette colonie sont répartis par moitié entre les familles des élèves qui en jouissent et le Comité de Patronage scolaire.

IX. L'horaire de l'école s'étend de 9 h. du matin à 5 h. du soir en hiver, de 8 h. et demie du matin à 5 h. du soir en été, avec une inter-

ruption de deux heures à midi, et une autre d'une demi-heure à 4 h. de l'après-midi. De courts repos sont accordés aux élèves entre les leçons. Les enfants doivent rester à l'école aussi pendant le repos de midi ; ils y mangent et y jouent sous la surveillance d'un personnel spécial.

X. Les exercices physiques visent à mettre la vie scolaire et l'instruction en rapport intime avec la nature et avec les besoins de la jeunesse. Dans cette école il y a place pour la gymnastique, les jeux, la natation et l'exercice physique en général. Les enfants ne sont en classe que s'il fait mauvais temps ou si les occupations scolaires l'exigent absolument.

XI. Les études sont organisées de manière à éviter le surmenage intellectuel. Grâce à la vie en plein air, la lutte contre la tuberculose commence ici par la protection des enfants sains,

XII. Un médecin scolaire et une assistante surveillent l'état physique des enfants qui, le cas échéant, sont l'objet de soins spéciaux, soit en hiver, soit, comme on l'a dit plus haut, en été. Pendant l'année scolaire le médecin visite l'école deux fois par semaine.

XIII. Le programme d'étude contient toutes les matières du programme officiel, mais distribuées d'une manière particulière. Ainsi dans la première classe, on ne donne pas une grande importance à la lecture et à l'écriture, mais plutôt à l'étude de la nature et aux travaux

manuels. Plus tard, dans la deuxième et dans la troisième année, lorsque l'élève a acquis des notions nouvelles en étudiant la nature et les manifestations de la vie, on l'incite à exprimer ses observations personnelles, et il apprend ainsi à manier sa langue maternelle.

L'histoire, la géographie l'arithmétique sont enseignées pratiquement, c'est-à-dire à l'aide des documents, des voyages, et des comptes-rendus de la vie scolaire.

XIV. Dans les classes supérieures, les écoliers acquièrent de véritables connaissances professionnelles, soit en visitant les usines, soit à l'école même, où les travaux manuels sont spécialisés sous forme d'apprentissage de la typographie, de l'électrotechnique, de l'ébénisterie pour les garçons ; travaux de ménage, raccommodage, cuisine, broderie, couture pour les fillettes, de telle façon que tous peuvent être convenablement préparés à leurs devoirs futurs.

XV. Enfin on tâche de donner l'idée la plus pure et la plus élevée du sentiment religieux, soit comme moyen d'élévation morale, soit comme étude du phénomène religieux, qui se reproduit dans l'histoire de tous les peuples, en connexion étroite avec le développement de l'esprit humain.

La Bible et l'Évangile sont étudiés aussi au moyen des œuvres d'art, et, de la sorte, l'art devient un auxiliaire de la religion, de la culture de l'esprit et de l'histoire.

M. LEVI.

Une Visite à l'École rénovée

A l'article qui précède, nous ne pouvons mieux faire qu'ajouter cet extrait d'une lettre que nous a adressée un de nos amis. Les deux visites que nous avons faites en avril et en octobre 1926 à la Scuola Rinnovata n'ont fait que confirmer les informations et impressions de notre correspondant sur cette école riche de vie, d'animation et de travail intelligent.

A Milan, dans un quartier ouvrier — la Ghirolfà, — se trouve une école publique appelée la « Scuola Rinnovata ». Elle est établie, pour quelque temps encore, dans de simples baraques en bois, entourées d'une cour. Mais déjà les nouveaux bâtiments, tout voisins, sont presque

achevés et les ateliers sont, depuis peu, installés dans leurs nouveaux locaux.

J'ai commencé par demander à la directrice, M^{me} Giuseppina Pizzigoni, en quoi son école se distinguait des autres, et voici ce qu'elle m'a expliqué. Elle applique les nouveaux plans d'études, inaugurés par la réforme Gentile ; mais, en somme, la réforme n'a guère modifié son propre système, car elle avait déjà mis en pratique, d'elle-même, tous ces principes qu'on a imposés, depuis, à l'ensemble des écoles italiennes. M. Lombardo-Radice a parlé avec enthousiasme de la « Rinnovata », et il s'en est inspiré dans son plan de réforme. L'école est maintenant très

appréciée, comme en témoigne un article du *Preveditore*, journal pédagogique de la Lombardie. Elle reçoit de l'Etat la même subvention que les autres écoles ; on y a organisé des cours normaux pour jeunes instituteurs, et on la transférera bientôt dans un nouveau bâtiment construit exprès pour elle.

J'ai visité toute l'école, sous la direction d'une maîtresse. Les pièces sont joliment décorées. Les enfants font beaucoup de travaux manuels : cartonnage, modelage, menuiserie, etc. Les fillettes tricotent et cousent ; elles confectionnent et raccommodent elles-mêmes leurs robes. Ce qui m'a frappé, c'est que les élèves jouissent d'une liberté presque complète. Ils sont gais et pourtant tranquille. Tandis que je parlais à la maîtresse, ils continuaient à travailler, ou venaient me montrer ce qu'ils avaient fait. Un petit me fit admirer un morceau de pain qu'il avait fait lui-même. Et il m'a expliqué comment on fait le pain. Dehors, on préparait le dîner. Dans chaque classe, il y a deux enfants qui aident à la grande cuisine. En outre, il y a une petite cuisine où les fillettes travaillent deux fois par semaine. Les enfants portent des sandales ; les souliers et les bas restent à la porte de la classe,

On enseigne aussi la théorie de la musique d'après une méthode tout à fait nouvelle, dont le fondateur, M. Perlesca, donne également des cours pour les maîtres. Un médecin inspecte les élèves deux fois par semaine, et un dentiste une fois. Une maîtresse assiste le médecin, note la taille et le poids des enfants, examine leur vue, etc.

L'école a un musée, une salle de gymnastique, un terrain de jeu, où l'on fait souvent la classe, lorsque le temps le permet. Chaque enfant a en propre une parcelle de jardin. Les plus petits

l'entretiennent avec l'aide de la maîtresse ; les plus grands y plantent ce qu'ils veulent. Puis ils vendent le produit de leur récolte à la maîtresse qui en tient compte dans un livre spécial. Au fond du jardin, se trouve un grand bassin où les enfants peuvent se baigner et apprendre à nager. Pendant les grandes vacances, une centaine d'enfants viennent ici pour s'y reposer. Donc, même en été, l'école est utile.

Dans quelques semaines, les enfants célèbreront la fête du travail. Ils vendront leurs produits, exécuteront des chœurs et des danses populaires en costume du pays. L'école est admirablement organisée. Tout est prévu : jardinage, observations de la nature, travaux manuels, cuisine, inspection médicale, gymnastique suédoise. Dans deux classes, on a même introduit à titre d'essai l'eurythmie de Steiner. Beaucoup de ces choses n'existent pas, même dans les pays où le niveau moyen de l'éducation est plus élevé qu'ici.

Avant mon départ, les enfants chantèrent ; et comme le maître était malade, ils chantèrent sans lui, à deux voix. Néanmoins, ils s'en tirèrent fort bien, et je remarquai que même un changement de rythme ne les gênait pas. L'école comprend 400 enfants, et 14 maîtres. sans compter le maître de chant, le maître de dessin, le jardinier, le menuisier et le cordonnier. C'est une école populaire, qui reçoit les enfants des milieux les plus pauvres. Et on ne peut que se féliciter de voir que des écoles comme celle-ci sont subventionnées, qu'on les regarde comme des modèles, et qu'on s'en sert pour former les jeunes instituteurs. Par là, elles exercent une excellente influence sur l'éducation du pays tout entier.

PETER ENGEL.

L'Association pour les Intérêts du Midi et l'esprit dans lequel elle travaille

L'esprit d'initiative, condition du progrès didactique (voulu par le législateur comme la meilleure garantie de l'Œuvre en faveur des illettrés (*Opera contro l'analfabetismo*), a été sans aucun doute le secret du succès de nos écoles.

Souplesse des rouages des nouvelles institutions, multiplicité des dispositions pour adapter l'enseignement aux agriculteurs et aux ouvriers de vastes régions ; règlements simples et pratiques

continuellement mis à jour et modifiés dans leurs détails selon l'expérience acquise ; création, — mais non en série, — d'écoles de types spéciaux pour en expérimenter la valeur ; abandon et remplacement rapides des moyens techniques qui se sont révélés impropres aux conditions locales ; correction des défauts du corps enseignant, non par des dispositions égales pour tous, mais par des observations individuelles et l'œuvre personnelle de persuasion des inspecteurs des écoles :

voilà les principaux caractères de nos écoles, selon la volonté expresse du législateur qui ne visait pas à l'uniformité, mais à la « différenciation » didactique.

Durant un court laps de temps (1), nous avons pu créer une variété remarquable d'écoles ayant chacune leur individualité propre.

L'école du jour a été différenciée suivant les milieux, et selon un calendrier scolaire variant d'un endroit à l'autre, allant, dans certaines régions, jusqu'à concentrer l'enseignement sur les mois les plus favorables qui sont ceux où, d'ordinaire, les autres écoles sont fermées. Dans quelques régions, l'école municipale du jour s'est transformée en école de travail. On a créé l'école du soir féminine et, dans de nombreux endroits, elle est devenue l'école-atelier. Dans divers lieux, notre petite école est aussi devenue un dispensaire contre la malaria, un centre de propagande pour l'hygiène et d'assistance médicale.

Il est réconfortant de voir réunis les six rapports de nos cercles régionaux, car même dans les plus petits détails, ils attestent l'individualité du travail des divers bureaux. Dans tous les grands organismes, on peut dire que, connaissant une des parties, on connaît les autres ; chez nous, c'est le contraire qui est vrai.

Celui qui a lu le rapport sur la Basilicate et qui lit ensuite celui sur la Calabre, par exemple, a conscience de pénétrer dans un terrain de travail également intéressant, mais très différent ; et si, du rapport sur la Calabre, il passe à ceux sur la Sardaigne et la Sicile, il se rend compte qu'il a encore à apprendre beaucoup de choses pour connaître la vie de nos écoles. Les régions sont diverses ; par suite, les obstacles à vaincre ne sont pas les mêmes partout, pas plus que le tempérament et les procédés des hommes qui sont à la tête de nos services scolaires.

¹⁹²¹ Pourquoi réduire tout le monde à un type bureaucratique d'enseignement ? Que chacun fasse de son mieux, car chacun possède une âme ; que

(1) *L'opera contro l'analfabetismo in Calabria, in Sardegna, nella Sicilia Orientale-Centrale-Occidentale.*

(L'œuvre en faveur des illettrés en Calabre, en Sardaigne, en Sicile Orientale, Centrale et Occidentale.)

Rapport des directeurs régionaux pour l'année scolaire 1921-22.

L'Opera contro l'analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardegna, Sicilia.

(L'Œuvre en faveur des illettrés en Basilicate, Calabre, Sardaigne, Sicile.)

Statistiques et bilans, Année scolaire 1922-23.

chacun travaille selon les ressources les plus précieuses de sa spontanéité ; que chacun sente qu'il se doit à soi-même son propre travail.

Tel a été le critère fondamental qu'a suivi l'Association, sans oublier, toutefois, qu'il est nécessaire que l'effort personnel de chacun reste rigoureusement encadré dans les limites sévères du mandat éducatif et social qui nous a été confié par l'Etat dans les écoles. Car notre but est d'aider et de stimuler les efforts, dans le domaine scolaire comme dans toutes les initiatives diverses qui constituent la tradition de notre Association. Celle-ci travaille dans le Midi depuis 1910, c'est-à-dire bien avant d'avoir reçu la mission de s'occuper des écoles rurales provisoires.

C'était la seule manière d'éviter le très grave danger de la mécanisation et de la bureaucratisation pour ceux qui ont la charge d'administrer des milliers d'institutions scolaires.

Nos circulaires ont été rares. En revanche, notre secrétaire a fait de nombreuses visites personnelles des bureaux et des écoles ; et les Directeurs régionaux ont toujours maintenu le contact avec les maîtres.

Le système des abonnements de chemin de fer et l'usage des moyens de locomotion rapides a diminué la dépense des services d'inspection et multiplié l'efficacité des visites. Un petit nombre de techniciens collaborant avec les directeurs ont été suffisants pour les aider et leur rendre possible une sorte d'omniprésence qui tenait utilement en haleine les subordonnés les plus éloignés. Les relations épistolaires pour expliquer, discuter, persuader, réconforter ont été très fréquentes.

« Aller en personne, plutôt qu'écrire » — « Porter le matériel didactique et en expliquer personnellement l'usage, plutôt que de l'envoyer accompagné de circulaires » — « Ecrire des lettres personnelles en tenant compte de la situation et de la mentalité spéciale, plutôt que de donner des ordres généraux pour tous » — « Réunir les collaborateurs d'une zone et donner à la réunion un caractère de conversation amicale » — « Demander des rapports concrets en posant des questions précises » — « Rassembler les documents de la vie scolaire, même les plus modestes, comme les devoirs et les dessins des élèves, afin d'inspecter à distance, quand il n'est pas possible de se rendre sur les lieux » — « Rapprocher les maîtres les uns des autres et favoriser les visites d'école à école »

— » Concevoir la recherche didactique comme une étude de l'individualité didactique des diverses écoles ». Telles ont été, avec d'autres du même genre, nos règles d'administration des écoles.

Nous *pouvions* le faire parce que la loi nous y autorisait expressément ; nous *devions* le faire parce que le mandat nous avait été donné, non de maintenir des écoles dans des milieux où l'instruction avait déjà une tradition, mais de faire la guerre à l'ignorance des illettrés, là où il n'y avait aucune tradition scolaire. Et une telle guerre ne peut être qu'une guérilla et ne peut être gagnée qu'avec des patrouilles alertes.

Les « grandes unités » scolaires sont celles des inspecteurs de l'Etat. Autre problème, autre méthode. L'Etat conduit sa lutte pour l'école avec ses grandes unités administratives où l'ordre est rigide et où une méthode uniforme, sans étouffer pourtant l'esprit d'initiative du maître dans sa classe, trouve sa justification.

Mais l'Etat lui-même sent qu'il est bon que son travail soit complété par des associations culturelles dont le travail est varié, riche, enthousiaste et souple.

Nous *pouvions* et nous *devions* le faire. Sans cette promptitude et cette liberté notre œuvre se serait réduite à celle d'un bureau exécutif quelconque, et aurait perdu toute sa signification et toute sa valeur. La transformation éventuelle de la législation sur l'Œuvre en faveur des illettrés, — maintenue jusqu'à présent sur la base de l'initiative, — dans le sens d'une centralisation rigide, enlèverait toute utilité à notre Association. Elle abandonnerait alors ce champ d'activité pour commencer une nouvelle lutte en faveur des écoles subventionnées (très rares encore, surtout dans le Midi) et pour développer les autres branches de son ancienne activité, qu'elle n'a d'ailleurs jamais délaissées : asiles pour les enfants, bibliothèques populaires, œuvres pour le développement intellectuel des maîtres, propagande et assistance sanitaires, aide aux petites industries d'art populaire, mise en valeur de l'agriculture méridionale, aide aux savants du Midi, publications historiques, géographiques, économiques, pédagogiques dans l'intérêt de la culture méridionale, etc...

