

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil

Directeur de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{me} HAMAIDE

Directrice de l'École de l'Ermitage

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRETAIRES DE LA RÉDACTION

M^{me} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Ad. FERRIÈRE. — *Ch. Becker.*

G. MARTENOT. — *Voies nouvelles pour présenter la musique à l'enfant.*

X. — *La Spontanéité dans l'Éducation du Comédien.* (D'après une étude
de Mme L. Lara et E. Autant).

M. A. CARROI. — *Le Dessin au service de l'Éducation.*

LINA DANCHE. — *Un témoignage : la libre activité à l'École maternelle.*

D^r WILHELM VIOLA. — *L'École d'art juvénile du professeur Cizek.*

M. L. CAZAMIAN. — *La Lecture Publique.*

Ad. F. — *Un Philosophe de l'Inde parle de la culture de la Personnalité.*
Communications.

Nouvelles diverses.

Livres.

"POUR L'ÈRE NOUVELLE" est la revue des pionniers de l'éducation

12^e Année.

JUILLET 1933

N^o 89

ADMINISTRATION ET REDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

41, rue Gay-Lussac — PARIS-V^e

(Tél. : Odéon 24-44)

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagonas 883, Buenos-Aires.
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchkovo, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengården, Copenhagen.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Ujfalva*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

PORTUGAL : *A Escola Primária*, Avenida da Libertade, 65, Lisbon.

ROUMANIE : *Centru Inimii Copiilor*, Strada Muzei Banta, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Språket*, Erikbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nové Skoly*, Trojsk, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Colledge, Beyrouth.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Chartay 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YUGOSLAVIE : *Redna Skola*, Slovna, Sremska, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

<i>Projet d'école nouvelle</i> , Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol)	Fr. 4 *
<i>La Science et la Foi</i> , Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912	Fr. 3 *
<i>Biogenetik und Arbeitsschule</i> , Langensalz, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais)	Fr. 3 *
<i>Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la caractérisation des caractères acquis</i> , Bruxelles, Misch et Thron, 1912	(épuisé)
<i>La loi du progrès en biologie et en sociologie</i> , Ouvrage couronné par l'Université de Genève, Paris, Giard et Brière, 1915	Fr. 52 50
<i>L'esprit latin et l'esprit germanique</i> , Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50	
<i>Les Epilites éthiopiennes et la méthode moderniste</i> , Genève, chez l'auteur, 1919	Fr. 3 *
<i>Transformons l'école</i> , Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)	
<i>L'Autonomie des Ecoles</i> , Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 *	
<i>Philosophie réaliste et religion de l'esprit</i> , Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922	Fr. 2 *
<i>L'artinité spontanée chez l'enfant</i> , Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol)	(épuisé)
<i>L'Éducation dans la Famille</i> , Genève, Editions Forum, n° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)	
<i>L'École active</i> , Genève, Editions Forum, n° éd., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 *	
<i>L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles</i> , Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926	

<i>La coéducation des sexes</i> , L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol)	(épuisé)
<i>L'Atelier de l'école servaise en Italie</i> , monographie d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50	
<i>Le Progrès spirituel</i> , Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espagnol, en polon et en allem.) Fr. 45 *	
<i>Le grand cœur maternel de Pestalozzi</i> , Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée, chez l'auteur, 1927 (Tr. en espagnol)	Fr. 12 50
<i>La Liberté de l'enfant à l'École active</i> , Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 *	
<i>Trois pionniers de l'Éducation nouvelle</i> , Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol)	Fr. 12 *
<i>Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution</i> , Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol)	Fr. 12 50
<i>La Pratique de l'École active</i> , Genève, Editions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol)	Fr. 35 *
<i>L'Avenir de la psychologie génétique</i> , Genève, chez l'auteur, 1930	Fr. 12 50
<i>L'École sur Mesure et à la Mesure</i> , Matras, Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe)	Fr. 20 *
<i>L'Amérique Latine adopte l'École active</i> , Neuchâtel, Delachaux et Niestlé	Fr. 20 *
<i>Caractérisologie typométrique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft)</i> , Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932	Fr. 8 *
<i>L'Adolescence et l'École active</i> , Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932	Fr. 25 *
<i>Les Éléments constitutifs du Caractère</i> , Annuaire de l'Enfance	Fr. 2 50

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 15 fr. et 25 fr. français.

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

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

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

C. H. Becker +

Il avait été vice-président de notre Congrès mondial de l'Éducation nouvelle à Nice, en été 1932. Peu auparavant, M. Paul Langevin, notre président, et lui, avaient été choisis par la S. d. N. pour répondre à l'invitation de la Chine qui demandait des experts pour la réorganisation de ses Ecoles publiques. Ce double choix fut un très grand honneur fait à la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. C. H. Becker, a été, en effet, dans son pays, un des tous grands champions de l'éducation fondée sur la psychologie de l'enfant. Il a eu ce privilège, rarement accordé dans ce monde, de pouvoir mettre ses théories en pratique sur une échelle immense : celle d'un Etat aussi vaste que la Prusse, s'étendant de la Belgique à la Pologne. Comme Ministre de l'Instruction publique, il sut préparer le terrain à une réforme générale qui, sans les événements actuels, eût porté l'Allemagne au premier rang des pays ayant mis leur Enseignement public au niveau des découvertes modernes de la science.

Je dis « préparer ». Ceci veut dire qu'il n'a pu atteindre, en aussi peu de temps, le but proposé, car qu'est-ce que quinze années passées dans un Ministère (il y était entré en 1916), en présence d'une transformation aussi monumentale que celle exigée par la rénovation d'une machine administrative ossifiée ? Une réforme pareille ne se réalise pas d'un trait de plume. Il s'agit tout d'abord de former les maîtres futurs et c'est là une œuvre de longue haleine. Il faut aussi que l'opinion des professionnels accompagne et encourage le législateur. Or, si les jeunes maîtres se sont enthousiasmés pour la réforme, les anciens ont, en général, formé bloc contre elle. Craignaient-ils pour leur position sociale ? Avaient-ils l'esprit décidément trop ankylosé ? Le fait est que, si l'Enseignement primaire a vu croi-

tre le nombre des Ecoles rénovées, l'Enseignement secondaire et l'Université sont demeurés les remparts de la réaction. Et cela est grave, puisque c'est dans ces institutions que se préparent, forcément, les éléments dirigeants de demain. C'est ce *demain* d'hier qui éclate à la lumière *aujourd'hui* !