Un jour, peut-être, l'Etat pourra modifier les règlements actuels de l'Œuvre en faveur des illettrés, lorsqu'il estimera que nous avons mené à chef notre grande tâche. Ce jour là, — puisse le Midi, un jour, n'avoir vraiment plus besoin

d'œuvres scolaires hors de l'Etat ! — nous aurons la satisfaction de lui remettre des milliers d'écoles bien organisées. Nous intensifierons alors notre ancienne activité avec une expérience plus riche, en remerciant l'Etat de nous avoir offert le moyen de connaître de plus près certains aspects de la misère sociale dont souffrent les régions les plus belles de l'Italie. Alors l'Etat ne manquera pas de reconnaître, de son côté, qu'il a certaines obligations envers nous.

Que cette affirmation ne paraisse pas orgueilleuse. Car chacun sait que la liberté d'initiative qui nous a été accordée nous a permis de faire des expériences pédagogiques reconnues utiles même pour les écoles communales. Notre Association — comme d'autres — a devancé les programmes Gentile sur plus d'un point.

C'est nous qui avons organisé l'enseignement récréatif du jeudi, que l'on peut regarder comme le premier pas vers cette partie du programme Gentile qui concerne les occupations récréatives. Nous avons donné une place importante à l'enseignement *pratique* de l'hygiène. Nous avons fourni les premiers livres pour l'utilisation didactique du dialecte. Nous avons pris l'initiative d'associer à l'école des organes qui lui étaient étrangers (Offices sanitaires, Directeurs de cours d'agriculture, etc.). Nous avons résolu enfin de faire une place convenable à l'instruction religieuse à l'école populaire.

Les petites écoles de l'Association ont donc servi de terrain d'expériences, plusieurs années déjà avant la réforme.

Nous avons aussi porté notre attention sur d'autres aspects de la culture populaire que nous n'avions pas encore pris en considération. Par exemple, l'Association a publié, pour les écoles du soir de la Sicile occidentale, un manuel à l'usage des émigrants en Tunisie ; et, pour les régions maritimes en général, un petit manuel sur la pêche, etc.

Nous avons aussi fait de sérieux efforts pour décorer les salles scolaires, soit en les restaurant, soit en les meublant avec une sobre élégance, soit en les fournissant du matériel didactique utile ; et nous avons doté les élèves de beaux livres de prix.

Pour ses propres écoles, comme pour les autres, l'Association a exercé une œuvre complexe de patronage, dans les limites de son budget et *indépendamment* des subventions de l'Etat pour l'administration des écoles : elle a

— » Concevoir la recherche didactique comme une étude de l'individualité didactique des diverses écoles ». Telles ont été, avec d'autres du même genre, nos règles d'administration des écoles.

Nous *pouvions* le faire parce que la loi nous y autorisait expressément ; nous *devions* le faire parce que le mandat nous avait été donné, non de maintenir des écoles dans des milieux où l'instruction avait déjà une tradition, mais de faire la guerre à l'ignorance des illettrés, là où il n'y avait aucune tradition scolaire. Et une telle guerre ne peut être qu'une guérilla et ne peut être gagnée qu'avec des patrouilles alertes.

Les « grandes unités » scolaires sont celles des inspecteurs de l'Etat. Autre problème, autre méthode. L'Etat conduit sa lutte pour l'école avec ses grandes unités administratives où l'ordre est rigide et où une méthode uniforme, sans étouffer pourtant l'esprit d'initiative du maître dans sa classe, trouve sa justification.

Mais l'Etat lui-même sent qu'il est bon que son travail soit complété par des associations culturelles dont le travail est varié, riche, enthousiaste et souple.

Nous *pouvions* et nous *devions* le faire. Sans cette promptitude et cette liberté notre œuvre se serait réduite à celle d'un bureau exécutif quelconque, et aurait perdu toute sa signification et toute sa valeur. La transformation éventuelle de la législation sur l'Œuvre en faveur des illettrés, — maintenue jusqu'à présent sur la base de l'initiative, — dans le sens d'une centralisation rigide, enlèverait toute utilité à notre Association. Elle abandonnerait alors ce champ d'activité pour commencer une nouvelle lutte en faveur des écoles subventionnées (très rares encore, surtout dans le Midi) et pour développer les autres branches de son ancienne activité, qu'elle n'a d'ailleurs jamais délaissées : asiles pour les enfants, bibliothèques populaires, œuvres pour le développement intellectuel des maîtres, propagande et assistance sanitaires, aide aux petites industries d'art populaire, mise en valeur de l'agriculture méridionale, aide aux savants du Midi, publications historiques, géographiques, économiques, pédagogiques dans l'intérêt de la culture méridionale, etc...

Un jour, peut-être, l'Etat pourra modifier les règlements actuels de l'Œuvre en faveur des illettrés, lorsqu'il estimera que nous avons mené à chef notre grande tâche. Ce jour là, — puisse le Midi, un jour, n'avoir vraiment plus besoin

d'œuvres scolaires hors de l'Etat ! — nous aurons la satisfaction de lui remettre des milliers d'écoles bien organisées. Nous intensifierons alors notre ancienne activité avec une expérience plus riche, en remerciant l'Etat de nous avoir offert le moyen de connaître de plus près certains aspects de la misère sociale dont souffrent les régions les plus belles de l'Italie. Alors l'Etat ne manquera pas de reconnaître, de son côté, qu'il a certaines obligations envers nous.

Que cette affirmation ne paraisse pas orgueilleuse. Car chacun sait que la liberté d'initiative qui nous a été accordée nous a permis de faire des expériences pédagogiques reconnues utiles même pour les écoles communales. Notre Association — comme d'autres — a devancé les programmes Gentile sur plus d'un point.

C'est nous qui avons organisé l'enseignement récréatif du jeudi, que l'on peut regarder comme le premier pas vers cette partie du programme Gentile qui concerne les occupations récréatives. Nous avons donné une place importante à l'enseignement *pratique* de l'hygiène. Nous avons fourni les premiers livres pour l'utilisation didactique du dialecte. Nous avons pris l'initiative d'associer à l'école des organes qui lui étaient étrangers (Offices sanitaires, Directeurs de cours d'agriculture, etc.). Nous avons résolu enfin de faire une place convenable à l'instruction religieuse à l'école populaire.

Les petites écoles de l'Association ont donc servi de terrain d'expériences, plusieurs années déjà avant la réforme.

Nous avons aussi porté notre attention sur d'autres aspects de la culture populaire que nous n'avions pas encore pris en considération. Par exemple, l'Association a publié, pour les écoles du soir de la Sicile occidentale, un manuel à l'usage des émigrants en Tunisie; et, pour les régions maritimes en général, un petit manuel sur la pêche, etc.

Nous avons aussi fait de sérieux efforts pour décorer les salles scolaires, soit en les restaurant, soit en les meublant avec une sobre élégance, soit en les fournissant du matériel didactique utile; et nous avons doté les élèves de beaux livres de prix.

Pour ses propres écoles, comme pour les autres, l'Association a exercé une œuvre complexe de patronage, dans les limites de son budget et *indépendamment* des subventions de l'Etat pour l'administration des écoles : elle a

créé et subventionné de nombreuses œuvres complémentaires pour les maîtres et pour les élèves (grandes bibliothèques pour les maîtres, salles de lecture, cours pour les maîtres, bibliothèques populaires, colonies permanentes, colonies estivales à la montagne et à la mer, etc., et œuvres préscolaires : 36 asiles fondés, et 271 asiles d'enfance subventionnés).

En tout, elle a dépensé, en dehors du budget de l'Œuvre en faveur des illettrés, en 1923 : L. 1.791.550,70; en 1924 : L. 1.524.739,22.

Ces chiffres sont suffisamment éloquents pour une œuvre qui vit de subventions et de contributions recueillies par la propagande privée.

Si tout ce qui vient d'être exposé a pu être accompli, c'est parce que l'Association a toujours travaillé avec une confiance absolue, en consacrant toutes ses forces à la réalisation de son programme d'inébranlable foi italienne.

*Pour le comité exécutif
de l'Association pour le Midi.
Le Président : RUSCONI.*

Les Colonies des Jeunes Travailleurs

Un jeune membre de la « Ligue internationale pour l'Education nouvelle » nous donne ici ses impressions de voyage :

J'ai eu récemment l'occasion de visiter les écoles des « *Giovani Lavoratori* » : c'est le nom que l'on donne aux écoles fondées en Italie par le professeur Levi-Morenos. La fondation de Paterna Domus, à Citta di Castello (Ombrie), ainsi que celle de « *Ospedalone di San Francesco* », à Collestrada (Pérouse), date de 1918. En 1920, s'ouvrit à Rome l'école « *Orti di Pace* ». Leur fondateur, M. Levi-Morenos, porte allégrement ses 64 ans. De tout temps, il s'est intéressé aux œuvres sociales. En 1904 déjà, il fondait à Venise une école destinée aux orphelins des marins et des pêcheurs. On lui doit de nombreuses publications : ouvrages de zoologie et de botanique, livres sur l'agriculture, la pêche, et plus particulièrement sur l'éducation professionnelle des pêcheurs. Il faut mentionner aussi ses écrits d'ordre moral et social, notamment sur l'alcoolisme.

Sa première école fut fondée pour secourir les enfants des régions occupées ; elle reçut plus tard les orphelins de guerre. Le fondateur n'avait rien du maître d'école ; il voulait simplement venir en aide à ce grand nombre d'enfants sans famille. « Je n'ai pas étudié, dit-il, les œuvres philosophiques et pédagogiques, mais les hommes, les animaux et les fleurs. » Ainsi, par des chemins différents, en amateur, il est arrivé aux mêmes résultats que les plus ardents pionniers de l'éducation nouvelle. « Epargnons à nos enfants le malheur de grandir dans les villes, ramenons-les à la nature, prenons soin de leur santé, de leur ambiance, et ils s'épanouiront, comme des plantes dont la lumière est la nourriture. »

CITTA DI CASTELLO

Ce sont ici les élèves les plus jeunes, 70 enfants des trois premières classes, de 6, 7 et 8 ans. Mais il y en a aussi quelques-uns de 14 ans : ce sont ceux qui ne savaient ni lire ni écrire, lorsqu'ils furent envoyés dans la colonie. Les élèves sont à peine surveillés, et pourtant ils sont disciplinés et obéissent volontiers aux ordres qu'on leur donne. J'en rencontre quelques-uns en ville, avec un char ; gentiment, ils me donnent tous les renseignements que je désire. A l'école même, j'ai vu des enfants sur un mûrier, qui cherchaient des feuilles pour les vers à soie. D'autres travaillaient dans la maison, balayaient, enlevaient les ordures, nettoyaient les souliers ou faisaient la cuisine. En voilà deux occupés à pomper l'eau ; d'autres labourent un champ derrière la maison, avec l'aide de deux bœufs qu'un paysan leur a prêtés ; d'autres encore scient du bois.

Le directeur est un homme de 40 ans. Il y a aussi deux maîtresses qui habitent en ville. Le personnel est très restreint ; mais il est difficile de recruter des gens qui soient à la hauteur de leur tâche, et qui aient conscience de sa grande importance. Le directeur obtient d'excellents résultats en laissant aux enfants une grande liberté, tout au moins apparente, car elle dissimule une discrète, mais constante surveillance.

L'enseignement religieux est donné par un prêtre qui vient tous les dimanches. J'ai pu assister à une leçon. Les enfants étaient très tranquilles, et les maîtresses me dirent que la discipline ne leur causait aucune difficulté. Elles sont heureuses d'être dans cette école ; à part quelques enfants arriérés, les autres leur donnent pleine satisfaction. Les dessins et les cahiers que

l'on m'a montrés étaient semblables à ceux des autres écoles rénovées d'Italie : dessins libres et rédactions concernant les événements et les choses de la vie de tous les jours.

COLLESTRADA

L'école est admirablement située dans une contrée fertile, entre Assise et Pérouse. C'est un vieux bâtiment du temps de la Renaissance, plusieurs fois restauré, et qui, jadis, fut une maison pour les lépreux ; Saint-François y vint soigner les malades.

Maintenant la maison est pleine de garçons, jeunes et gais, qui forment la 4^{me} et la 5^{me} classe de l'école ; en tout 38 garçons. Deux maîtres seulement, un pour l'agriculture, et un autre pour l'école ; ce dernier est en même temps chargé de l'administration de la maison. A part ces deux maîtres, le personnel ne compte que quatre employés : un cuisinier, une gouvernante, un cordonnier et une aide. Tout le reste du travail — et il y a beaucoup à faire — est accompli par les enfants eux-mêmes. Lors de ma visite, trois revenaient de la gare, deux travaillaient chez le cordonnier, quelques-uns dans la cuisine, deux confectionnaient une porte pour la cage des lapins. Ils ont beaucoup de lapins ; mais ce que j'ai surtout admiré, c'est leur élevage de vers à soie. Dans une grande salle, où, sous la direction du maître, les vers et les cocons sont régulièrement observés, puis dans une plus petite, où chaque enfant a sa propre collection de chenilles, on peut suivre toute l'évolution des précieux insectes.

Ici aussi, les élèves jouissent d'une grande liberté ; il n'y a presque pas de surveillance. Ils ont des porcs, deux vaches, des poules, quelques ruches, et chacun d'eux possède en propre une petite parcelle de terre. J'ai longuement causé avec le directeur, un homme encore jeune, qui est pénétré des principes de Levi : liberté et responsabilité (1). Les punitions sont inutiles, ici, m'a-t-il dit. Un de mes meilleurs élèves, c'est un garçon élevé dans un milieu atroce, que la pauvreté avait poussé au vol et qui avait été placé d'abord dans une maison de correction. Tous les enfants sont des orphelins de guerre, et la plupart sont issus de familles très pauvres et ont une hérédité chargée. Le directeur connaît bien ses garçons, non seulement leur caractère, mais aussi les particularités de leur tempérament et de leur santé. On a

(1) Voir « Pour l'Ère nouvelle », n° 19, mars 1926, p. 29.

plaisir à voir comme les enfants prospèrent ici. La loi Gentile n'a modifié en rien cette école, parce que les principes pédagogiques qu'elle a instaurés y étaient déjà mis en pratique. Une chose m'a quelque peu étonné : la dépense totale est évaluée à 5 livres par tête (1), chiffre qui paraîtra assez élevé, si l'on songe que l'école vend sa provision de vin, et que les élèves produisent eux-mêmes la plus grande partie de leur nourriture. Toutefois, il est évident que l'Etat a un grand intérêt à donner une bonne éducation aux orphelins de guerre. Je ne sais dans quelle mesure il subventionne cette œuvre ; en tout cas, elle est largement subventionnée par la charité privée, les associations de guerre, etc.

J'ai pu examiner des cahiers et une sorte de journal. Il y avait des cartes géographiques, des dictées sur l'histoire naturelle et d'autres matières. On me montra aussi des dessins pour les clichés de l'appareil à projections, qui tous avaient été faits par les enfants. Ils étaient faits, non sur verre, mais sur du papier transparent. On fit fonctionner l'appareil devant moi, et un élève expliqua les projections. C'était une anecdote de guerre des « De Amicis » en douze tableaux. Puis on fit passer sur l'écran une carte géographique et des dessins concernant la botanique. Pour finir, les enfants ont chanté ; c'était très joli. J'ai emporté la meilleure impression de cette école.