L'œuvre de C. H. Becker n'en reste pas moins un modèle incomparable. Double modèle : 1° par la législation scolaire inaugurée par lui, pour la première fois en Europe, sur une échelle aussi vaste. — Voir à ce sujet, dans notre n° 63, décembre 1930, p. 273, notre article relatif à l'étude de M. Abel Miroglio, intitulée : « L'École rénovée en Prusse » et parue dans la revue *Foi et Vie*. — Et 2° par l'organisation des Séminaires pédagogiques. M. Albert Dotrens a décrit ceux-ci dans la revue *L'Éducateur de Lausanne*, n° 6 (18 mars 1933) sous ce titre : « Les académies pédagogiques prussiennes ». — « Ni dogme, ni routine, écrit-il : une méthode raisonnée pour que le travail professionnel soit sans cesse amélioré par la réflexion, la critique, l'expérience, la vision du but à atteindre : non la leçon à donner et à faire réciter, non le programme à parcourir ou l'examen à passer, mais l'enfant à développer et à éduquer ».

Une de ses innovations remarquables a été l'institution des stages pour futurs maîtres, stages qui s'intercalaient entre les études secondaires (savoir ce qu'il faut enseigner) et les études professionnelles (savoir comment il faut l'enseigner). « Il ne s'agit pas seulement d'aller entendre les leçons de l'instituteur du village et d'essayer d'en donner à son tour dans les conditions si difficiles que l'on sait, mais bien plutôt de comprendre le milieu rural, les besoins des populations, leur genre de vie, leurs difficultés, leur mentalité, leurs coutumes »

« L'idée essentielle qui est à la base de ces établissements est celle d'élargir et d'élever la fonction de l'instituteur ; de ne plus voir en lui seulement un maître d'école chargé de dispenser les éléments de la connaissance, mais bien plutôt un éducateur ; un éducateur de la jeunesse et un éducateur du peuple ayant une connaissance aussi approfondie que possible de la vie du milieu spécial dans lequel il est appelé à travailler, une grande maturité d'esprit et un sens très aigu de sa mission sociale »... « Ils doivent réfléchir, méditer, se décider eux-mêmes et non pas suivre les mots d'ordre de leurs milieux et de leurs partis », disaient à M. Dottrens, en parlant des élèves maîtres, les professeurs de ces académies pédagogiques. Est-ce là ce qui a décidé de leur fermeture par les Nazis, dès le lendemain de leur prise du pouvoir ?

Quel bonheur pour C. H. Becker qu'il n'ait pas vu la destruction de son œuvre ! Né en 1876, il est mort le 10 février dernier dans la fleur de la maturité, après une vie toute de luttés, d'efforts, mais aussi de joie. Il rayonnait d'énergie spontanée. Il était, au plein sens du terme, un animateur. Son rêve était une grande Allemagne — grande par la culture de son esprit. — Son ouvrage de 1919 : « Tâches de la culture politique du Reich » (Leipzig, Quelle et Meyer) lui attira bien des hostilités ; il alluma aussi bien des enthousiasmes. Une espérance immense soulevait alors les « gauches » allemandes. Mais Becker était, peut-on dire, au-dessus des partis. Il était, de même, au-dessus des nationalismes. Un Allemand, certes, et par toutes les fibres de son être ; mais il possédait autant d'amis à l'étranger que dans son pays. Son but était le bien de l'Enfance ; par delà ce but, et par lui, le bien de l'humanité. Lors de sa visite au Bureau international d'Education en 1928, il salua avec une profonde satisfaction la devise qui en orne le frontispice — et qui pénètre aussi l'âme des travailleurs qui y œuvrent — : « *Ut per juvenes ascendat mundus* ».

Chaque nation réalisant sa plénitude dans le cadre de l'ensemble des nations, tel fut son idéal. L'Allemand moyen oscille entre le particularisme et le cosmopolitisme. Becker voulait que, prenant conscience de ses racines et de ses fins, il fût un ouvrier du progrès, quelles que fussent par ailleurs ses croyances religieuses ou ses appartenances politiques. Cette indépendance d'esprit est une des choses que l'on pardonne le moins à un novateur !

Dans le *Pädagogisches Zentralblatt*, un pédagogue allemand écrit de lui : « Il voulait

une nouvelle conception morale de la vie. Celle-ci devait nous tirer du mensonge, de l'égoïsme et de la surestimation des valeurs nationalistes et économiques, pour nous élever à la noblesse de l'âme, au détachement à la communauté et au respect de l'irrationnel. Elle devait nous révéler notre attitude intime à l'égard des choses, en particulier à l'égard du travail, attitude qui nous sortirait de l'« intolérable dogmatisme des partis » et donnerait un nouveau sens à la notion de vocation ». Or qu'est-ce là, sinon un « nouvel humanisme » ? Objet de moquerie de la part de ceux qui se croient supérieurs en affichant leur « réalisme », cet humanisme heurtait les vues des étudiants racistes. Les conflits qui en résultèrent furent homériques. En nombre d'occasions, Becker se montrait cinglant, vis-à-vis d'eux. Il avait le tempérament vif et primesautier. Il ferma l'Université de Berlin à plus d'une reprise. On a dit de lui qu'il ne comprenait pas la jeunesse. C'est qu'il visait tout droit à ce qu'il y a de plus pur dans la jeunesse authentique et non faussée : l'idéalisme. Sa correspondance — si on la publiait — révélerait chez lui un ami incomparable des jeunes gens et un esprit d'une merveilleuse finesse de compréhension. C'est ce qui fait la valeur de la réforme qu'il a esquissée. Wilhelm von Humboldt, qui fut, lui aussi, Ministre prussien de l'Instruction publique et qui fut un grand Européen, eût été fier de lui.

« Il est certain, disait C. H. Becker dans sa belle conférence au congrès de Nice, que les conceptions de la morale ne sont pas les mêmes et qu'il y a une grande diversité dans le fonctionnement des intelligences. Ainsi ce serait un erreur grave que de vouloir juger de la vie intellectuelle et morale des orientaux d'après des conceptions européennes et américaines. L'attitude que doit adopter l'Education est donc claire : il faut reconnaître la diversité des peuples et non pas vouloir unifier l'humanité sur un terrain qui ne s'y prête pas. Mais ne sommes-nous pas en présence de la même difficulté en ce qui concerne l'éducation individuelle ? La richesse d'une société dépend de la multiplicité et de la variété des intelligences qui la composent. Ainsi l'humanité future ne surgira pas d'une éducation universelle et unique : elle sera d'autant plus riche qu'elle sera plus variée et plus nuancée. Tous les peuples seront les bienvenus dans la coopération humaine. Ils le seront d'autant mieux qu'ils apporteront à l'œuvre commune une contribution originale, sans chercher à imiter autrui ; ce sont leur mentalité et leur civilisation propre qui importent. Le trait de

l'humanité future sera non pas uniformisation, mais respect de la diversité. »

Au congrès de Nice, certain soir, on avait institué une réunion fraternelle franco-allemande, au Queen's Hôtel. C. H. Becker et Paul Langevin y ont communiqué dans le même enthousiasme. Une joie irradiait de leurs deux personnes unies. Tout un avenir de bonheur semblait s'entre-ouvrir devant leurs yeux. Six mois après, Becker meurt. Huit

mois après, son œuvre est anéantie. C'est la nuit.

C'est la nuit, oui, mais ce n'est point la mort. Le soleil reparaitra derrière les montagnes. Et ce jour-là, Becker, votre œuvre vivra de nouveau. Dormez en paix ! Le monde reconnaissant ne vous oubliera pas !

AD. FERRIÈRE.

Voies Nouvelles pour présenter la Musique à l'Enfant

Comment éveiller ses facultés latentes

Observons d'abord le cas des petits qui chantent spontanément, avant d'avoir été touchés par une éducation musicale : ils créent inconsciemment, ils ne connaissent ni les notes ni les rythmes qu'ils chantent, mais ils s'expriment et chacun d'eux à sa manière. L'enfant qui chante aime généralement écouter la musique. Elle est pour lui une sensation qui le pénètre, l'envahit, qui, douce, le calme ; active et rythmée, l'agite, le pousse à danser. Il est subit le charme comme les peuples primitifs.

Il y a quelques semaines, je lisais ces lignes dans la « Nouvelle Education » : « Le petit enfant qui ne va pas encore en classe, chante librement en jouant. — Lorsqu'il est en classe, il ne chante plus », dit Duhamel, et Chevais rectifie en disant : « Puisqu'il est en classe, il ne chante plus que des chants qu'on lui impose ».

On ne lui apprend, hélas, que le côté extérieur de la musique : « chanter juste et en mesure »... mais on ne fait rien pour lui laisser aimer la musique en lui.

La musique doit servir à la libération de l'être, mais on semble l'avoir dépourvue de tout ce qui fait justement sa haute valeur éducative.

Tous les élans de sa vie intérieure, l'enfant peut par la musique, les exprimer. Il faut faire en sorte que la musique soit pour lui une éclosion prête à s'ouvrir à chaque débordement de sa nature.

La nature de l'émotion esthétique doit tenir une place importante dans l'éducation de l'enfant pour combattre l'excès d'intellectualisme.

Que devons-nous d'abord chercher à éveiller, puis à développer chez l'enfant ?

C'est sa résonance à la musique.

Il faut trouver le moyen de développer chez lui la réceptivité émotionnelle que nous nommons « résonance » et favoriser la création, tel a été le but principal de nos recherches.

Tout ce qu'on appelle généralement « apprendre la musique » (apprendre la notation, la théorie musicale, etc...) garde une place dans notre enseignement, mais une très humble place.

Revenons à l'observation de nos petits : que faire avec les enfants qui ne chantent pas ?

Nous avons pu les étudier et les classer nettement en deux séries types :

Type A. — Ceux qui entendent parfaitement, sont sensibles à la musique, mais dont le mécanisme vocal se prête mal à la production des sons musicaux : Nous avons vu le cas frappant d'un enfant de cinq ans qui ne pouvait émettre qu'un seul son (le son Si bémol grave) et cependant, il percevait parfaitement le mouvement des lignes sonores. Peu à peu, (le geste agissant comme stimulant), nous sommes arrivés à réveiller cette petite voix, et, au bout de quelques semaines, une échelle de 6 sons était parfaitement émise.

Type B. — D'autres enfants ont une voix parfaitement placée, mais ne savent pas écouter. Ils sont donc incapables de reproduire les sons qu'on essaie de leur faire entendre. Ce dernier cas est le plus fréquent ; la plupart du temps les enfants qui semblent insensibles à la musique ne savent pas écouter ; et si malheureusement avait éveiller leur sens auditif-expressif, on cherche à les initier à la théorie musicale, les voilà rebutés pour la vie (1).

Nous parlerons d'abord de l'éveil et du développement auditif chez les enfants qui semblent insensibles auditivement.

Nous attachons une importance primordiale à la qualité de l'audition et à l'audition continue des sons. Loin de contraindre l'enfant à écouter la musique en lui ordonnant d'écouter, nous le mettons en état d'être attentif. C'est ici qu'intervient le rôle du geste.

Le geste lent et continu favorise un état d'attention soutenu et, d'autre part, il est pour nous un précieux moyen de contrôle.

1) Les enfants écoutent un son longtemps soutenu d'une main par un mouvement horizontal très lent, ils indiquent dans l'espace la durée du

(1) Cet exposé résume vingt années d'enseignement et de recherches qui ont porté sur une centaine d'enfants chaque année.

son ; dès qu'ils ne perçoivent plus le son, ils cessent le mouvement.

2) Ils écoutent un son qu'on reproduit avec des intervalles de temps. Dès que le son cesse, la main s'arrête et reste immobile, attendant le retour du son.

3) Ils écoutent deux sons, l'un grave qui devra mettre en mouvement la main gauche, l'autre aigu qui mettra en mouvement la main droite. On fait alterner les deux sons : l'enfant attend, écoute.

Nous pouvons varier à l'infini et sous forme de jeux le mode de présentation du son aux enfants.

À d'autres moments, les enfants écoutent des phrases musicales de caractère très affirmé en en traduisant spontanément par leur geste le caractère joyeux, violent ou doux. Puis, la craie à la main, ils inscrivent leur geste. Exemple :



Ces signes de notation peuvent sembler étranges ; le son étant mouvement, il est logique que nous le notions d'abord par un mouvement. C'est ainsi d'ailleurs que la notation musicale est née. Tous ceux qui connaissent les manuscrits du Moyen Âge reconnaîtront ici l'origine des « neumes ». La notation de cette époque est d'ailleurs fort remarquable, car le geste graphique indique :

la durée
la hauteur
l'intensité

et surtout l'expression.

Nous laissons donc les enfants employer cette première notation, et les phrases musicales chantées tandis qu'ils réalisent le geste dans l'espace ou au tableau, sous vivantes et expressives à souhait.

Nous sommes loin des mornes et pénibles dictées musicales.

S'il est indispensable de faire acquérir à l'enfant les connaissances pratiques, il faut y parvenir sans affaiblir en lui la vie de la musique.

Je montrerai le chemin que parcourt l'enfant pour passer de l'acquisition pure aux signes de notation habituels :

Ensuite, je parlerai de l'éveil du rythme ;

De la création spontanée, ou plus exactement, des moyens de stimuler l'expression créatrice ;

Puis du geste et des diverses réalisations des enfants ;

Je signalerai aussi les jeux qui leur permettent de posséder la théorie musicale sans que celle-ci nuise à la musicalité ;

Au cours de ces développements, je ferai part des remarques et des observations qui ne touchent pas seulement à l'enseignement de la musique, mais à l'état même de l'enfant : comme, par exemple, l'influence du temps rythmique sur son activité ; — les bienfaits de la relaxation avant le travail, etc...