ORTI DI PACE

L'école « Orti di Pace » compte une quarantaine d'élèves. La salle d'étude est au rez-de-chaussée d'une vieille maison de ferme en pierre. Le premier et le second étage sont occupés par deux grands dortoirs, pouvant loger chacun un maître et 20 élèves. A côté des dortoirs, se trouvent des salles de bains, avec des douches et de grands lavabos. Outre le bâtiment principal, l'école comprend quatre baraquements, dont trois servent de dortoirs, le quatrième contenant une salle d'étude et les logements du directeur et des deux aides féminines de la colonie. Mais ce que l'on a surtout plaisir à voir, ce sont les enfants eux-mêmes, si gais et si vivants. Un des élèves revenait du marché avec une voiture ; d'autres sulfataient le raisin. Plus près de la villa, le jardinier était aidé par les élèves eux-mêmes ; l'un de ceux-ci pelait des pommes de terre. Dès que les plus jeunes sortaient de leur salle d'étude, ils se joignaient aux grands dans le jardin. Coopération générale,

(1) En 1924.

contrôle dans le travail, c'est là l'esprit de l'école.

Une partie du jardin est morcelée, et chaque enfant en reçoit une parcelle, à condition qu'il cultive son lot, en initiant deux de ses plus jeunes camarades à l'agriculture. Les parcelles sont de 240 mètres carrés. Le jardin et le poulailler ont rapporté, en 1922, 8.473 livres. Une partie de cette somme, soit 1.271 livres, fut partagée entre les membres de la communauté. Le reste permit d'accueillir un camarade, un « fils adoptif » de la colonie. Ce n'est pas l'autonomie des écoliers qui constitue le fait nouveau, mais

bien la préoccupation d'orientation professionnelle. En plus de l'instruction proprement dite, sur la base du programme de l'enseignement primaire, l'élève reçoit une instruction théorique et pratique, très complète, de l'agriculture, de l'horticulture et du jardinage. Trois heures seulement sont consacrées aux leçons, trois quarts d'heure à la gymnastique, et six à sept heures sont réservées à l'enseignement professionnel et à la culture physique. Chaque année, les élèves font des excursions, en partie à pied et en partie en train, avec, si possible, 5 à 6 jours de bains de mer.

PETER ENGEL

Notices Bibliographiques sur l'Italie

G. LOMBARDO-RADICE, *La buona messe* (La bonne Moisson) (Edit. Associazione per il Mezzogiorno, Roma, via Monte Giordano 36. Lit. 35.).

Le dessin, dans les écoles enfantines et primaires, est toujours un des problèmes didactiques les plus intéressants. M. LOMBARDO-RADICE lui dédie tout un beau volume : « La bonne Moisson ».

La première partie est une exposition claire et vivante des idées que, depuis une vingtaine d'années, l'on discute et expérimente dans les principaux pays européens et en Amérique; elle contient en outre de précieuses indications bibliographiques. Dans ce genre d'expériences, l'Italie est plutôt en retard. Le dessin dit « libre » des enfants a effrayé et effraie encore beaucoup de pédagogues, et plus généralement tous ceux qui, dans les griffonnages enfantins, ne savent pas découvrir un langage parfois très significatif, et qui ne donnent aucune importance à cet effort pour s'exprimer. Il n'y a pas lieu ici de traiter un sujet aussi vaste, qui présente des aspects toujours nouveaux, surtout à l'égard des difficultés réelles de l'école, de certaines lacunes chez les maîtres et des résultats obtenus jusqu'ici. Chez nous, dans les écoles primaires, ces exercices se font depuis près d'une dizaine d'années, et dans les écoles bien dirigées ils donnent des résultats appréciables.

La seconde partie du volume contient plus particulièrement la « bonne moisson », c'est-à-dire un grand nombre de dessins enfantins reproduits en couleur, la couleur étant un élément prépondérant de l'art graphique enfantin. Dessins d'inégale valeur, mais qui ont tous plus ou moins, pour qui sait et veut les y trouver, des qualités profondément révélatrices de la mentalité et des aptitudes personnelles de l'enfant. LOMBARDO-RADICE, dans un commentaire qui accompagne chaque figure, en fait clairement ressortir le sens.

La lecture de ces pages ne nous inspire pas seulement de l'admiration et de la gratitude pour la force de conviction et d'action de l'auteur, mais nous apporte aussi la preuve que nous sommes sur la bonne voie : en éveillant les facultés innées de l'enfant, que l'école traditionnelle comprimait, l'on peut, dès l'école primaire, obtenir d'intéressantes réalisations de qualités qui appartiennent en propre à l'art (n^{os} 20, 38, 76, 178, etc.), soit par le

rythme de la composition, soit par le sentiment et la vérité d'expression.

P. CH.

Giuseppe LOMBARDO-RADICE : *Accanto ai maestri, Nuovi saggi di propaganda pedagogica* (Turin, Paravia, 1925, 1 vol. in-8^o de XV et 583 pages).

Dans sa préface, l'auteur s'excuse spirituellement de ne pas avoir écrit « un livre bien composé ». Et, de fait, son ouvrage n'est rien moins qu'un traité de pédagogie. Mais qu'importe ? A défaut d'un lien logique, auquel l'auteur était libre de renoncer, on discernera sans peine dans cette riche collection d'essais, dans cette abondante moisson de faits et d'idées, une inspiration, un centre d'intérêt, qui est l'enfant, et plus particulièrement l'écolier. C'est en faveur de l'éducation nouvelle que LOMBARDO-RADICE mène le bon combat, et si bien des pages de son livre traitent les grands problèmes pédagogiques du point de vue spécial des écoles italiennes, elles gardent néanmoins une valeur plus générale qui leur vaudra d'être lues avec fruit par les éducateurs de tous les pays. Impossible d'énumérer tous les sujets traités. Citons seulement parmi les chapitres les plus intéressants : le maître primaire selon la réforme de Gentile; l'école nouvelle en Italie; la relation d'un voyage pédagogique en Toscane et en Calabre; l'indication des réformes que tout maître quelque peu entreprenant et novateur est à même de réaliser dans le cadre de l'école traditionnelle; le récit d'une visite à l'école de Castelnuovo, où sont mis en pratique les principes de la pédagogie moderne; un hommage rendu à l'œuvre de Maria MONTESSORI.

P. FR.

Giuseppe LOMBARDO-RADICE : *Scuole, Maestri e Libri, Raccolta di indagini essenziali* (Palerme, Sandron, 1926, 1 vol. in-8 de VIII et 371 pages).

Conformément à la « promesse faite en 1924 au ministre Gentile », l'auteur a composé un « recueil systématique des principaux documents concernant la réforme de l'école élémentaire ». Son ouvrage nous offre une enquête précise et complète, accompagnée de diagrammes, de statistiques

et de textes de loi, sur la question scolaire en Italie. Il nous renseigne successivement sur le nombre, la distribution et le fonctionnement des écoles élémentaires en 1922; les asiles pour enfants; la question des locaux scolaires; la sélection des futurs instituteurs et directeurs d'écoles; enfin sur les manuels scolaires. Au début du volume, le lecteur trouvera encore deux études sur des sujets de première importance: la première concerne la préparation des jeunes filles à la maternité; et la seconde, qui est intitulée: « Ce que les maîtres ne lisent pas », met en lumière l'indigence de la culture littéraire dont se contentent la plupart des instituteurs.

P. FR.

Le nostre Scuole. L'opera contro l'analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardegna, e Sicilia (1923-24). Publié par l'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia. (Roma, 1926. 144 p.)

En suite de la réforme scolaire Gentile, on a décidé, par décret du 31 octobre 1923, que toutes les écoles ayant moins de 40 élèves seraient considérées comme « écoles provisoires ». Ces écoles ne dépendent pas directement de l'Etat, mais sont confiées à des ligues de culture populaire, bien que largement subventionnées par l'Etat. Elles sont soumises aux plans d'études des écoles de l'Etat; leurs maîtres doivent avoir reçu une culture professionnelle, sans que le second examen soit exigé. Le traitement de ces maîtres est proportionné au nombre d'heures de classe et aux résultats de leurs élèves aux examens finaux. Toutes ces écoles ne comportent que trois années d'études. La société dont dépendent les écoles de l'Italie du sud, de la Sicile et de la Sardaigne porte le nom d'« Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia ». Ont fait partie du comité directeur: M. Benedetto Croce, Giovanni Gentile, Gaetano Piacentini, Lombardo-Radice, Pasquale Villari, Giustino Fortunato et beaucoup d'autres travailleurs de l'éducation, connus bien au-delà des frontières de leur patrie. Ils viennent de publier un rapport détaillé du travail de cette société sur le terrain de l'école, depuis la réforme Gentile.

À côté des subsides de l'Etat, la société a dépensé en 1923, pour les écoles, à peu près 1.800.000 livres; en 1924, plus de 1.500.000 livres. Elle soutient 367 écoles populaires, de trois années d'études, 157 écoles du dimanche et 1.159 écoles du soir où l'on instruit les élèves qui ont dépassé l'âge scolaire et des illettrés plus âgés. Les écoles populaires comptaient en tout 1.200 élèves; les écoles du dimanche plus de 6.000 et celles du soir plus de 5.500. Ces écoles sont disséminées dans les provinces du sud de l'Italie. On n'indique pas la proportion du nombre des élèves par rapport au total des enfants qui sont soumis à l'obligation scolaire, ni si le taux de la fréquentation des écoles dans leur ensemble, ces dernières années, s'est sensiblement amélioré.

Quelques-uns des six directeurs l'indiquent dans leurs rapports. Ainsi sur les 46 écoles de la Basilicate, 25 avaient 30 à 40 élèves, alors qu'aucune n'en comptait autrefois plus de 25. Plusieurs écoles ont été supprimées, et les plaintes sont fréquentes sur la défectuosité des bâtiments scolaires

et sur les difficultés de trouver un logement pour le maître. Il est par contre réjouissant d'observer combien on a égard à la personnalité du maître et aux circonstances particulières de sa circonscription, en sorte que beaucoup d'écoles portent une empreinte tout à fait personnelle. Les maîtres et maîtresses qui se consacrent avec tout leur dévouement à leur lourde tâche dans le sud, loin de tout centre important, parfois dans des contrées dangereuses pour la santé, méritent la plus haute estime, étant donné leur traitement souvent minime.

La population se compose en partie de paysans qui n'occupent leurs habitations qu'une partie de l'année et se retirent en été à la montagne dès l'apparition de la malaria.

D'autres écoles sont, nous dit-on, coupées de toute communication pendant les temps de pluie et, en maintes localités, un petit nombre seulement d'élèves habitant à proximité sont à même de fréquenter l'école. Presque chaque directeur mentionne les innovations de la réforme. En général on n'a pas encore pu songer à les introduire. D'autre part les écoles du soir avaient déjà expérimenté quelques innovations avant qu'elles ne fussent introduites dans les écoles d'Etat.

Une particularité consiste dans le fait que les « *occupazioni intellettuali ricreative* », occupations qui servent en même temps de récréation, sont réunies ici sur une seule journée. Ainsi le jeudi est consacré au chant, à la déclamation et à la lecture à haute voix; quelques maîtres ont parfois réussi à ce que toute la population prenne part à ces récréations scolaires. Grâce à ces circonstances, le maître entre en général en rapport plus direct avec les habitants que ce n'est le cas chez nous et on considère hautement la valeur éducative de ce fait.

Les maîtres fonctionnent d'habitude aussi comme directeurs des bibliothèques populaires. Dans certaines écoles, les objets fabriqués au cours de travaux manuels sont vendus au profit de l'école à laquelle tous les matériaux sont fournis gratuitement par la société.

Les rapports sont unanimes à mentionner la difficulté de trouver des maîtres capables. La cause en est principalement à l'isolement de beaucoup de ces écoles, souvent éloignées de plusieurs heures d'une route praticable. D'autre part aussi le manque de culture et la présomption des candidats qui se sont présentés pour ces écoles. Ces raisons expliquent l'insuccès des années précédentes. On s'attend à une amélioration notable, principalement par une meilleure surveillance et une collaboration plus étroite avec les directeurs. Ceux-ci contribuent beaucoup au développement et à la culture des instituteurs. Dans une circulaire adressée aux directeurs et aux maîtres et ajoutée aux rapports, M. Lombardo-Radice relève les traits fondamentaux de sa réforme dont la devise est: « *La scuola fatta per l'alunno* »; il cite également les branches récemment introduites: le chant, le dessin, la manière nouvelle de concevoir les travaux écrits et en particulier la religion dont l'introduction a été généralement bien accueillie, au dire des directeurs. Malgré tous ces efforts et l'abnégation de beaucoup de jeunes instituteurs et institutrices, il serait prématuré d'attendre une rapide amélioration de l'école populaire

publique dans le sud. Mais le grand progrès consiste dans l'élan et l'intérêt général que la question à éveillé.

Dans la Basilicate, la province de Potenza a compté en 1911 : 65,3 0/0 d'illettrés parmi les personnes au-dessus de 6 ans et, en 1916, 61 0/0 des personnes mariées des deux sexes. En 1925, on constate que, à Potenza le 63 0/0 seulement des élèves soumis à l'obligation scolaire ont suivi l'école.

On s'attend à une amélioration marquée grâce à l'« Association pour le Midi », car une ferme volonté de s'instruire a été éveillée dans les milieux les plus étendus, par la guerre, par l'exclusion des illettrés de l'Amérique, par la victoire et par le mouvement national.

On souhaiterait à tous ces hommes et femmes qui entreprennent avec tant d'enthousiasme une œuvre aussi lourde et difficile, que cette volonté fût tenue en éveil, même si les moyens matériels d'une réforme scolaire aussi considérable devaient faire momentanément défaut.

On trouvera des renseignements précis sur les conditions scolaires en Italie du sud et sur les travaux de cette association dans les brochures suivantes :

L'opera contro l'Analfabetismo. Relazione del Comitato direttivo. Roma Tip. d. Scuole, 1923. Publié par l'Associazione per gli interessi del mezzogiorno : Relazione trimestriale, Roma, Palazzo Taverna, Monte Giordano.

L'opera contro l'analfabetismo (1923-24). Statistiche e bilancio 1925. Publié par la même Association.

Adult Education in Italy. Bulletin XXII et XXIII de : The World Association for Adult Education. Nov. 1924 et févr. 1925, Londres W. C. 2., 13 John Street, Adelphi.

ZANOTTI-BIANCO. *Il martirio delle scuole in Calabria*. Vallecchi, Firenze.

ZANOTTI-BIANCO. *Inchiesta sull'infanzia in Basilicata*, 1927 Editeur : Opera nazionale per l'assistenza all'infanzia.

G. STOLFI. *La Basilicata senza scuole*. Sobetti, Torino.

Peter ENGEL.

M. Alfredo SARAZ, directeur de la revue *La Tecnica Scolastica* (Roma 13, via Properzio 20) a consacré un grand article aux Ecoles actives : « *Le Scuole attive* » (N° 4-5, avril-mai 1926, pages 179-206). Au début, l'auteur cherche une définition du mot et il cite la nôtre :

« celles où l'activité spontanée de l'enfant est à la base de tout le travail, l'appétit de savoir et le besoin d'agir et de créer étant les manifestations de l'enfance saine » — « La définition est excellente, répond l'auteur. Seulement je me permets d'observer qu'elle vaut pour définir toutes les écoles qui se préoccupent d'être vraiment et efficacement éducatives et qui réussissent à l'être. » On les appelle, sans étiquette, de « bonnes écoles ».

A notre tour, nous demanderons à M. Alfredo SARAZ : « A part les quelques très belles classes dites de différenciation didactique, combien y a-t-il d'écoles, en Italie — et ailleurs — qui donnent la première place à la spontanéité des élèves, à leurs besoins et à leurs intérêts réels ? Combien y en a-t-il où il n'y ait ni programme préconçu, ni devoirs collectifs fixés par le maître pour toute la classe, ni examens portant sur la matière de ce programme ? Or, partout où il y a un élément préconçu, la spontanéité n'est qu'un accessoire ou un mythe. Seul le travail individuel libre ou stantardisé (principes de la méthode Montessori prolongés jusqu'à l'adolescence) et le travail collectif libre constituent l'« Ecole active ». Il y a lieu de distinguer

Après avoir fixé le sens du terme et avoir très justement appelé la « casa giocosa » de Vittorino DA FELTRE, l'auteur passe en revue les réalisateurs actuels de l'école active : M^{me} MONTESSORI, M. G. LOMBARDO RADICE et d'autres en Italie, et les principaux directeurs d'Ecoles nouvelles privées et d'écoles rénovées publiques d'Europe et d'Amérique : il fait allusion à notre Ligue et à nos revues, reproduit nos sept principes de ralliement et donne une traduction complète des trente points caractéristiques des Ecoles nouvelles à la campagne tels qu'ils ont paru dans notre N° 15 de la revue *Pour l'Ere nouvelle*.

En terminant, l'auteur souligne le dévouement nécessaire — et peut-être exceptionnel — qu'exige la réalisation de l'école active. Il se demande quelle sera la technique de l'école active et constate qu'il y en a plusieurs. Mais, dit-il, il n'y a pas, entre elles, de contradictions : « La contradiction existe seulement pour qui considère la technique comme l'expression unique de la vie scolaire ou comme une conséquence dogmatique et immuable d'un credo pédagogique. Au contraire, l'examen de la vie scolaire, quand elle apparaît dans sa réalité concrète, nous convainc qu'il y a mille techniques, simultanées ou bien des fois répétées, parce que mille personnalités se manifestent dans le magistère scolaire et l'illuminent de leur lumière spirituelle. » On ne saurait mieux dire. Ad. F.

Les Etudiants d'AUJOURD'HUI sont les Dirigeants de DEMAIN

Si vous vous intéressez à leur manière de penser, lisez **VOX STUDENTIUM**, la Revue internationale d'étudiants qui paraît mensuellement en français, en anglais et en allemand. Vous y trouverez ce que la jeunesse intellectuelle du monde pense au sujet de questions telles que : L'Idéal Universitaire, L'Education Physique et Intellectuelle, La position de la femme dans la vie moderne des Universités, L'Etudiant et les questions de races ; L'Etudiant et la Religion.

Les colonnes de la revue sont ouvertes à tous ceux qui désirent y discuter un des sujets traités. Son but est de procurer de l'émulation aux cultures nationales par l'échange de valeurs intellectuelles entre les diverses nations.

Rédacteur : Dr Walter KOTSCHNIG

Prix de l'abonnement : Frs suisses 3 ; Frs français 12 ; (pour les personnes résidant en France seulement) ; Marks 2.50 ; Guilders hollandais 1.25. Livres sterling 2/6 ; Dollars 0.60, ou l'équivalent dans d'autres monnaies.

Envoyez de suite votre nom et adresse et payez soit par chèque ou mandat-postal à la Rédaction de **Vox Studentium**, 5, Rond-Point de Plainpalais, GENEVE, Suisse.

École d'Études Sociales pour Femmes

subventionnée par la Confédération

GENÈVE — Rue Charles-Bonnet, 6

Semestre d'été : 3 avril - 7 juillet 1926

Semestre d'hiver : octobre 1926 - mars 1927

Préparation aux carrières d'activités sociales (protection de l'enfance, surintendantes d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration, d'établissements hospitaliers ; d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Des auditeurs et auditrices sont admis à tous les cours.

Programme 60 c. et renseignements par le Secrétariat

Nouvelles diverses

FRANCE

Au XI^e Congrès national de la Paix, à Valence (Drôme), le 25 septembre 1926, M. Horace Thivet, fondateur de l'École de la Paix et du Rapprochement pédagogique Franco-allemand, a présenté un rapport sur l'Éducation pacifiste. Il y est question entre autres de l'espéranto, de l'éducation économique à l'école, de l'action contre les livres militaristes et les jeux militaires et de l'enseignement de l'histoire. C'est fort bien, mais nous regrettons qu'il ait omis ce qui, à nos yeux et aux yeux des congressistes de Calais (1921), Montreux (1923), Heidelberg (1925), voire même de Villebon (1924), congrès auquel assistait M. Thivet, est l'essentiel : la formation, par l'éducation nouvelle, de la personnalité morale et de l'esprit critique, dans le bon sens de ce terme. L'école traditionaliste, par où j'entends la leçon collective, le programme rigide fait *a priori*, la préparation des examens, voilà l'agent de l'esprit passif et collectif qui livre l'enfant et l'homme futur à la suggestion en masse et forme le grand, le premier, peut-être même l'unique obstacle à la Paix.

SUISSE

La rédaction de cette revue a reçu, avec prière de les annoncer, deux collections de « jeux éducatifs » qui sont bel et bien des agents d'éducation nouvelle. L'une, très considérable, est celle des « Jeux éducatifs d'après le D^r Decroly et M^{lle} Monchamp » pour les petits enfants et les arriérés, publiés avec quelques adjonctions et une notice explicative par M^{lle} A. Descoeurs. Cette réédition des jeux Decroly vient à son heure. Il y a deux séries : l'une pour les petits, vise à l'éducation des sens, avec quelques jeux de calcul portant sur les notions des premiers nombres, et un seul jeu de lecture à titre d'exemple ; l'autre, pour les enfants d'un degré plus avancé, renferme, en nombre égal, des jeux des sens, de calcul et de lecture. La notice qui les accompagne est admirable par la sobriété, le sens pratique et la connaissance approfondie de l'âme enfantine qui s'y révèlent. Le but de ces jeux, selon le D^r Decroly, est de cultiver l'attention spontanée, d'amener l'enfant à un travail personnel, de contrôler les connaissances qu'il y a acquises, de servir ainsi d'épreuves ou de tests, d'être tout à la fois une source de joie et un

moyen de discipline et de conduire enfin à l'habileté manuelle, reconnue si utile — si indispensable — au développement harmonieux de l'intellect lui-même. La manière d'utiliser les jeux est minutieusement indiquée, ce qui permet aux mamans et aux institutrices qui n'ont pas suivi les cours à l'Institut J. J. Rousseau, de contribuer à l'éducation saine et intelligente de leurs enfants ou élèves. Les mots accompagnant certains jeux sont fournis par A. S. E. N. (Au Service de l'Éducation Nouvelle, 13 rue du Jura, Genève) en allemand ou en français, ou encore dans les deux langues.

L'autre matériel est dû à M. G. Périnat, instituteur à Courrendlin (Jura bernois, Suisse). Il a nom : « Jeu éducatif Eurêka ». Il s'agit d'une boîte carrée de 23 × 23 × 5 cm. avec couvercle perforé, comportant 100 trous d'un diamètre de 1 cm. et distants les uns des autres de 1 cm. également. Avec 100 billes « Cément » bleues, vertes, jaunes, rouges et mauves (20 de chaque), 20 cartons avec chiffres, des monnaies suisses de carton, 4 fagots de 100 bâtonnets, l'auteur propose une série de jeux « pour l'enseignement du calcul, de la formation des lettres, des éléments du dessin et de leçons de choses ». Les jeux d'arithmétique sont excellents, mais nous ne saurions que désapprouver, au nom de l'éducation musculaire et visuelle, la formation, à l'aide de billes, de lettres et de chiffres. « Eurêka » a, sur le boulier habituel et le jeu de perles Montessori — dont les principes sont identiques, — l'avantage d'être bon marché : 4 fr. suisses. Ce fait doit lui assurer une large diffusion, même et surtout dans les classes très nombreuses. « Puisse Eurêka, nous écrit M. G. Périnat, aider à la diffusion de l'école active dans nos campagnes, c'est là tout mon désir »

ITALIE

Nous avons annoncé, dans notre n^o 21, p. 90, l'Exposition d'art enfantin, qui forme une section de la Foire nationale de Bologne. Cette exposition, qui s'est ouverte le 3 octobre à Bologne, a suscité un très vif intérêt dans tous les milieux pédagogiques italiens, et elle a été chaleureusement approuvée par le gouvernement et par le premier ministre lui-même, M. Mussolini. Les grandes communes lui ont spontanément prêté leur concours, en lui envoyant les travaux

caractéristiques, produits selon les principes de la réforme Gentile, et qui sont le fruit du sentiment esthétique spontané des jeunes élèves de toutes les régions de l'Italie. Il faut relever également la participation de l'Association nationale pour la défense des intérêts du Midi, en la personne des professeurs Piacentini et Lombardo-Radice. En dehors des milieux scolaires, les sections fascistes d'enfants ont aussi collaboré à l'exposition, sur l'initiative de leur actif secrétaire, M. Paolo Bezzi, en présentant dix plats en céramique ornés de peintures qui reproduisent divers épisodes de la vie du *Duce*. Le siège de la Foire se trouve dans les locaux de l'ancienne Ecole complémentaire, Place Galilée. L'exposition a reçu l'appui de hautes personnalités, telles que M. Puppini, syndic de Bologne, M. Colucci, fonctionnaire au Ministère de l'Instruction publique, M. Crociani. Le comité exécutif est composé comme suit : prof. F. Cecchi, président; prof. Cappalotti et prof. Bariffi; M. Muratori, secrétaire. Cette exposition originale ne peut manquer d'éveiller l'intérêt de tous les éducateurs, et du public en général, qui voudra certainement témoigner sa sympathie à cette première tentative artistique des enfants italiens.

ESPAGNE

Nous avons annoncé déjà la fondation à Barcelone de la première Ecole nouvelle à la campagne qui existe en Espagne, la *Escuela nueva Damón* (Suner y Capdevila 25, Mora de Ebro 10, Barcelona-Vallcarca). Cette école a été inaugurée le 19 septembre. On a lu une adresse du Bureau international des Ecoles nouvelles, dont le directeur, se transportant en pensée dans l'avenir, rend un hommage chaleureux à l'Ecole nouvelle Damón, la première « parmi ces nombreuses écoles expérimentales privées qui ont lutté dans les ténèbres en faveur de la lumière et dont les directeurs ont dû bien des fois désespérer en présence de l'opposition acharnée faite à leurs idées pourtant si pleines de bon sens ». Ajoutons que l'école, affiliée au B. I. E. N., a eu la délicatesse d'en nommer le directeur président d'honneur. C'est un hommage qui, par dessus la tête de l'homme, va à l'œuvre, aux idées qu'il a cherché à y incorporer, à l'idéal enfin qui n'est autre que celui de la fraternité humaine et du triomphe de l'Esprit.

ANGLETERRE

Le trentième cours international théorique et pratique de Méthode Montessori aura lieu à Londres du 4 avril à fin juillet 1927. Prix 35 guinées. S'adresser à C. A. Bang, Esq., O. B. E., 45 Dover street, Londres W. 1.

HOLLANDE

Un mouvement de plus en plus étendu, et des plus intéressants, se manifeste en Hollande en faveur de la transformation de l'école publique en Ecole active. Les écoles nouvelles privées ne sont pas le signe principal qu'un pays progresse. Elles constituent des « îles de bonheur », comme l'écrit M^{me} Philippi van Reesema. « La grande question est d'influencer tout l'enseignement et d'introduire les méthodes nouvelles dans les grandes classes sans ressources. Voilà le problème ! Partout on y travaille et je crois que ce que nous avons fait ici en vaut la peine. Si vous pouviez voir maintenant quelle influence énorme ont ces écoles sur tout le quartier populaire de la Haye et sur l'idéal pédagogique des parents ouvriers ! Ceux-ci stimulent à leur tour les autres parents qui, eux aussi, demandent des écoles nouvelles ! Et j'admire de tout mon cœur les maîtresses qui travaillent vraiment et toujours pour ce but et qui commencent à réussir si bien ! »

Agir dans le sens de la santé, du bonheur et du bon sens; agir sur les enfants; agir sur les parents par le canal des enfants eux-mêmes, n'est-ce pas le triomphe de l'éducation nouvelle ? Un spectacle comme celui de La Haye est beau, encourageant, passionnant !

INDES

Dans le prospectus de « *The modern school, Delhi* », nous lisons ces principes excellents :

« Les buts de l'institution sont : 1. d'offrir une bonne éducation primaire et secondaire aux enfants indous, dans un milieu sain et selon les exigences de la science moderne; 2. de débarasser ces enfants des préjugés nationaux et sociaux; 3. de leur donner une éducation générale, physique, intellectuelle et morale, sans toucher à leurs convictions religieuses, et aussi de développer en eux un intérêt pour la nature et les choses en général; 4. de les placer autant que possible dans un milieu artistique, et de leur donner l'occasion de développer leur sens

esthétique; 5. de les préparer éventuellement aux examens d'immatriculation à l'Université, au certificat de fin d'études, au certificat de Cambridge, et à tous les examens du même genre...

« Voici l'idéal de l'école : L'école fera son possible pour aider chaque enfant à développer, autant qu'il le peut, ses facultés innées et ses aptitudes naturelles, afin d'en faire un membre utile de la collectivité dans laquelle il vit. Lorsqu'un élève approche de la fin de ses études, il devrait avoir suffisamment d'occasions de découvrir ses aptitudes particulières, de décider par lui-même ce qu'il veut devenir, de se préparer à cette activité future, et d'entrer dans la vie avec la ferme résolution de réussir dans la profession qu'il a choisie. »

TURQUIE

Le gouvernement turc a demandé à un certain nombre d'Établissements d'Éducation privés de se transformer en « Ecoles actives ». Comme les instituteurs turcs de ces écoles ne sont souvent pas au courant des méthodes d'éduca-

tion nouvelle, ils demandent au Bureau international des Ecoles nouvelles des documents — de préférence en français — leur permettant de s'initier aux pratiques de l'École active. Il a paru, dans les revues françaises (*Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur, L'École et la vie*, etc.) d'excellentes séries de leçons de choses, de leçons d'arithmétique, de leçons de technologie, d'histoire et de géographie basées sur la méthode des centres d'intérêts et de l'École active. Ne serait-il pas utile de solliciter un éditeur clairvoyant de préparer des « manuels » convenant à l'École active, dans le genre de ceux de Max Oettli, en allemand, — c'est-à-dire suscitant des recherches personnelles, indiquant les matières premières, instruments et outils à employer pour parvenir aux buts proposés ? Les séries de fiches qu'utilise M^{lle} Jeanne Deschamps à l'Orphelinat rationaliste de Bruxelles sont un modèle du genre. Il serait bien utile de les voir publiées, ne fût-ce qu'à titre d'exemples. La demande est croissante, de la part d'instituteurs qui désirent sincèrement « faire de l'École active ». Encore faudrait-il pouvoir y satisfaire en leur mettant entre les mains des outils de travail adéquats.

Le Congrès de Rome

Comme nous l'avons annoncé, le IV^e Congrès international d'Éducation morale a discuté à Rome, du 28 septembre au 2 octobre, deux thèmes importants. Le premier : « Possibilité d'établir un code de morale universel pouvant servir de base à l'éducation », a donné lieu à un débat surtout philosophique et juridique. On s'est trouvé d'accord que ce code, gravé dans le subconscient de l'être humain, existe, mais n'est pas encore « éelos », si l'on peut s'exprimer ainsi, les circonstances ne lui ayant pas encore permis de prendre corps et l'humanité n'ayant pas encore conscience d'appartenir vraiment à un même corps social : à l'interdépendance économique croissante succédera forcément une interdépendance politique des nations, qui conduira à la prise de conscience de ce code. Mais celui-ci, loin d'être négatif et limitatif, devra être constructif, dynamique et « prospectif » ; loin de diminuer et de limiter la personnalité humaine, il devra en exalter la puissance spirituelle, autonome : conservation et accroissement de l'énergie individuelle, et, d'autre part, altruisme, au service tous deux de l'Esprit. C'est ce qu'un des orateurs a essayé d'esquisser sous forme de code avant la lettre. Nous en reparlerons lorsqu'aura paru le tome III des rapports. (Les deux premiers : I rapports sur les thèmes du congrès, et II : communications libres, ont été distribués aux congressistes au début de la réunion).