Le chemin que nous suivons est celui-ci : nous partons de ce que l'enfant perçoit, pour le conduire, d'une part, vers des connaissances plus larges, et, d'autre part, l'initier aux signes de notation et de lecture conventionnels. C'est donc seulement quand l'enfant est familiarisé avec le mouvement sonore que nous donnons, avec l'aide

des gestes, des noms aux sons. D'ailleurs, nous suivons ici le principe même du jardin d'enfants : reconnaître avant de nommer. Par exemple, si l'enfant a indiqué le mouvement d'une phrase mélodique s'élevant d'un octave, par le déplacement du bras entier, de bas en haut, nous dirons que chaque extrémité du mouvement sera nommée DO.

Au tableau, les enfants savent déjà tracer le mouvement des lignes sonores. C'est sur ce mouvement même que l'on va tracer devant eux la portée, où chaque note prend sa place. Exemple :

Chaque note prend sa place



Par cette préparation les signes de notation sont comme les points où passe la ligne sonore ininterrompue.

Parallèlement avec cette présentation, nous mettons entre leurs mains le jeu de cartes spécialement créé pour la lecture des notes. Nous nous en servons selon le procédé Montessori : les enfants les utilisent en jeux : jeux collectifs ou individuels.

Pour développer la rapidité des perceptions visuelles, la représentation mentale de la mémoire, nous utilisons fréquemment la lecture dite « cachée ». Nous présentons au groupe d'enfants pendant deux ou trois secondes une phrase musicale écrite. Ils doivent l'enregistrer dans ce temps très court, puis la reproduire de mémoire, soit en la chantant soit en l'écrivant. Ainsi se créent des associations visuelles, auditives et tactiles.

Dans le travail individuel de lecture musicale qui se suppose à la lecture en groupe, il convient de tenir compte de la grande influence exercée par le rythme sur l'enfant. Deux actions rythmiques sont à considérer : l'une intérieure, émanant de ce que nous appelons le « tempo individuel » et caractéristique de chaque tempérament ; l'autre extérieure, imposée par l'éducateur, en vue d'activer ou de ralentir la vitesse avec laquelle s'exécute un exercice, de stimuler ou de calmer l'allure de l'élève ou du groupe d'élèves.

Pour le travail de lecture dont j'ai parlé, nous accordons l'enfant à un rythme actif qui l'oblige à penser d'une façon précise, ordonnée et rapide et supprime l'hésitation et la distraction. Il tient en main une feuille, il y voit la portée sur laquelle sont figurées de simples notes régulièrement espacées. Nous l'accordons, par exemple, à cette forme rythmique :



dans un tempo assez vif. A « hop » il sait qu'il devra dire le nom des notes qui sont devant ses yeux à raison d'une, après chaque formule rythmique.



Je ne sais si je me fais bien comprendre. Le rythme n'est pas écrit, l'enfant le nomme seulement sur la syllabe LA; il est pour ainsi dire une sorte de petit moteur actif qui empêche l'enfant d'être distrait, sert à ordonner sa lecture et l'entraîne peu à peu à une lecture de plus en plus rapide. En classe le degré de rapidité de chaque enfant est contrôlé métronomiquement. Chaque enfant a une fiche sur laquelle nous liions ses progrès, ou ses défaillances.

Voyons maintenant comment l'enfant est amené à sentir les manifestations rythmiques dans la musique.

Bien entendu, le travail sur le rythme est entrepris parallèlement avec l'éveil auditif. C'est seulement pour les nécessités de l'exposé que je considère chacune des parties isolément.

Chaque être est à même de ressentir en lui-même ce que nous nommons la « pulsation d'un courant rythmique ». Les difficultés commencent lorsqu'il s'agit de transcrire en gestes cette sensation. En effet, bien que l'enfant possède une faculté « inouïe » du geste, c'est au moment où on l'oblige à être conscient de son geste que celui-ci se trouve immédiatement entravé. Il se débat avec ses petites jambes indociles qu'il ne peut commander et reste sourd à la musique.

Mme Artus, dans son livre si remarquable sur « Le Dessin au service de l'Éducation », cite une observation analogue en ce qui concerne l'enfant qui lance spontanément son trait au tableau, guidé par une impulsion intérieure et celui qui consciemment essaie péniblement de faire avancer sa ligne d'une main appliquée qui se crispe et entrave tout l'élan.

C'est pourquoi, au début, nous ne demandons pas à l'enfant d'exprimer les battements qu'il ressent par un geste qui oblige, comme celui de la marche, à un ensemble de mouvements compliqués, au déplacement du poids du corps, pas plus que par le geste habituel de battre la mesure, qui ne lui donne pas une sensation précise du courant rythmique; nous pensons que la pulsation rythmique est exprimée d'une façon d'autant plus précise que l'effort physique requis pour cette expression est moindre.

Nous chantons avec eux une mélodie populaire. Chaque fois qu'ils sentent un accent dans la mélodie, ils expriment cet accent par un tout petit mouvement scandé de la main. Ils s'adaptent inconsciemment au courant rythmique régulier. Et c'est l'intensité de ce rythme intérieur qui les incite à frapper dans les mains et finit irrémédiablement par les entraîner à marcher allègrement, sans la moindre difficulté.

J'insiste sur ce fait que c'est la sensation vivante du rythme intérieur qui gouverne leurs mouvements et non leur volonté.

Pour obtenir ce résultat, une condition essentielle se pose: il faut que l'enfant soit libéré. Il faut qu'il soit délivré des tensions et engourdissements ses facultés d'action. La libération, auxiliaire de progrès, nous l'avons obtenue grâce aux quelques instants réservés avant chaque classe aux mouvements respiratoires et aux mouvements de relaxation. En outre, le bien-être physique et mental que la relaxation procure contribue à rendre son travail plus facile. L'enfant reposé est plus attentif, plus réceptif. L'aspect d'une classe entière qui vient de faire quel-

ques exercices de relaxation se modifie: il y règne une paix qui permet au professeur de semer des graines sur un terrain où elles fructifieront plus sûrement.

Voyons maintenant quel chemin suivent les enfants pour accorder les signes de notation rythmique.

Dès qu'ils ont pris conscience du courant rythmique, ils jouent à des jeux de rythme, reproduisent les rythmes des mélodies et en inventent. Et, tout en chantant, c'est ce petit mouvement qu'ils vont d'abord inscrire au tableau par de petits coups secs et réguliers, formant ainsi une suite de points.



Nous expliquons que ces petits traits représentent par exemple la place où l'on notera des noires.



Si on inscrit un petit point entre les noires, nous aurons des croches.