Le second thème à l'ordre du jour : « La formation de la personnalité », a donné lieu à des discussions très vives entre partisans et adversaires de l'éducation nouvelle fondée sur la psychologie génétique. Deux « extrémistes », si l'on peut s'exprimer ainsi, ont contribué à corser le débat : M. Gino Ferretti, professeur à l'Université de Catane, partisan de l'« École inventive » absolue, et M. Crouzet, inspecteur à Paris, raillant les pseudo-philosophes de l'élan vital. M. Gustave Bélot, également inspecteur à Paris et, nous l'espérons, futur président du V^e Congrès international d'Éducation morale qui se réunira dans la capitale française en 1930, l'un des principaux rapporteurs de ce thème, a très judicieusement remis en équilibre les plateaux de la balance. On devine qu'il a été beaucoup question de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, du travail scientifique de l'Institut J. J. Rousseau et de notre prochain Congrès d'Éducation nouvelle à Locarno.

Le dernier jour, le problème de l'enseignement de l'histoire a donné lieu à des exposés de la plus grande portée de M. Marcel Lhéritier, de l'Institut de Coopération intellectuelle, de M. Oprescu, secrétaire de la Commission internationale de Coopération intellectuelle, de M. Théodore Reinach, etc. Le transfert à Genève, au Bureau international d'Éducation, du Bureau international

d'Éducation morale jusqu'ici à La Haye, a été salué avec une vive satisfaction, dans l'espoir que, désormais, le B. I. E. pourra donner corps au « Vœu de Genève », formulé en 1922 par M. Francesco Orestano, en ce sens qu'il contribuera à coordonner les activités en faveur d'un enseignement de l'Histoire s'inspirant de la Vérité et du Progrès constructif et civilisateur de l'humanité.

Présidé avec une bonne grâce charmante par M. Francesco Orestano, professeur à l'Université de Rome, qui n'a oublié ni les réceptions brillantes ni les occasions de colloques intimes entre savants et philanthropes venus de trente-neuf pays différents, le congrès de Rome a permis de nouer bien des liens précieux et de répandre au loin les semences fécondes de l'éducation nouvelle.

Certains esprits intransigeants, à la suite de la Fédération des Travailleurs de l'Enseignement (voir le numéro d'octobre de son organe officiel, p. 27), ont fait un grief au Congrès d'Éducation morale de s'être tenu à Rome. De par ses statuts, le Congrès est en dehors des questions de race, de nationalité et de religion. Il y a eu, si l'on peut ainsi parler, pacte de non-intervention réciproque entre lui et les dirigeants de la politique italienne. Ce pacte a été respecté par les deux parties. Le congrès a été parfaitement libre. Les « pratiquants » d'une religion, quelle qu'elle soit — confessionnelle ou politique — devaient désapprouver cette attitude « neutre », et ils ne s'en sont pas fait faute. Ils oublient seulement la division du travail humain qui fait des hommes de science autre chose que des militants. Ils

oublient que la science ne serait pas science si elle ne recherchait les lois naturelles de la matière inerte ou vivante en toute objectivité. Ils oublient enfin que science et lois sont uniquement des outils et qu'un outil peut servir pour le bien comme pour le mal. Que si, par ailleurs, on considère le bien comme l'accroissement de puissance de l'esprit dans sa lutte avec la matière, de l'élément constructif contre les éléments destructifs, de ce qui accroît le bonheur contre ce qui le diminue, nul ne peut y trouver un motif pour accorder son appui ou le refuser à telle ou telle institution humaine : c'est là un autre aspect de la question.

Le congrès de Genève, en 1922, avait été surtout pédagogique, la plupart des rapports ayant été demandés à d'éminents praticiens de l'éducation. Celui de 1926 a été surtout philosophique. Il est à présumer que celui de 1930, s'il peut avoir lieu, sera surtout scientifique. (Celui de 1934 sera-t-il alors religieux, au sens largement humain du terme ?) Cela est bien. De la variété des aspects naît une vue plus synthétique des problèmes. Malgré les sceptiques, j'affirme qu'il peut, qu'il doit en résulter du bien pour la cause de l'enfance. Comme l'a fait remarquer le révérend Lonsdale Ragg de l'Université d'Oxford, les congrès sont une occasion d'« intercourse » spirituel qui contribue à la compréhension entre eux des hommes d'élite, à leur adaptation réciproque, et, dès lors, à l'avènement d'une conscience collective de l'Humanité tout entière.

Ad. Ferrière.

Livres et Revues

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

FRANCE

C. MÉLINAND, *Notions de Psychologie appliquée à l'éducation*, première année des Ecoles normales. (Paris, Nathan, 1923, 1 vol. 121×8,5 de 344 p., 10 fr. fr.).

L'auteur, professeur aux Ecoles normales supérieures de Sèvres et de Saint Cloud, est un disciple de Pierre JANET, « qui, au cours du Collège de France, a construit, pendant plus de dix ans, avec une rigueur qui ne s'est jamais démentie, le système de *Psychologie objective*, de *Psychologie de la conduite humaine* le plus pur et le plus fort que nous connaissions ». S'inspirant du maître, mais sans négliger l'enseignement d'hommes comme W. JAMES, H. BERGSON, J. M. BALDWIN, l'auteur a voulu « utiliser ce qu'il y a de plus solide dans les apports des méthodes nouvelles : physiologique, pathologique, sociologique, surtout méthode des *comportements* et méthode *génétique* ». Et il tient sa promesse. Voici par exemple un aperçu bref, mais clair, de la psychanalyse (pp. 78, 213, etc.) ; une allusion à l'utilité de l'auto-suggestion à la façon de COUÉ (145-146), un rappel très net du rôle du sympathique et des glandes endocrines (112, 121, etc.),

Il y a des traits qui révèlent chez lui un grand éducateur, éloigné du verbalisme et de la scolastique. Quel est l'auteur d'un manuel de psychologie, destiné aux jeunes élèves des écoles normales, qui aurait osé, voici un quart de siècle à peine, vanter l'art de « savoir oublier » (p. 237) ou souligner avec tant de force l'importance de l'imagination : « elle est toute puissante chez les enfants... l'important, c'est de ne pas (la) détruire » (p. 248-249). Le seul défaut de ce livre — disons mieux : le seul regret que nous puissions exprimer à son endroit, — c'est qu'il traite en vingt lignes des sujets qui mériteraient vingt pages. Mais le programme était là, d'un côté, programme immense ; et de l'autre, l'éditeur, avec la limite qu'il imposait : 350 pages au maximum. Dans ces conditions — avec cette « règle du jeu » — cet ouvrage n'est pas loin de pouvoir être qualifié de chef d'œuvre.

C. HALPHEN-ISTEL, *Quelles histoires racontez-vous à vos enfants*, étude sur les œuvres littéraires convenant à l'enfance, préface de M. Henri BERR (Paris, Nathan, 1926, 1 vol. 12×18,5 de 272 p.).

On nous demande souvent quels livres nous conseillons pour les enfants de différents âges. Ici-même, nous avons signalé (juillet 1925, p. 15) le livre de M^{lle} M. Th. LATZARUS : *la Littérature enfantine en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle*, ainsi que (janvier 1926, p. 14) la liste dressée par M^{me} de MONTET : *Les bons livres français choisis pour nos enfants*. Mais voici bien autre chose et bien mieux ; une véritable encyclopédie à l'usage des conteuses, mamans ou bibliothécaires spéciales de « l'heure du conte ». Dans sa préface, M. Henri BERR, le savant directeur de la *Revue de Synthèse historique*, rappelle avec à propos qu'un rapport existe « entre l'enfance des peuples et celle des individus » et il souligne très justement les qualités de fine intuition, féminine et maternelle, de M^{me} Claire HALPHEN. Sans aller jusqu'à plonger les enfants dans une « vie ouatée », il faut écarter d'eux ce qui « dévoluterait la conscience ». Un « bain de générosité, de bonté, d'optimisme », voilà ce qui leur convient. « Il faut ensoleiller l'atmosphère... Le soleil, c'est la gaieté, — qui est saine et tonique, tandis que la tristesse est déprimante ; et c'est le rayonnement de cette confiance dans la vie, qui fait épanouir les meilleurs instincts de nature ». — Sans se rallier à la thèse de la « Nouvelle Education » : La littérature pour l'enfant par l'enfant, M^{me} HALPHEN se rend compte que l'éducation n'est pas un don perpétuel de l'adulte : « Les parents, dit-elle (p. 66) à propos de Mowgli, verront combien il est nécessaire de laisser aux enfants une certaine indépendance pour développer leurs qualités naturelles, et combien il faut prendre garde de ne pas comprimer leur caractère... lorsqu'ils ne vivent pas sous la loi de la Jungle, mais sous celle d'une gouvernante ou d'une bonne quelconque ! » Ce livre, plein de remarques judicieuses de ce genre, sera hautement utile aux mères françaises qui cherchent ce quelles peuvent raconter à leurs petits (bien que tous les renseignements bibliographiques ne soient pas donnés avec toute la clarté désirable). Mais sera-t-il aussi utile aux mères des pays étrangers de langue française (Suisse, Belgique, Canada) ? « Les petits enfants de France sont terriblement précoces », me disait une mère en constatant les indications d'âges données par M^{me} HALPHEN.

Tout ouvrage de ce genre est discutable. Nous nous abstenons donc de critiquer telles ou telles affirmations de l'auteur. Il faudrait, à l'appui de nos remarques, plus de place que nous n'en disposons ici. Mais pourquoi ne cite-t-elle pas tels classiques de l'enfance dont des générations d'écoliers se sont régalingées : M^{me} Suzanne CORNAZ. *Nos enfants et leurs amis*, s'adressant aux tout petits du Jardin d'enfants dont l'auteur était directrice il y a un demi-siècle — M^{me} CORBAZ, *Cœurs d'enfants et cœurs de bêtes* — M^{me} HAUTESOURCE, *Merveilleuses aventures du Prince Cocolé* — l'ancien, mais toujours émouvant PORCHAT, *Trois mois sous la neige* — voire certains récits de Edmondo de AMICIS, *Cuore* (grands cœurs), bien que l'ensemble du livre s'adresse à des enfants plus âgés que ceux de l'école enfantine auxquels pense M^{me} HALPHEN ? Ou bien ces noms nous ont-ils échappé ? Il est bien déplorable qu'un ouvrage de pure bibliographie ne contienne aucun index des auteurs cités.

L'éditeur ne réparera-t-il pas cette omission lors de la seconde édition, revue et corrigée, que nous espérons prochaine ? Car ce livre mérite d'être répandu et largement répandu.

SUISSE

Léon WALTHER, chef des travaux de technopsychologie à l'Institut J. J. Rousseau, privat-docent à l'Université de Genève, **La Technopsychologie du travail industriel**, préface du D^r Ed. CLAPARÈDE (Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1926, 1 vol. in 8^o de 239 p., 8 frs. suisses).

Ceci est une science toute nouvelle. Elle est fille du « taylorisme » économique et de la psychologie expérimentale et a pour devise : « Le plus d'effets utiles pour le moins d'efforts inutiles ». L'auteur a commencé par faire des Lettres par goût, puis de l'horlogerie par nécessité. « La pratique de cette industrie mécanique et les connaissances qu'il avait acquises en psychologie, observe le D^r CLAPARÈDE, opèrent dans son subconscient la plus heureuse des conjonctions. » Qui pourrait croire ceci : il suffit de « modifications très simples dans la disposition des travailleurs, dans les gestes qu'ils doivent exécuter, ou encore, de leur sélection, en mettant chacun à leur place qui convient le mieux à son genre d'aptitude », et voici que, « sans aucune fatigue supplémentaire pour l'ouvrier », le rendement de son travail se trouve multiplié d'une façon insoupçonnée. On cite ici des cas où des entreprises ont réalisé des milliers de francs d'économies ou, ce qui revient au même, de bénéfices supplémentaire. Comment ce miracle est-il possible ? C'est ce que M. Léon WALTHER, dans sa thèse de doctorat, explique avec une clarté parfaite. Ses études concrètes et positives de l'adaptation (pp. 64-65), de la sélection (pp. 67-100), de l'accroissement du rendement fonctionnel quand le but est conçu comme utile (pp. 103-104), de la division du travail (p. 109), du rythme individuel à respecter (p. 123 et pp. 210 à 220), du rôle du repos dans l'entraînement (p. 208), et bien d'autres passages seront d'une utilité de premier ordre à l'éducateur, soit pour lui faire saisir les lois de la psychologie génétique, soit pour lui montrer comment et sur quels points il peut amener petit à petit l'enfant à se maîtriser en éliminant les efforts superflus et en concentrant son attention active sur les buts qu'il poursuit. L'ouvrage de M. Léon WALTHER fait honneur à l'Institut J. J. Rousseau et plus encore à son auteur qui s'y révèle un penseur précis et un observateur de premier ordre.

Louis GROSGURIN, Maître au Collège de Genève, **Enseignement de l'arithmétique. Méthodologie ID., Enseignement de la géométrie. Méthodologie.** (Lausanne et Genève, Librairie Payot, 1922 et 1926, 2 vol. in 8^o de 299 et 191 p., 9 et 6 frs. suisses).

Ces deux ouvrages sont de précieuses contributions à l'École active. L'auteur a rompu avec le formalisme d'autrefois. Il montre comment on peut et doit faire appel à l'activité de l'enfant. On y retrouve l'esprit de *L'initiation mathématique* de C. A. LAISANT, mais il s'agit ici de manuels beaucoup plus riches et complets. « L'enfant, dit l'auteur dans sa préface, ne peut réellement comprendre

que les notions qu'il acquiert par l'activité personnelle et réfléchie... L'enseignement doit revenir sans cesse aux caractères de science d'observation qui sont à l'origine du calcul. » Ces lignes sont tirées du premier volume. Le second s'ouvre par ces mots : « Ce livre s'est proposé de préciser et de coordonner les formes successives sous lesquelles la géométrie élémentaire est accessible, dans l'école active, à des élèves de six à quatorze ou quinze ans. » On peut affirmer que l'auteur a tenu promesse. Qu'un maître intelligent mette tout cela sur fiches contenant des questions auxquelles l'élève sera appelé à répondre et il aura le matériel auto-éducateur le plus parfait qu'on puisse rêver. Un éditeur ne fera-t-il pas un jour une belle série de fiches de ce genre ? On y viendra tôt ou tard, j'en suis convaincu.

Ad. FERRIÈRE, **Le Progrès spirituel**, tome I de « L'Éducation constructive, causeries de psychologie génétique aux parents et aux maîtres » (Genève, Editions Forum, 1927, 1 vol. in 8° de 360 p., 7.50 francs s. ; en France 35 francs français).

Sous le titre : « L'Éducation constructive, causeries de psychologie génétique aux parents et aux maîtres », M. Ad. FERRIÈRE, docteur en sociologie et directeur-adjoint du Bureau international d'Éducation, auteur de « L'École active », de « L'Éducation dans la Famille », qui en sont respectivement à leur III^e et à leur II^e édition, et d'autres ouvrages marquants d'éducation nouvelle, publie les grandes lignes du cours qu'il a donné à l'Université de Genève et à l'Institut J.-J. Rousseau depuis dix-sept ans et qu'il a enrichi d'année en année. La Société académique de Genève, frappée de son importance, en a demandé la publication à l'auteur de la « Loi du Progrès », convaincue que cette étude très fouillée de psychologie dynamique pourra rendre des services considérables aux parents et aux professeurs. Dans le tome premier qui paraît en automne 1926, le psychologue genevois dresse une fresque monumentale du « Progrès spirituel ». Partant des profondeurs de la vie inconsciente, il étudie tour à tour « La Réalité première », les notions de vie et d'élan vital ; « La Réaction vivante » où l'on voit à quel point l'émotion, l'intellect et la volonté sont étroitement liés dans l'âme humaine ; « L'abîme du subconscient » que tente de scruter « L'analyse de l'âme » et de maîtriser « La volonté profonde ». FREUD et COUÉ apparaissent ici comme des figures complémentaires l'une de l'autre. Mais voici où intervient l'éducation. « La culture des instincts » est réalisée par une activité unissant en un même faisceau « L'intérêt et l'effort ». La mécanisation des énergies subconscientes aboutit dès lors à « La libération de l'esprit ». Enfin, dans le dernier chapitre, « L'élan vital et Dieu », on voit comment, en dehors et au-dessus de toutes les confessions, tout aussi bien que par leur moyen, l'esprit de l'enfant entre ou doit entrer en contact avec le Principe universel dynamique et vivant, source de toute qualité et de toute valeur, que les uns appellent « Logos », d'autres Dieu.

Tel est, en bref, « Le progrès spirituel ». Les tomes suivants de cet ouvrage : « L'Hérédité », « Les types

psychologiques », « L'Éducation religieuse », montreront tour à tour l'enfance dans son parallélisme avec la vie du primitif, les tempéraments et types divers que révèle l'expérience et l'aboutissement logique de toute éducation.

Ce livre, premier de la série, est comme l'épopée de l'âme humaine dans sa lutte pour la maîtrise de soi. Et si l'on songe que chaque chapitre se termine par une « conclusion pédagogique » pleine de conseils précis et excellents pour les éducateurs de l'enfance, on conviendra que, faisant suite en quelque sorte à « L'éducation progressive » de Mme Necker de Saussure, parue en 1828, « L'éducation constructive » marque une date dans l'histoire de la pédagogie en unissant en elle, comme M. Ad. FERRIÈRE aime à le répéter, la science et le bon sens.

H. C.

Rappelons que cet ouvrage est offert, en prime à nos lecteurs. Voir annonce p. 184.

Ad. FERRIÈRE, directeur-adjoint du Bureau international d'éducation. **La Coéducation des Sexes** dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'école (Genève, Société Générale d'imprimerie, 1927, 1 opuscule de 13,5×20,5 cm. de 68 p., 2 frs. 50 suisses).

L'auteur de cet opuscule a repris et noué en gerbe les enseignements qu'il a pu recueillir sur la coéducation depuis vingt-cinq ans. Il en montre les difficultés, mais aussi la valeur morale et sociale. Voici la table des matières : la coéducation. Comment étudier ce problème objectivement ? — Quelles sont les objections formulées contre la coéducation ? — Il faut réduire le problème à ses éléments essentiels. — Le problème central : le point de vue moral et la thérapeutique préventive. — L'influence réciproque des sexes. — Psychologie comparée de l'homme et de la femme. — Psychologie comparée du garçon et de la fillette. — Une constatation : les garçons gagnent en virilité, les jeunes filles en féminité. — Une autre constatation : l'évolution sexuelle se déroule de façon plus normale et plus équilibrée. — La coinstruction : comment garçons et filles réagissent en présence de l'enseignement intellectuel. — Comment les écoles nouvelles à la campagne comprennent l'organisation de la coéducation. — La coéducation en Suisse. — La formation maternelle et paternelle des enfants et des adolescents. — Conclusions.

Tout cela fortement documenté en remontant aux sources expérimentales. L'opuscule se termine par deux pages et demie de bibliographie.

BELGIQUE

Serge BRISY, **Le Masque**, Symbole du temps actuel sous forme de mystère. (Bruxelles, 7 rue de la Butte, 1 opuscule 11×26 cm. de 86 p.)

« Les hommes ne sont pas heureux... Ils luttent et souffrent et leurs lois sont faites de telle sorte qu'elles les obligent à lutter et à souffrir pour avoir droit à une existence souvent médiocre » — « Le riche ne peut pas juger le pauvre, le pauvre ne peut pas davantage juger le riche, car il faudrait pour que leur jugement fût impartial qu'ils traversent tous deux les mêmes gammes d'expériences... » Ces mots forment le début de la préface. Plus loin on

surprend l'Âme dialoguer avec l'Intolérance : « Tout amour est un reflet du grand amour. Toute vie particulière est un reflet de la vie. L'âme assoiffée d'amour ne prend du grand amour que ce qu'elle en peut comprendre. La vie particulière ne comprend de la vie que ce qu'elle en peut sentir. L'amour est la force créatrice de la vie. » Il nous plaît de donner ces quelques citations sans autre commentaire.

.

Charles HENNY, **Conseils à nos petits-fils** (Paris, Fischbacher, 1 vol. 12×16 de 24 p., 2 fr.)

Prêche une honnête médiocrité : « Avoir la mesure en tout » ; ne pas sortir des conventions ; faire un amalgame habile et quelque peu opportuniste de la religion, de la morale, des devoirs de société et des devoirs professionnels. « L'égoïsme bien compris ennoblit l'homme de bien. » — « Les attributs de l'homme bien élevé nous feront estimer par les personnes bien pensantes. » Gare aux individualistes, aux enthousiastes, aux esprits créateurs qui sortent de la mesure...

A part ça, les conseils du grand papa sont excellents !
Is. F.

.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Wilhelm PAULSEN, Stadtschulrat a. D. ; Berlin, **Die Ueberwindung der Schule** (Leipzig, Quelle und Meyer, 1926, 1 vol. in 8° de 163 p.)

L'un des créateurs des Communautés scolaires de Hambourg, qui fut ensuite directeur de l'enseignement primaire de Berlin, nous donne ici une série de petits traités pleins de bons sens. On en jugera par les titres des morceaux suivants : *Vom Neuhumanismus hinüber zum Jahrhundert des Kindes* — *Arbeitsschule und Gemeinschaftsschule* — *Neue Psychologie und neue Pädagogik*. L'ouvrage comprend trois parties : Histoire et théorie de la communauté scolaire. Exposé et organisation de la communauté scolaire et jeunesse libre. Un jalon de plus sur la route qui doit conduire le public allemand à se détacher du nationalisme et du traditionalisme morts et à emboîter le pas sur la route de la transformation totale de l'école publique.

.

REVUES D'ÉDUCATION NOUVELLE

Au sommaire de *The new Era* d'octobre 1926, plusieurs articles sur l'éducation nouvelle en Écosse. Celui de B. SKINNER, M. A. : *A successful experiment in self-government in School* nous a particulièrement intéressés.

.

Das werdende Zeitalter, 3^{me} fascicule contient des articles de M^{lle} E. ROTTEN : *Land in Sicht* et *Gemeinschaftsgeist*, de Karl WILKER : *Die Schule im Garten* et *Ellen Key*, de Anna SIEMSEN : *Die Arbeitsschule in Goldsthal*, etc. — Le 4^{me} fascicule : de Minna SPECHT, du *Land-Erziehungshelm* Walkemühle (Melsenburg, Kassel) : *Amerika und Russland* ; de Gerhard METZ : *Schulfarm Scharfenberg*, etc.

.

Le n° de juillet-août-septembre de la revue *Progressive Education* est consacré à la conférence annuelle de 1926. Remarquons les rapports de John ADAMS : *Recent developments in Europe* et de M^{rs} Beatrice ENSOR : *The new education in Europe*, ainsi qu'une note de M^{lle} HAMAIDE sur l'école de Sarasota en Floride où, au cours de 1925-1926, elle a introduit la méthode Decroly.

.

La Nuova Era, Rivista internazionale di Nuova Educazione, Anno I, numero 3, luglio 1926, publie des articles de G. LOMBARDO-RADICE : *Noterelle sulla scuola attiva* ; d'Ad. FERRIÈRE : *Il metodo di Winnetka* ; de Maurilio SALVONI : *La scuola di educazione dell'attività spontanea*.

.

Voir dans *A J808 Utjain* (Revue trimestrielle de l'Éducation nouvelle), Budapest, juillet-septembre 1926 : M. BUBER : *Sur l'éducation*. — Ad. FERRIÈRE : *L'évolution des types psychologiques de l'enfance*. — E. DOMOKOS : *La connaissance de l'individualité à l'école*. — I. HERMANN : *La protection et l'examen des enfants doués*. — A. JASCHIK : *La conception individualiste et la vision artistique*. — *Scènes d'atelier de l'éducateur moderne*. — *Notes*. — *Bibliographie*. — *Actualités*. (le tout en hongrois).

.

La Obra est une revue d'éducation qui paraît à Buenos-Ayres depuis 1920, le 5 et le 20 de chaque mois (rue Humberto I, 3159). Or, dès le 20 juillet 1926, elle a créé une rubrique spéciale, disons mieux : elle intercale dans ses pages une revue spéciale, avec entête et pagination à part, intitulée *Nueva Era, adherida à la Liga para la Educacion Nueva*. A gauche, la Semeuse, analogue à celle de l'ancien timbre français, la même qui se trouve en beaucoup plus grand sur la couverture rouge de *la Obra*. Au dessous du titre le nom de nos six revues. C'est une joie pour nous de voir s'accroître le champ de nos collaborateurs dans le grand œuvre de la restauration mondiale par l'enfance et la science. Tous nos vœux à ces nouveaux semeurs lointains. Nous leur tendons une main fraternelle.

Dans le premier numéro, nous trouvons un hommage chaleureux non seulement à la ligue internationale pour l'éducation nouvelle, mais aussi au Bureau international des Ecoles nouvelles, au Bureau international d'Éducation de Genève et à l'Institut J. J. Rousseau. Ces différentes activités sont quelque peu confondues entre elles. La chose est excusable : si les champs de travail de ces institutions sont très proches voisins quoique distincts et animés du même esprit, ils sont encore plus étroitement unis en la personne de leurs chefs qui jouent un rôle actif simultanément dans plusieurs d'entre elles. — Au sommaire des numéros suivants nous trouvons : N° 2. — *La réforme scolaire en Russie*, avec un exposé très détaillé des programmes de l'École unique du Travail ; *l'Éducation dans les Soviets*, à propos d'un livre de SCOTT NEARING. — N° 3. — *L'U*

nion pédagogique universelle de M. P. de COUBERTIN; *Les Tendances actuelles de l'Enseignement primaire*, par M. Emmanuel DUVILLARD; *Suggestions pour l'application du « Dalton Plan »*; *A propos du Centenaire de Pestalozzi*; et p. 28, les *Principes* de notre Ligue. — N° 4. — *Le mouvement actuel des Ecoles nouvelles aux Etats-Unis*, d'après M^{re} ENSOR; *L'association pour l'Education progressive des Etats-Unis*; *Notes sur le travail historique à l'Ecole primaire*; le D^r Ed. Claparède en Belgique, d'après l'Educateur de Lausanne; *Le système de « Winnetka » d'après Washburne*. — N° 5. — *Une grande figure de l'Education nouvelle*: M^{me} Montessori; le fascicule entier (pp. 37 à 44) est consacré à la *Maestra* italienne. Nous y avons retrouvé avec plaisir l'article de M. F. Meylan paru dans l'Educateur.

Encore une fois, tout nos vœux de bon travail.

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE

Dans le supplément au numéro de mai 1926 de *l'Emancipation*, Bulletin du Syndicat ardéchois de la Fédération de l'enseignement, un instituteur parle en termes excellents des classes-promenades.

Après avoir maudit la routine et déclaré que les classes-promenades sont un acheminement « vers ce que FERRIERE appelle l'école active, c'est-à-dire l'école naturelle », l'auteur anonyme de cet article décrit l'organisation pratique de ces classes, puis il fait le bilan de leurs avantages et de leurs inconvénients. La classe-promenade est, comme son nom l'indique, une classe faite en promenade. Ce n'est pas la leçon au dehors, portant sur un seul sujet, ni la classe de plein air, qui ne diffère de la classe ordinaire que par le cadre, ni la promenade scolaire, faite un jour de congé. Son programme n'est pas en rapport nécessaire avec l'emploi d'une matinée ou d'une après-midi; il dépend entièrement du but choisi. Pour qu'elle ait de bons résultats, il faut réunir ces deux conditions principales: 1° le maître a fait seul à l'avance la promenade; 2° la classe-promenade doit être préparée. Chaque sortie se présente avec un programme net, mais sans rigidité. Elle comporte: 1° une partie essentielle; 2° une partie accessoire; 3° une part réservée à l'imprévu. Dans la première partie, le maître se conduit familièrement avec ses élèves: il explique, il questionne, il répond aux questions. La seconde partie comprend simplement des observations notées, mais à utiliser plus tard. Quant à la partie imprévue, elle pourra consister, soit en un incident purement récréatif, soit en un ou plusieurs faits ou objets notés ou observés sur le vif. Il sera bon de réserver le temps nécessaire à des exercices qui sont toujours profitables, parce qu'ils habituent les élèves à l'observation précise, par exemple des croquis, des exercices d'évaluation, des exercices physiques, etc. Et il ne faut jamais oublier d'emporter le matériel nécessaire: cartes, boîtes, appareil photographique, etc. En principe, il est préférable de faire les sorties dans la matinée, de sorte que la classe (au dedans) de l'après-midi puisse s'appuyer sur les observations recueillies. Mais, inversement, on peut chercher à illustrer au cours d'une sortie des leçons qu'il était préférable de commencer en classe. Quant au compte-rendu de la classe-promenade, il constitue un excellent exercice de rédaction.

Les inconvénients que l'on reproche aux classes-promenades ne sont pas sérieux. Certes, elles ne sont guère conciliables avec les exigences du certificat d'études et des programmes actuels. Pour que leur pratique puisse se généraliser, il faudrait donc qu'on n'hésite pas à renoncer à une organisation figée qui sacrifie l'éducation à l'instruction. Mais le gros obstacle, c'est qu'il faut compter avec les parents. Le meilleur moyen de vaincre leur résistance, c'est de les réunir et de leur expliquer la valeur éducative des classes-promenades. La plupart d'entre eux seront convaincus par de tels arguments; et s'il se trouve malgré tout un petit noyau de réfractaires, il ne restera, bravement, qu'à passer outre. Puis il faut aussi compter sur la propagande par le fait. Si partout où cela est immédiatement possible, les classes-promenades entraînent dans la pratique courante, elles auraient bientôt fait tache d'huile, et finiraient par bénéficier tout au moins d'une tolérance bienveillante.

Les avantages de ces sorties sont nombreux: le développement intellectuel des enfants est plus rapide et plus effectif, surtout en ce qui concerne l'observation et le jugement; et à l'apathie provoquée par des intérêts plus ou moins factices succède une curiosité toujours en éveil, un intérêt toujours soutenu. L'enfant prend une connaissance plus nette et plus juste du monde extérieur. Il serait superflu d'insister sur les avantages des classes-promenades pour l'éducation physique. Enfin l'éducation morale se poursuit elle aussi dans de meilleures conditions, parce que le milieu naturel crée une atmosphère de joie qui révèle sous son vrai jour la personnalité de chacun. L'esprit collectif s'affirme plus aisément, la coéducation en est facilitée; c'est la véritable vie de famille. C'est assez dire à quel point il serait souhaitable que les classes-promenades fussent généralisées, et qu'en communiquant à leurs collègues le résultat de leurs expériences, les maîtres pussent contribuer à en perfectionner sans cesse l'organisation.