Trois petits points dans le même espace, c'est-à-dire dans le même temps: un triolet, etc...



D'autre part, nous rappelons dans les premiers exercices d'audition: les sons tracés dans l'espace, nous faisons écouter à nouveau plusieurs sons de durée différente, et nous les inscrivons au tableau.



Ensuite, les enfants « animent » ces durées par le courant rythmique. En chantant ils sentent que selon le courant rythmique adopté, telle durée sera plus ou moins longue mais que toutes garderont leurs valeurs relatives. On leur donne alors le *Domino des valeurs* (1) grâce auquel ils se familiarisent avec tous les signes de durée.

Dans ce jeu la longueur proportionnelle de chaque durée est figurée par la dimension du domino où elle est représentée. Un peu plus tard, nous leur donnons le *loto rythmique* où sont figurés les rythmes les plus caractéristiques.

Nous nous servons également du rythme et des sensations de durée pour développer l'habileté manuelle. Par exemple, l'enfant doit donner avec le deuxième doigt des battements réguliers qui représentent des noires, tandis que le troisième doigt donne des blanches et le quatrième des croches. Les combinaisons sont infinies. Les enfants réalisent ainsi des mouvements circulaires en divers sens avec des durées différentes. Là encore, nous préconisons l'alternance de la tension

et de la détente et l'alternance du mouvement conscient et inconscient.

Nos expériences nous ont démontré que, pour ressentir les bienfaits de la tension musculaire, il est indispensable que l'élève soit également apte à réaliser une détente aussi complète que possible. Cette réalisation de détente absolue ou partielle, nous l'avons trouvée dans l'enseignement de Youry Bilstin. (2).

Mon troisième point concerne la création musicale chez l'enfant.

On sait combien l'enfant aime créer, inventer. J'ai parlé des enfants qui s'expriment spontanément, en chantant, et de ceux qui semblent muets musicalement. Cependant, nos expériences ont prouvé que chacun possède en soi la faculté d'improviser. *De même que chaque être possède des notions instinctives d'équilibre, qui font que, si son corps se trouve penché d'un côté, un réflexe spontané crée le mouvement inverse, nous pouvons affirmer que le mouvement de la ligne musicale obéit à des lois d'équilibre auxquelles chacun est sensible.*

Si je fais entendre une phrase harmonisée, et si je suspends la phrase sur un accord dissonnant, nous sentons l'instinctivement l'attrance qui se manifeste et l'audition intérieure nous dicte nettement le ou les sons qui redonneront l'équilibre à la phrase. La dissonance ou déséquilibre pose une question, elle fait jaillir le désir de la consonnance, de l'équilibre ou de la réponse. Les enfants perçoivent nettement les attrances; l'audition intérieure est donc éveillée, mais comment les amener à créer des lignes mélodiques ?

Nous avons longuement cherché et enfin trouvé qu'un « pont » devait nécessairement être établi pour amener l'enfant, en partant de ce qu'il connaît, à une création originale.

Nous nous servons pour cela des méthodes populaires que l'enfant aime. Nous lui faisons percevoir le mouvement des questions et des réponses puis graduellement nous quittons le seul du connu pour l'amener à créer des phrases nouvelles.

Premier exemple. Sur « Ah! vous dirai-je Maman... »



l'enfant chante la réponse.

Deuxième exemple. On introduit un élément rythmique nouveau dans la question — puis des variantes mélodiques.



(1) Jeux musicaux Martenot. — Gallet, 6, rue Vivienne, Paris, éditeurs : 1) Dominos des valeurs. — 2) Loto rythmique. — 3) Jeu des intervalles. — 4 et 5) Jeux des clefs. — 6) Jeu des tonalités. — 7) Jeu des accords. — 8) Jeu de la portée. Ces jeux musicaux ont été traduits en Braille à l'usage des aveugles.

Peu à peu les phrases grandissent. En faisant chanter d'autres mélodies populaires les enfants remarquent que les questions sont quelquefois suivies de demi-réponses. Alors la question se renouvelle et la réponse définitive apparaît. « Ah ! mon beau château.



Les enfants indiquent le plan de la chanson au tableau, ils vont d'abord broder longuement sur ce thème, puis poser eux-mêmes les questions.

L'enfant prend un grand plaisir à ces jeux d'invention. Au fur et à mesure qu'il acquiert des connaissances nouvelles, il est comme un petit architecte auquel on donne de nouveaux matériaux pour construire.

En ce qui concerne l'évolution de la musique, il est nécessaire que l'enfant ne reste pas confiné seulement dans le mode majeur et le mode mineur : il faut l'amener à découvrir, dans une mélodie orientale par exemple, des modes, des accents, des rythmes et des attrances nouvelles.

On objectera peut-être que la difficulté est de faire entendre ces sélections aux enfants. J'espère que le beau travail entrepris à la Sorbonne par M. Pernet pour former une discothèque, où déjà sont enregistrés plus de 4.000 disques de tous pays pourra servir à la propagation que nous espérons. Les petits doivent sentir comment chaque peuple chante sa joie et sa tristesse. Ils découvriront encore que les chants de métiers sont bien jolis et qu'il est dommage qu'on n'en entende plus. Mais il faut leur faire comprendre qu'ils peuvent en créer eux-mêmes, s'adaptant aux mouvements de leurs jeux et de leurs actions.

Pendant le voyage que je viens de faire autour du monde j'ai pu entreprendre une importante étude sur les richesses rythmiques et mélodiques des peuples d'Extrême-Orient. *C'est aux Orientaux que je dois les révélations en ce qui concerne les moyens de stimuler l'expression créatrice.*

Je ne puis livrer encore la longue étude que j'ai entreprise, mais je veux cependant vous soumettre une de mes premières observations touchant le rythme. Sur leurs petits tambours et sur leurs bois sonores, les Orientaux ne frappent ni le courant rythmique, ni le rythme réel de la mélodie qui, dans sa forme la plus intéressante, est perpétuellement changeante et subit mille variations inattendues. Cela paralyserait leur chant.

Le rythme qu'ils frappent est comme l'élément vital de leur mélodie. La mélodie « fleurit » si je puis dire autour de ce rythme vital avec une fantaisie inouïe.

L'enfant, comme les chanteurs orientaux, se grise à ce jeu, la mélodie coule sans fin. Ce rythme est comme un petit moteur qui met en mouvement l'audition intérieure. J'ai vu ces enfants chanter, chanter... avec une joie grandissante et donner des développements surprenants à leurs mélodies. Ensuite, ce rythme vital peut être adapté à un son, chanté par les autres ent-

(2) Méthode psycho-physiologique d'enseignement musical. — Tome I. Relaxation. — Tome II. Gymnastique digitale. (Chez Eschier, Paris).

fants (sorte de tonique rythmique autour de laquelle évolue la mélodie). (Nous trouvons de nombreux exemples de cette forme dans les mélodies populaires russes). C'est le début de la création à deux voix. La tonique peut être aussi simplement soutenue comme « l'ison » des Grecs et subir tout naturellement une fluctuation à la fin de la phrase pour créer une attirance.