P. FR.

La revue *Vers l'Unité* (51, rue de Babylone, Paris VII) a publié dans son n° 42-43 (juillet-août 1926) la version française de l'article de notre rédacteur M. Ad. FERRIERE: *Les types psychologiques révélés par des rêves*. Cette étude avait paru en anglais dans *The new Era* et montre les ressources qu'offre la psychanalyse dans l'étude des types d'enfants; il met en garde les éducateurs contre les erreurs et les abus de la méthode psychanalytique et montre le caractère prospectif et idéaliste qui doit être celui à la fois du maître et de l'enfant.

Dans le numéro de juillet 1926 de la *Revue internationale de la Croix-Rouge*, M^{lle} Suzanne FERRIERE, secrétaire de l'Union internationale de Secours aux Enfants et membre du Comité International de la Croix-Rouge, rapporte ce qui suit sur l'éducation au Togo:

« L'expérience éducative la plus intéressante faite au Togo est celle de la « Junior Trade School », près de Yendi. C'est une école établie sur le modèle d'une école semblable dans le Gouvernement de la Côte de l'Or. Cette

école de Yendi est la seule école du territoire où l'instruction soit professionnelle. Elle a été fondée en 1922 dans le but de former des artisans supérieurs. Les études durent 4 ans. L'éducation est basée sur le système des éclairés, dont les principes sont suivis très exactement. Les élèves sont divisés en corps sous la responsabilité d'un chef de corps. Ils peuvent porter à volonté soit l'uniforme des boy-scouts, soit leur costume national. Les principes des écoles nouvelles sont suivis et cette éducation donne des résultats très intéressants. Une place importante y est donnée aux jeux organisés. Cette école est divisée en plusieurs sections, dont une seulement est littéraire. Les élèves de cette section sont cependant également tenus de suivre des leçons de travaux manuels. Les métiers enseignés sont tous ceux qui concernent la manutention du bois, du métal, la maçonnerie et la poterie. L'agriculture et le tissage y sont également enseignés. Les élèves reçoivent un certificat au bout de 4 ans. Le personnel enseignant est composé d'un maître européen et de 5 maîtres africains.

« L'école est installée sur un vaste terrain offert au Gouvernement par le chef principal du district, pour un but éducatif. Cette école tend à devenir indépendante, les profits du domaine permettant de subvenir entièrement aux besoins des élèves. L'école contient 90 élèves, elle peut en recevoir 120. Les enfants viennent de tous les districts du territoire et appartiennent à des tribus très différentes. L'expérience a prouvé qu'ils s'entendaient parfaitement bien entre eux. Le but de l'administration, en créant cette école, est de former des éléments qui, de retour dans leur village, puissent créer des noyaux de civilisation et ainsi aider au développement général de la population.

« L'administration encourage très vivement le développement des sports : cricket, foot-ball, tennis. »

L'Éducateur de Lausanne (12 juin) relate du récent voyage qu'a fait en Belgique le D^r Ed. CLAPARÈDE. Il a visité à Saventhem l'école primaire transformée en Ecole active par M. E. J. VERHEYEN, inspecteur. La réforme a commencé par la classe des petits de 6 à 7 ans et se poursuivra d'année en année. Il y a des après-midi de travail libre où les enfants font des constructions et jeux divers : palet, tourniquet, lotos, etc., tous combinés pour ancrer sans qu'il y paraisse les opérations d'arithmétique dans les cerveaux des bambins. « Et les résultats obtenus ? — Tout à fait surprenants, au dire de M. VERHEYEN qui, en sa qualité d'inspecteur, est bien placé pour établir des comparaisons. Ces écoliers de première année (tous des petits paysans en sabots) lisent, orthographient et rédigent aussi bien, si ce n'est mieux, que des élèves de troisième année dans les autres écoles... Des gamins de six ans ont effectué à la planche, sans faute, de longues additions de trois chiffres, des multiplications avec multiplicateurs de trois chiffres aussi. » Voilà les résultats de l'éducation par le jeu !

Durant ce même voyage, le D^r Ed. CLAPARÈDE s'est arrêté à l'Ecole de l'Odenwald. Voici le croquis du maître du lieu : « Le sorcier de l'endroit apparaît bientôt sous la

forme d'un beau gaillard, bien découpé, les jambes nues, les yeux étincelants, la longue barbe grisonnante et la crinière flottant au vent... C'est Paul GEHEEB en personne, qui vient à vous les mains tendues. Je ne puis me défendre de songer à TOLSTOI, lorsque je le vis à Yasnaïa Poliana ; ici, comme là, sous la rusticité voulue de la tenue, une personnalité très finement aristocratique. »

L'Association des instituteurs sortis de Liège publie une revue *La Cordée* (Marcel LEPINOIS, rue Reyner, 26, Liège, 0,75 francs belges le numéro). Le N^o de mai 1926 contient un très bel article de M^{lle} ORBAN sur la *Psychologie de l'Adolescente*. C'est une communication faite à la deuxième session familiale (Bruxelles, le 25 avril 1926). L'auteur, régente de morale à l'Ecole normale de l'Etat à Bruxelles et professeur de philosophie morale et de psychologie à l'Ecole centrale de service social connaît à fond, non seulement ce qui a été écrit sur les adolescentes, mais les adolescentes elles-mêmes. Nous ne pouvons que signaler cet article fort, puissant, sain, plein de bon sens, aux phrases lapidaires, nourries et fermes, elles aussi. C'est de belle et bonne psychologie génétique conduisant tout droit à l'éducation nouvelle.

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

La revue *Lebensgemeinschaftsschule* que Fritz KARSSEN publie chez Julius Beltz à Langensalza, reproduit dans ses n^{os} 7 et 8 (juillet et août 1927) la liste des 24 écoles expérimentales de l'U.R.S.S. dressée par Marie STEINHAUS de Moscou. On y trouve le nom de chaque école, son adresse, le nom de son directeur, la date de la fondation, le nombre des élèves garçons et filles (internes ou externes), leurs âges extrêmes, les institutions diverses qu'elle embrasse, les buts qu'elle poursuit et les conditions d'admission.

Au sommaire du n^o 7 : BUSCHMANN : *Gemeinsame Erziehung der Geschlechter* ; — du n^o 8 : LAMZUS : *Englische Schulversuche*.

Le secrétariat de l'éducation publique de Mexico publie une revue *Coopera*, organe officiel du département de l'enseignement primaire et normal (revue mensuelle de format 28 × 30 cm.) Dans le numéro du 15 avril, orné d'un cliché représentant l'école primaire à l'air libre « Alvaro Obregon » se trouve un grand article de M. Moisés SAENZ sur « Quelques aspects synthétiques de l'Éducation au Mexique ». L'école doit être, dit-il, la « maison du peuple ». Il faut que « l'école rurale soit un centre social pour la communauté. L'enseignement rural pratique doit être conçu comme « l'école de l'action » — *escuela de la acción*. — On voit par ces quelques indications qu'au Mexique aussi l'école publique s'oriente vers la mise en œuvre de l'activité pratique de l'élève.

Dans ce même numéro, page 23, on parle de l'article de M. Albert RICHARD de Genève sur « L'Ecole active » paru dans *L'Éducation de Paris*.



Bureau International d'Éducation

CHRONIQUE N° 3. Genève, octobre 1926.

L'activité du Bureau a été particulièrement intense pendant les mois d'août et de septembre. Des centaines de visiteurs ont été reçus par la Secrétaire Générale et nous ont mis en relation en particulier avec les pays d'Orient. La correspondance n'a pas chômé pour autant. Nous avons actuellement 106 correspondants dans 38 pays et 119 membres, dont 16 collectifs, dans 31 pays. En Tchécoslovaquie et au Mexique des comités nationaux ont été organisés. En Pologne c'est l'institut pédagogique de Varsovie qui a bien voulu accepter de nous représenter en mettant à notre disposition son remarquable Annuaire. Dans la République Argentine, c'est la Revue *La Obra*, représentant la grande masse du corps enseignant argentin, qui nous assure de son concours indéfectible. Les questions continuent à affluer sur des sujets très divers. Nous serions fâchés de devoir restreindre nos services aux seuls membres de notre Association, mais un supplément de ressources nous est indispensable, et nous prions tous nos amis de nous recruter des membres, si possible des membres collectifs (sociétés ou institutions fixant elles-mêmes le montant de leur cotisation) et des membres individuels à vie, se libérant en une fois par une cotisation de 250 frs. suisses.

Les journées d'éducateurs de l'Union internationale des Associations pour la Société des Nations coïncidant avec le Congrès international de l'Enseignement secondaire, à l'organisation desquelles notre Bureau avait pris une grande part, ont pleinement réussi. Nous en avons rendu compte à nos membres en même temps que nous leur communiquons les premiers résultats de notre enquête sur les organisations de correspondance interscolaire, et une note bibliographique sur le contrôle et la réforme des manuels d'histoire, deux sujets traités au Congrès.

Les expositions consacrées à ces deux sujets (celle des livres d'histoire et de géographie était installée au B.I.E. même) ont eu un véritable succès. De nombreux visiteurs de tous pays y ont recueilli des renseignements utiles.

En dehors des congrès, des conférences ont été données à Genève sous les auspices du B.I.E. par M. Paul Dengler de Vienne, M. Chryssafis d'Athènes et par Mrs Beatrice Ensor de Londres.

Le Bureau a été représenté cet été à plusieurs conférences et congrès internationaux : Fellowship of Reconciliation (Oberammergau), Démocratie (Bierville), Fédération of University Women (Amsterdam), Esperanto (Edimbourg), Union Pédagogique universelle (Lausanne), Education morale (Rome), Cinématographe (Paris), aux cours de vacances de l'Institut J.-J. Rousseau, à la Summer School du Save the Children Fund, à l'École d'études internationales.

Une résolution sympathique du travail du B.I.E. a été votée par la Fédération Internationale des Etudiants, réunie à Genève. Dans sa récente session de Salzburg, le Conseil de l'Union internationale des Associations pour la

Société des Nations a adopté la résolution suivante : « Le Conseil, saluant avec joie la création du B. I. E., recommande ce bureau aux Associations pour la S. d. N. et les invite à recourir à ses bons offices. »

Une enquête psychologique sur le sentiment patriotique a été préparée à l'instigation et avec la collaboration de M^{lle} Descoedres membre de notre Conseil d'Administration.

Le B.I.E. a décidé d'accorder sa collaboration à des voyages pédagogiques d'éducateurs américains organisés par *The Open Road*, — au IV^e Congrès d'Éducation nouvelle qui se tiendra à Locarno du 3 au 15 août 1927, au concours de dessins d'enfants, organisé par l'Union internationale de Secours aux Enfants, afin d'illustrer la Déclaration de Genève.

Le Conseil a accueilli favorablement l'idée de convoquer à Prague, avec l'aide des groupes espérantistes tchécoslovaque et saxon, une conférence sur la Paix par l'École qui se tiendrait aux environs de Pâques 1927.

Enfin une proposition venue de Pologne, convergeant avec une autre venue du Pérou, nous amènera peut-être à concentrer très spécialement notre attention pendant l'année qui vient sur le matériel scolaire. Indépendamment de l'enquête que nous avons lancée ce printemps et qui se poursuit, il est question d'un catalogue analytique de matériel choisi et d'une exposition commentée par des causeries et des démonstrations pratiques.

Institut J.-J. Rousseau

L'Institut J.-J. Rousseau, qui entre cet hiver dans sa quinzième année, a ouvert ses portes le 25 octobre.

Comme innovation au programme, mentionnons des conférences d'introduction qui ont lieu pendant les deux premiers mois du semestre, et qui sont destinées à orienter les nouveaux élèves, et à leur donner une base solide pour leurs travaux ultérieurs. Parmi ces conférences, notons celles sur la sociologie éducative (M. Malche), l'anatomie et la physiologie (Dr Weber-Bauler), la psychologie et la méthode expérimentale (M. Claparède), la façon d'utiliser les ressources de la bibliothèque (M. Bovet), etc.

Rappelons que l'Institut J.-J. Rousseau est destiné aux personnes désirant s'initier aux questions de psychologie de l'enfant et d'éducation. Sa bibliothèque, enrichie encore des nombreuses publications reçues par le Bureau international d'éducation, lui permet de mettre à la disposition de ses élèves une documentation exceptionnellement riche sur tout ce qui touche à l'éducation.

Outre ses élèves réguliers, l'Institut Rousseau admet des auditeurs. Inscriptions, 4, rue Charles-Bonnet, Genève.

TABLE DES MATIÈRES

No 18. — JANVIER 1926		No 23. — NOVEMBRE 1926	
	Pages		Pages
Paul DUPUY : L'Esprit international à l'école internationale de Genève.....	3	<i>Numéro consacré principalement à l'éducation nouvelle en Italie</i>	
Ad. F. : Ecoles expérimentales.....	6	Ad. FERRIÈRE : Une visite aux pionniers de l'Ecole active en Italie.....	150
No 19. — MARS 1926		D. BERTONI : Esquisse de la Philosophie pédagogique de M. G. Gentile.....	157
O. DECROLY : Une école nouvelle en Amérique du sud. Le Gymnase Moderne de Bogota.....	25	G. LOMBARDO-RADICE : Le rôle du jeu dans l'éducation.....	158
Ad. F. : Orphelinats modèles en Italie.....	29	G. FERRETI : L'Éducation poétique dans mon Ecole inventive.....	162
Ad. F. : La gymnastique analytique du docteur Tissier chez les tout petits.....	29	M. BOSCHETTI-ALBERTI : La discipline dans la liberté.....	165
No 20. — AVRIL 1926		V. POVEGLIANO-LORENZETTO : Un testament pédagogique.....	168
<i>Numéro consacré principalement à l'éducation nouvelle dans le Proche-Orient.</i>		C. PHILIPPI VAN REESEMA : Les précurseurs de Mme Montessori. III (fin).....	171
O. DECROLY : Une Ecole nouvelle en Amérique du sud (suite et fin).....	48	G. LOMBARDO-RADICE : L'Ecole active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique.....	176
M. NEMES : Le mouvement d'éducation nouvelle en Hongrie.....	52	— Les classes expérimentales dans la loi scolaire du 1 ^{er} octobre 1923 et le décret du 4 février 1926.....	185
Dr. TRBOJEVITCH : Une école nouvelle populaire à Sarajevo.....	55	M. LEVI : L'Ecole rénovée à Milan.....	186
M. VANLITCH : Le mouvement de réforme pédagogique en Yougoslavie.....	56	Peter ENGEL : Une visite à l'Ecole rénovée... ..	187
No 21. — JUILLET 1926		RUSCONI : L'Association pour les intérêts du Midi.....	188
E. DELAUNAY : L'Effort pédagogique russe. I..	77	Peter ENGEL : Les colonies des « jeunes travailleurs » de M. D. Levi Morenos.....	191
C. PHILIPPI VAN REESEMA : Les précurseurs de Mme Montessori. I.....	82	Notices bibliographiques sur l'Italie.....	193
A. ODERFELD : Enquête sur le matériel Auto-Educateur.....	85	RUBRIQUES PERMANENTES	
No 22. — SEPTEMBRE 1926		Editorial.....	1, 23, 47, 75, 147
M. B. : L'Education de demain selon H. G. Wells.....	107	Chronique française.....	8, 31, 92, 131
G. SIEVEKING : L'Institut des Sciences de l'Education d'Iéna.....	109	Nouvelles diverses.....	11, 36, 57, 87, 128, 196
E. DELAUNAY : L'Effort pédagogique russe (fin). ..	112	Livres et Revues.....	12, 37, 70, 96, 133, 199
C. PHILIPPI VAN REESEMA : Les précurseurs de Mme Montessori. II.....	119	Bulletin international de l'Institut J.-J. Rousseau.....	19, 44, 71
Is. F. Une colonie d'enfants dans la plaine de Galilée.....	126	Bulletin du Bureau international d'Education.....	104, 143, 205

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

Enseignement secondaire complet :

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

Internal pour garçons seulement

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

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

HOME POUR ENFANTS

M. et Mme MULLER-LEMAIRE

Chésières-sur-Ollon (Vaud, Suisse) 1520 m. d'altitude.
Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du Dr Decroly. Traitement strictement individuel. Succès nombreux dans des cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile.