Enfin, il faut citer l'influence du geste, comme stimulant pour l'improvisation. (1)

Je pense que la simplicité des moyens dont j'ai donné un aperçu, a permis de se rendre compte que cette façon de présenter la musique à l'enfant n'est pas compliquée et se trouve à la portée de tous.

Pratiquement, quelques minutes par jour (10 à 12 au plus, en tout) consacrées régulièrement à l'éveil auditif, à l'éveil rythmique et à l'improvisation suffisent pour développer musicalement les petits. Nous conseillons aussi de leur faire observer et noter les rythmes et les sons de la nature, et de leur faire transposer fréquemment les mélodies populaires et surtout de les faire chanter souvent à plusieurs voix. J'ajouterai que, si cela est possible, il faut leur faire écouter de grandes et belles œuvres, sans leur demander quoi que ce soit, mais en laissant pénétrer la musique de nos maîtres en eux.

Si l'on a développé chez l'enfant ce sens profond de la musique, le subconscient devient de plus en plus réceptif; il y a résonance entre la musique et lui, tout à fait à l'insu du conscient. Voici une expérience qui fut souvent faite chez moi et qui montre à quel point des enfants ainsi guidés deviennent sensibles à la musique.

Dans une pièce voisine de celle où jouaient des enfants, on exécutait une œuvre musicale. D'abord, tout absorbés par leurs jeux, les enfants ne s'apercevaient de rien; puis, si l'œuvre était lente et triste, leur ardeur au jeu se ralentissait; peu à peu ils abandonnaient leurs jouets; si, au contraire, l'œuvre était vivante et gaie, ils redoublaient d'élan et de joie.

On m'a souvent exprimé l'objection suivante:

En présentant la musique à l'enfant d'une façon si vivante, en éveillant toute la musique

(1) J'espère pouvoir, dans quelques années, présenter l'ensemble des études que je poursuis actuellement dans ce sens.

qui vibre en lui, comment le décider à entreprendre une étude instrumentale. Ne le rebute-t-elle pas par son aridité?

Dans nos classes nous faisons tout pour que l'étude instrumentale n'éteigne pas la flamme vivante, mais qu'elle continue à l'animer; nous avons toujours cherché à délivrer les exécutants de ce qui entrave leur libre expression. Nous approuvons les écoles qui mettent d'abord entre les mains des enfants des instruments simples, ou même construits pour eux. L'enfant trouve là un grand intérêt et un grand amusement.

Mais, au point de vue réellement expressif, qu'en tire-t-il? Nous nous sommes demandé ce que ferait l'enfant en face d'un instrument extrêmement sensible. J'ai tenté l'expérience en mettant les « Ondes Musicales » entre les mains de deux petits enfants.

Dès la première leçon de 10 minutes... quelle ne fut ma stupefaction d'entendre mes petits exprimer déjà de la musique. Les gestes d'exécution sont si simples, que les enfants s'y adaptèrent immédiatement, sans être entravés par les difficultés techniques. *L'instrument d'ondes répondant aux nuances les plus subtiles nous a révélé, non seulement que l'enfant était capable de discerner les plus fines nuances, mais aussi de donner à ses gestes une délicatesse et une exactitude parfaites.* Depuis ces premières expériences, la plupart de nos petits demandent à jouer des ondes. Les résultats ont été extrêmement intéressants, chaque enfant s'exprime naturellement, simplement et la nature de chaque caractère se révèle dans le jeu.

L'improvisation est également aisée. C'est une joie pour eux de faire le choix des timbres qui répondent à ce qu'ils veulent exprimer et c'est une joie, pour nous aussi, de voir nos petits s'exprimer ainsi, s'épanouir..., alors que tant d'autres se replient et se referment devant les études instrumentales habituelles.

Le manque de temps n'est plus une excuse pour supprimer la musique à l'école et dans la vie puisque dix minutes par jour suffisent. Il devient donc possible de laisser la musique retrouver la place qu'elle doit avoir, non plus en tant que simple utilisation des loisirs, mais comme un élément vital de la vie de l'enfant. Puisse-t ceux qui l'enseignement trouvent en elle un moyen de libérer, de développer et d'enrichir la nature de leurs élèves.

G. MARTENOT.

La Spontanéité dans l'Éducation du Comédien

D'après le " Cours de Comédie spontanée moderne "

par Madame Louise LARA

Sociétaire de la Comédie Française
et Edouard AUTANT

À notre connaissance, la Comédie Spontanée n'a laissé aucune trace ni de plan d'études, ni de programme de réalisations...

Rapidement qualifiée, elle se confondit avec la comédie écrite, pour laquelle elle fut une sève initiatrice exceptionnelle. Molière, Shakespeare y

puisèrent avec génie et les plus remarquables pièces de Musset ne furent que l'exploitation publique de proverbes d'abord réalisés en Comédie Spontanée (On ne badine pas avec l'amour; Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée; Il ne faut jurer de rien).

Peut-on cultiver la spontanéité ?

Certes, un avorton ne fera jamais un athlète. — mais l'athlète serait lui-même bien faible s'il ne cultivait sa force ; s'il ne lui adjoignait l'adresse, l'agilité, la présence d'esprit, la riposte, la précision, la souplesse et, nous pouvons ajouter, même une certaine noblesse d'esprit qui le qualifierait, sans cela le muscle n'est que grossier et brutal, ou hideux, alors que le Doryphore de Polyclète reste encore, par le balancement équilibré de sa forme, le canon idéal de la beauté physique.

Il n'y a ni vertu, ni qualités humaines qui soient estimables sans cette culture gymnastique qui qualifie chaque don personnel.

La Comédie Spontanée, dans son expression, se rapproche de la vie, car elle est dégagée de toute structure arbitraire, tandis que la comédie écrite, attachée à une affabulation, quelle qu'elle soit, est toujours esclave d'un agencement ordonné. De plus, elle est l'oeuvre d'un seul auteur exprimant à lui seul tous les caractères d'une composition, alors que, dans la comédie spontanée, il y a autant d'individus que de personnages.

Dans la comédie écrite, changer un interprète, (celui-ci devant se plier à la conception de l'auteur, qui ne s'est nettement formulée qu'après la première composition de l'interprète créateur) ne doit en rien faire varier la scène jouée, ce qui est une obligation professionnelle insupportable au point de vue artistique ; en comédie spontanée, l'improvisé d'un geste ou d'une intonation peuvent faire varier à l'infini les agissements d'un partenaire...

Technique. — Qu'est-ce que la comédie spontanée ?

Qu'est-ce que la comédie spontanée ?

Quand y a-t-il Comédie ?

Il y a Comédie quand l'Artiste exprime un personnage imaginé. Si celui qui est en scène ne se désimpersonnalise pas, il n'y a pas comédie (ce n'est qu'une insupportable conversation).

Pour que la Comédie Spontanée soit réellement spontanée, il faut que le personnage proposé parle, sente, réagisse, s'exprime, ait les attitudes conformes à son caractère. En Comédie Spontanée, il ne faut, en aucun cas, faire appel à la mémoire, du reste l'Artiste bien entraîné au but formel et unique de son expression sera entièrement dégagé de cette contrainte. Dans la Comédie écrite, tout est uniquement confié à la mémoire (textes, inflexions, valeurs de réparties, silences, indications de mise en scène) et le théâtre est ainsi une expression mécanique.

Ainsi donc, le comédien de Comédie Spontanée Moderne ne doit en aucun cas réajuster ou réadapter un personnage déjà étudié à la scène, mais évoquer la figure d'un personnage vivant dont il a gardé l'impression.

Ainsi, la troupe se refuse à la formule des emplois — il n'y a plus de jeune premier, ni de père noble, ni de financier, ni de raisonneur.

Le jeune premier amoureux peut être un financier, un avaré, un judicieux philosophe : une même scène peut comporter alors trois financiers, deux avarés, etc...

Néanmoins, par l'expérience, nous avons constaté que le registre animé de chaque comédien ne peut se développer à l'infini que sur dix à

douze personnages de base afin de ne rien neutraliser de sa personnalité.

La troupe doit être guidée par un observateur désigné, conducteur de scène ; son rôle, d'une attention soutenue, est de ne jamais perdre de vue le but d'ensemble à atteindre. En ce sens, une critique immédiate doit être faite après chaque exercice — le redressement ne pouvant être obtenu que dans une réalisation nouvelle différente.

Composition du Travail de Scène. — Il y a cinq phases pour la réalisation des études scéniques : la conception, l'énonciation, la réaction, l'intervention, l'épisodes.

La *conception* : C'est, sur le motif donné, la proposition individuelle que chaque comédien se détermine, le choix du personnage imaginé, par associationnisme.

L'*énonciation* qui comporte la faculté de s'exprimer conformément aux suggestions de son propre esprit, de trouver les mots précisément appropriés à sa pensée et de leur imposer par la suite le rythme, l'accent, la valeur tonale qui seraient par totalisation la manifestation scénique du personnage envisagé.

La *réaction* est la culture des réflexes du personnage proposé par rapport aux différents contacts de scène avec les partenaires improvisés ce qui constitue le développement dramatique.

L'*intervention* est le calcul des participations directes à une scène pour en faire « basculer » l'évolution.

L'*épisodes* est une intervention indirecte qui peut n'avoir de rapport avec la scène exprimée que par la déduction proposée aux spectateurs.

Cycles de Travail. — I. — Pour le premier cycle de travail, nous sommes contraints pratiquement, de commencer par l'étude de l'énonciation.

Evidemment, avant que le comédien se préoccupe de jouer, c'est-à-dire de présenter un personnage indiqué ou choisi, il est indispensable qu'il soit libéré complètement d'une certaine paralysie scénique due à la non culture des moyens dont chacun dispose. A moins de cas relativement exceptionnels, il n'est pas d'artiste qui n'arrive à rompre cette congestion de l'esprit par une étude ordonnée et une gymnastique assidue.

La préoccupation de paraître, la timidité, ou l'amour-propre joue le rôle essentiel, sont à réduire chez chacun. C'est un état général humain souvent cultivé et parfois même exploité par une éducation quelque peu surannée.

Tant que, pour le comédien, la scène ne sera pas un monde intérieur d'où le spectateur est formellement banni, l'énonciation sera affectée — et la tension de l'esprit du comédien sera dispersée par l'intervention de préoccupations étrangères ; en un mot, il y aura lutte entre deux individualités d'un même personnage, la réelle et l'imaginaire, d'où une confusion troublant l'esprit et aboutissant à une expression chaotique et parfois même allant jusqu'au mutisme absolu.

Pour le libre dégagement de l'esprit transmis par la parole, nous commencerons, afin de ne pas créer une rupture trop brusque capable de désorienter les élèves, par quelques exercices se raccordant avec les travaux de mémoire habituels et auxquels on se conforme complaisamment

faute de recherches ; ceci ne serait pas obligatoire avec ceux qui dès l'enfance se seraient accoutumés à ce travail de libération spirituelle.

Nous avons tous dû apprendre par cœur quelques fables : Esope, La Fontaine, Florian nous ont laissé des œuvres qui sont supérieures à un travail mnémotechnique. Nous allons leur rendre justice en travaillant à en dégager surtout l'esprit.

Le comédien apprend la fable.

Il la récite et peut même la « dire » avec toutes les lois de la diction académique.

En possession de son texte, il devra alors, sur scène, en faire un récit avec des termes qui lui soient propres, ceci avec simplicité et naturel sans souci d'aucune composition personnelle, ne cherchant jamais à détruire ses défauts, ce qui serait une grave erreur, mais à les connaître ; le directeur de scène devra bien les analyser, pour les révéler à l'artiste qui, en en tenant compte, devra s'en servir comme l'expression naturelle de sa personnalité originale.

En ceci, le directeur de scène devra toujours formuler le bon et le mauvais de chaque composition : le bon est ce qui se conforme aux instructions rapportées ici et le mauvais est toujours ce qui a une tendance à replacer des formules de la comédie écrite transmises par un esprit intermédiaire (auteur, professeur, metteur en scène, succès, etc....).....

Le directeur de scène devra éviter de relever les fautes de français, de composition ou de syntaxe. Au début, le souci de la correction serait une préoccupation trop absorbante dans un exercice où l'esprit doit avant tout conserver la première place. Plus tard, peu à peu, insensiblement, afin de ne pas désorienter le comédien, il redressera chaque lapsus, mais seulement lorsque le personnage représenté l'exigera.

II. — Lorsque l'artiste aura renouvelé deux ou trois fois cet exercice, on passera au suivant. Il est inutile de chercher sur le moment un résultat. Ces études sont un travail de culture qui ne peut jamais devenir un labeur.

Alors, commencent les exercices de comédie : on fixera à l'artiste en scène la qualité d'un interlocuteur imaginé ; ce sera le commencement de l'étude de la désimpersonnalisation.