Références de premier ordre, Recommandé par M. Ad. Ferrière, Directeur du Bureau International des Ecoles nouvelles à Genève.

MAISON - ÉCOLE INTERNATIONALE

8, Rue Guichard, PARIS (XVI^e)

POUR JEUNES FILLES. — Travail selon
les méthodes nouvelles et l'esprit
de coopération

Ecrire à Madame Andrée JOUVE

“ A S E N ”

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL
D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lalendel

de

l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Decroly

pour les petits enfants
et les arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

Concours d'Instruction des Adultes Illettrés

CENT DOLLARS

Offerts à la personne appartenant ou non à l'Enseignement

dans n'importe quel pays, qui apprendra à un adulte illettré de l'un ou l'autre sexe, à épeler suffisamment le français pour comprendre un fait-divers de journal, par les moyens les plus faciles pour le maître comme pour l'élève qui ne peut pas suivre les cours réguliers de l'école. Il n'y a qu'un procédé nouveau qui permette à l'adulte illettré d'étudier seul à la maison, dans les intervalles de quelques leçons données par le maître. On le trouvera dans *L'Épellation Naturelle et Rationnelle*, par Louis Tesson, chez Max Rothe, Glauchaer Strasse, 12, Halle, Saale Allemagne dans les principales librairies, à la librairie Pavot et C^{ie}, Genève ou Lausanne, Suisse, ou chez J. Gamber, librairie rue Danton, 7, Paris, 5 francs français, *franco*.

Les leçons tracées ci-dessous ne sont, comme nombre et contenu, que des suggestions générales pour mettre le maître sur la voie ; mais il peut trouver mieux dans la pratique, Il doit s'efforcer de mettre son élève en position d'étudier seul à la maison avec le moins d'enseignement possible. C'est là le point important du concours. En effet la possibilité d'apprendre à lire à un adulte illettré en peu de temps par la méthode nouvelle ne fait aucun doute, et dès qu'il parvient à épeler les textes phonético-orthographiques, il est sauvé. Il continuera à lire seul ces textes, parce que la marque de la prononciation lui permettra de le faire en écartant les obstacles des textes ordinaires.

LEÇON 1. — Le maître explique les chiffres et les nombres. Comme l'élève sait compter, il n'a aucune difficulté à lire seul les chiffres dans l'ordre de la numération, sachant que la série commence par zéro, suivi de 1 ; qu'après 1 vient 2, etc.. jusqu'à 9. Après 9, deux chiffres consécutifs indiquent : le premier des dizaines, le second des unités. L'élève lira donc facilement : 10, une dizaine, unité zéro, soit dix ; 11, une dizaine plus un, soit onze, etc... Un quart d'heure suffit pour ces explications. Le maître achève sa leçon en guidant la main de son élève pour lui montrer à écrire les chiffres, et il lui recommande de les copier à la maison jusqu'à ce qu'il sache les écrire de mémoire.

LEÇON 2. — Après quelques jours ou quelques semaines, l'élève doit savoir lire et écrire les nombres jusqu'à 40, ce dont le maître s'assure en les lui faisant lire au hasard. Il lui explique que cette connaissance lui donne la prononciation des mots qui, dans son livre, suivant les chiffres et les nombres : zéro = 0, un, une = 1, deux = 2, etc. De plus l'ordre des sons lui donne la valeur de chaque lettre ou combinaison de lettres d'un mot. Dans ZÉRO il y a quatre sons : Z, E, R, O. Le premier est ZE, le deuxième É, le troisième RE, etc. Dans DEUX il y a deux sons : DE et UX. Les lettres qui ne se prononcent pas sont marquées en italiques. Cette deuxième leçon se borne à ces explications et à quelques exercices oraux pour apprendre à l'élève à distinguer les sons des mots et à les épeler. Il lui recommande de copier à la maison les mots tels que dans le livre, en *caractères d'imprimerie*, comme un moyen naturel de se graver dans la mémoire la valeur de ces caractères. Après quelques semaines de ces exercices solitaires, l'élève doit savoir la valeur des lettres et de leurs combinaisons contenues dans la numération de 0 à 40. Le maître s'en assure aux leçons suivantes en lui faisant lire ses lettres au hasard.

LEÇONS 3 et 4. — Comme il reste encore à apprendre des lettres ou graphies que ne donne pas la numération, le maître lit à l'élève : . point, + croix, * étoile ; plus des séries de mots faciles : père, mère, grand-père, grand-mère, frère, sœur, etc... Les signes, le groupement naturel des mots nouveaux et la connaissance d'une bonne partie de leurs lettres font que l'élève arrive assez facilement à lire le tout. D'ailleurs s'il oublie parfois la valeur des lettres déjà apprises, le nombre qui les accompagne lui donne le moyen de la

retrouver seul. Il copiera à la maison les séries de mots-modèles jusqu'à ce qu'il les sache.

LEÇONS 5 et 6. — Le maître lit à l'élève *Le Petit Chaperon Rouge*. Dans ce texte, chaque lettre ou combinaison de lettres porte un nombre (supérieur où elle se trouve, ou un nombre (inférieur) indiquant la série de mots qui la contient. Le maître expliquera très clairement ces marques qui servent à s'assurer de la valeur des lettres. L'élève copiera ce texte en l'épelant. S'il a oublié la valeur de quelques lettres, leur nombre la lui indiquera.

LEÇON 7. — Rendu à ce point l'élève doit connaître la valeur de toutes les lettres et de leurs combinaisons. Sa tâche solitaire sera d'écrire toutes sortes de combinaisons, et même des mots communs — sans considération de leur orthographe pourvu que les sons soient bien représentés — dans le seul but de se graver la valeur de ces combinaisons dans la mémoire.

LEÇON 8. — Les marques en chiffres n'ont qu'un but : permettre à l'élève de trouver seul la valeur des lettres et de surmonter ainsi l'obstacle qui autrement arrêterait sa lecture sans maître. Elles sont donc inutiles dès que l'élève sait ces lettres. La marque de la prononciation se fera désormais au moyen de symboles phonétique orthographiques. Le maître en donne l'explication à l'élève. Celui-ci copie et épelle les dernières pages de *L'Épellation* et prend ensuite *Contes de Fées*, qu'il doit pouvoir épeler et lire seul. En somme, les leçons n'ont pas pour but d'apprendre à lire directement à un illettré, mais de lui enseigner les moyens d'apprendre à lire seul à la maison. L'objet de ce concours est de mettre en évidence les meilleurs de ces moyens et d'établir le minimum de leçons nécessaire,

CONDITIONS DU CONCOURS

Chaque personne qui aura appris à épeler à un adulte illettré, devra envoyer avant le 30 septembre 1927, à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, 4, rue Charles-Bonnet, Genève, Suisse, un rapport donnant les noms, domiciles et professions du maître et de l'élève, avec l'âge de celui-ci et constatant qu'il a épélé et lu un passage de *Contes de Fées* et d'un livre élémentaire ou d'un article de journal pris au hasard, en présence du maire de la commune et autres personnes. Les détails des leçons données devront être lus à ces personnes, qui les certifieront par leurs signatures. Un jury d'examen choisi par l'Institut J.-J. Rousseau étudiera les rapports reçus dans les premiers jours d'octobre 1927 et adjugera à la majorité des votes le prix de cent dollars, qui est déposé à cet effet et qui sera envoyé immédiatement à l'adresse du gagnant. Il sera publié un compte-rendu des rapports reçus.

50, Batavia Street, Boston, Mass. U. S. A.

LOUIS TESSON,

ÉCOLE NOUVELLE
 “ LA CHATAIGNERAIE ”
 sur COPPET près GENÈVE

INTERNAT POUR GARÇONS DE 7 A 19 ANS

Enseignement primaire et secondaire
 Sections Classique, Scientifique et Commerciale
 Laboratoires et Ateliers. — Sports

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

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

Ecole de l'île de France

Fondée en 1901 à LIANCOURT
actuellement au Château de VILLEBON, par PALAISEAU
(Seine-et-Oise)

Pleine campagne — Parc de 100 hectares — 18 kilomètres de Paris — Etudes secondaires complètes et préparation au baccalauréat — Cours spéciaux pour Etrangers — Enfants de 7 à 18 ans — Vie de familles par maisons de 25 à 30 au maximum — Formation du caractère orientée vers l'autonomie — Sports.

KING'S LANGLEY PRIORY, HERTS. ANGLETERRE

Internat coéducatif basé sur les principes d'éducation du Dr Rudolf Steiner. Le programme couvre le champ complet des études à partir des notions usuelles jusqu'aux exigences des examens permettant d'entrer à l'Université. Ari nouveau de l'eurythmie inauguré par le Dr Rudolf Steiner, coéducation des sexes. L'école est située à la campagne, à 20 milles de Londres. Demander prospectus et conditions à la directrice :
Miss GROSS

Pour la France seulement, nous recommandons tout spécialement à nos lecteurs les Vins garantis naturels offerts par un de nos amis à des prix exceptionnels de bon marché.

H. LAMBERT-GYMEY & C^{ie}

Officier de l'Instruction Publique, Chevalier du Mérite Agricole

R. C. 25.574

43, Rue Hériard-Dubreuil. — BORDEAUX (Gironde)

VINS. — Vins de table rouge et blanc, Vins fins du Bordelais, en fûts et en bouteilles
VINS DE LIQUEUR. — Malaga blanc et noir, Porto rouge et blanc, Madère, Muscat, Xérès, etc.

Caisnes pour réception de divers et excellents crus

Conditions de livraison. — Nos expéditions sont toujours faites franco gare destinataire, régie en sus. Règlement 30 jours, 10 % en 90 jours. Echantillons et prix courants sur demande.

AGENTS DEMANDÉS

Vente directe du Fabricant au Consommateur

ÉCONOMIE CERTAINE DE 50 %

EN ACHETANT DIRECTEMENT A NOTRE USINE

DRAP D'ELBEUF

au Détail à Prix de Fabrique

COMPLETS SUR MESURES

en BEAU DRAP D'ELBEUF

depuis 99 fr. 50

et en beau outil depuis 85 fr.

VÊTEMENTS IMPERMÉABLES

Sur mesures depuis 99 fr. 50

Prime offerte pour tout achat

d'une valeur de 200 francs

Catalogues illustrés avec échantillons

Chemiserie, Tollerie, Lingerie, Draperies

et méthodes spéciales permettant de

prendre les mesures soi-même, sans

erreur possible, aussi bien qu'un tailleur

ENVOYÉS GRATIS et FRANCO

sur simple demande et sans aucun en-

gagement de votre part.

Sur nos mannequins spéciaux réglés

à vos mesures, nos essayages sont

aussi bien faits que sur vous-même.

Demandez échantillons de nos

Tolles « Aéronaute » et « Aéronautique » (Be,

Dép.) pour chemises, lingerie et draps de lit

Tous nos articles sont vendus en argent français.

Toutes nos marchandises sont garanties sur factures.

Tout article ne convenant pas est repris et remboursé

intégralement.

Écrire Établ^{re} "LA MONDIALE"

PICARD-PAGEOT & C^{ie}

Manufacturiers à ELBEUF (S.-L.) France

MAISON FRANÇAISE FONDÉE EN 1880

Représentants actifs sont demandés dans principaux centres

**LA DIANE**

Revue Républicaine d'Éducation Physique

5, Avenue Mirabeau, VERSAILLES

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

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

Éducation 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.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'École nouvelle**, Neuchâtel, Foyer Solidaire, 1909..... Fr. 0.80
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles**, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich..... Fr. 5.—
- La loi du progrès en biologie et en sociologie**, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915. Fr. 15.—
- Transformons l'École**, B. I. E. N. Fr. 2.50 (En France, Fr. 4.—).
- L'Éducation dans la Famille**. III^e édition, Genève, Editions Forum..... Fr. 2.70 (En France, Fr. 4.—).
- L'Autonomie des Écoliers**, Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1921..... Fr. 6.— (En France, Fr. 9.—).
- Les Tendances actuelles de l'Éducation en Suisse**, Genève, chez l'auteur, 1921. Fr. 0.50
- L'Activité spontanée chez l'enfant**, Genève, 1922, chez l'auteur (En France, Fr. 3.50) Fr. 1.50
- L'École active**, Genève, Editions Forum, 1922, III^e édition, en 4 volumes, 1926... Fr. 7.50 (En France, Fr. 20.—).
- La Pratique de l'École active**, Editions Forum, Genève, 1924..... Fr. 6.— (En France, Fr. 12.—).

On consultera aussi avec profit :

- A. FARIA DE VASCONCELLOS, **Une École nouvelle en Belgique**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915..... Fr. 2.50
- ELISABETH HUGUENIN, **Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald**, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50 (En France, Fr. 7.50).

(1) Les prix sont indiqués en francs suisses

(Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine).

PROGRESSIVE EDUCATION

April 1926

CREATIVE EXPRESSION THROUGH ART

Presenting the creative work done by children in schools all over the United States following the freer methods of education. Richly illustrated in both color and black and with significant contributions by teachers of art who are developing the new art methods.

Each number of this magazine discusses some phase of the newer education

Back numbers still available at 50 cents :

1925 Annual Conference - The Social Studies - Education and International Understanding

Reprints of former issues at 25 cents :

Individual Instruction - The Project - New Education in Europe - Pre School Education - The New Child Study

Subscription, including four issues of the magazine and membership, **2 dol.**

Special Art issue when ordered separately, **1 dol.**

Published by

PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION

10, Jackson Place WASHINGTON, D. C.

— 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

Directeur : H. TOBLER

LA MAISON DES ENFANTS DU DOMAINE DE L'ÉTOILE

à NICE (Pessicart) Alpes-Maritimes

Cherche pour septembre une jeune fille végétarienne s'intéressant à l'Education nouvelle.

A LOUER, dans le Domaine, à personnes végétariennes, maison 4 pièces non meublée, ou appartement meublé.

ÉCOLES - FOYERS

en France, à la campagne
L'ÉCOLE FOYER DE PONTIGNY
par Laroche Yonne
Directeur-fondateur : R. NUSSBAUM

en Suisse, à la montagne
L'ÉCOLE FOYER DES PLÉIADES
Blonay-Vaud
Directeur : A. VIRIEUX

Vie de famille, au sens profond du mot. Discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par l'étude, et par l'exercice de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.



Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

Pont-Céard près **VERSOIX**
(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 119

Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre, secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur l'eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur :

W. GUNNING, *Dr en pédagogie.*