Si nous prenons l'exemple de « La Cigale et la Fourmi », il faut dire à l'artiste en scène :

— « Imaginez que vous racontez cette fable à un militaire, à un financier, à un prêtre, à un commerçant, à un artiste. »

Bien entendu, chacun de ces personnages sera ce qu'il est dans l'esprit de l'artiste. Pour celui-ci, le prêtre est un ministre de Dieu ; « La Cigale et la Fourmi » devient alors une révélation sacrée, un enseignement des humbles.

Pour cet autre, le prêtre est un imposteur...

D'abord, on indiquera au comédien le personnage choisi ; par la suite, le comédien le choisira lui-même.

Enfin, on lui proposera des situations moins concrètes : un malade, un sourd, (pantomime), un mort, un absent, etc...

III. — Après ces deux exercices progressifs, on attaquera directement la désimpersonnalisation.

Au lieu de demander au comédien de s'adresser à un personnage désigné dont le caractère étant connu, impose le choix de termes appropriés, le comédien va devenir lui-même le personnage désigné.

« Voulez-vous, en scène, me raconter « La Cigale et la Fourmi », mais personnellement, oubliez-vous totalement, car vous êtes un militaire, une courtisane, un financier, une dévote », etc...

Ici, l'oubli total de son individualité amène le comédien à révéler sa personnalité seulement dans sa conception du personnage qu'il représente, et successivement, interviennent les études du ton, de l'accent, du maintien, de l'expression du visage, de la tenue, de la démarche qui doivent tracer les traits de ce personnage.

Nous conseillons aux comédiens qui ne sont pas en scène, de ne pas se désintéresser des travaux de leurs camarades, car, leur critique intérieure développe en eux une faculté d'observation et de pénétration des sujets interprétés : cette analyse est le point de départ d'une partie très importante de ce cours qui sera étudiée plus loin et la justification des réactions.

Le conducteur de scène a bien à formuler son jugement immédiatement et publiquement, mais il a un autre point de vue que le comédien auditeur : celui-ci rapporte sa critique aux spectateurs, celui-là à l'interprète...

IV. — Abandonnons le texte de la fable et n'en conservons que la morale.

« On a souvent besoin d'un plus petit que soi, »
« La raison du plus fort est toujours la meilleure ».

Le comédien n'a plus le texte pour point d'appui et son imagination doit commencer à jouer.

En quelques secondes, l'artiste en scène doit construire une affabulation appropriée dont la détermination orale ne doit pas perdre de vue l'ordre.

Le comédien qui étudie les proverbes doit bien se maintenir à cette définition, sans cela, il mélangerait plusieurs exercices qui ont chacun leur étude propre.

V. — Avec l'étude des maximes nous commençons à pénétrer la psychologie individuelle.

Nous puisons à La Rochefoucauld, comme à La Bruyère, ici le comédien doit traduire le personnage intérieur, les conflits intimes de la conscience, le vaniteux, le péinant, le rusé, le matamore, le naïf, le jaloux, etc... Le comédien prend les temps voulus, on ne lui tient jamais compte des silences, s'ils sont conformes au personnage : une réplique jaillissant profondément du personnage est tout ce que l'on en attend ; aussi, pour cela, il est indispensable de vivre intensément sa conception et de tout lui rapporter.

C'est l'évolution des scènes qui remplace les imbroglies, péripéties ou naïves charpentes de la comédie écrite. Pour commencer, chaque scène sera donc représentée par un seul personnage...

Par ce dernier exercice, nous considérons le comédien isolé en possession de presque tous ses moyens scéniques et c'est cet exercice qui doit clôturer les travaux de première année.

VI. — Puis, les comédiens commencent à être plusieurs en scène, ce qui fait intervenir l'étude

délicate du jeu des réactions qui complète, mais développe d'une façon très importante les préoccupations de chaque artiste.

La liberté laissée à chacun est indispensable pour que dans un travail collectif, la personnalité individuelle, cette essence même de l'Art, ne soit ni engloutie ni abolie ; laissant malgré tout à l'ensemble l'intérêt du résultat rigoureusement collectif.

En Comédie Spontanée moderne, l'individu ne vaut qu'en fonction du collectif, et une valeur essentielle ne peut, quoique en étant respectée, prendre une place prépondérante. L'ensemble de la troupe n'est nullement destiné à la relever encore, ni même à la faire valoir...

C'est une des grandes prérogatives de la Comédie Spontanée Moderne, car elle résout à un des problèmes dont l'absence de solution fit sombrer en grande partie l'Art spectaculaire, théâtre ou cinéma, et dont le prolongement peut même rejoindre une catégorique solution sociale...

Un comédien qui absorbe la scène finit par abandonner peu à peu sa composition et retourner à lui-même, ce qui ne nous intéresse pas du tout...

Dans la vie courante, en changeant d'interlocuteur nous nous transformons complètement ; nous ne faisons pas seulement ici allusion aux

attitudes compassées, au maintien solennel, à la distance hautaine ou aux rancunes de classes que certaines structures sociales surannées n'ont pas encore abolies. Mais, de fait, l'être humain a une infinie variété d'états suivant soit ce qu'il fait, soit à qui il s'adresse. Si l'intimité a des expressions qui restent inexplicables, celles de la face publique de chacun sont encore d'une révélation bien complexe. Car, selon que nous nous adressons à un interlocuteur qui est un camarade familier, ou un parent inconnu ou un fournisseur inexact, un fonctionnaire compromis, un étranger attendu, nous changeons d'attitude, d'expressions et notre élocution s'approprie, notre ton se rapporte à notre réaction du personnage envisagé ; ainsi l'infini du monde se reflète de chacun à chacun...

Dans la vie courante, à laquelle nous nous rapporterons toujours car c'est elle que nous voulons transporter sur la scène par interprétations, chacun se répartit ses temps d'action, son activité verbale sans que l'un empiète exagérément sur l'autre, sauf certains types qui peuvent parfois nous servir de modèles après une correction scénique. En Comédie Spontanée Moderne cette police individuelle s'acquerra facilement par l'étude. Son développement accompli sera en son temps l'objet d'une réalisation spéciale, comme nous l'avons précédemment envisagé.

Le Dessin au Service de l'Éducation

Tel le Français moyen, l'école primaire moyenne, sous l'oppression des programmes, regarde encore le dessin d'un œil bienveillant, mais distant, comme on entrebâillerait sa porte à un visiteur, aimable mais importun, en s'excusant sur son travail de ne pas le recevoir aujourd'hui. Il y a, il est vrai, des objections qui protestent : je pense à l'artiste-maître de Collioure, à certaines écoles de l'Yonne, aux œuvres étonnantes qu'a réunies plusieurs fois l'exposition des moins de quinze ans. Mais les exceptions, comme on sait... Le dessin est donc regardé encore par une foule de bons maîtres attentifs — à bon droit — à la grammaire, l'arithmétique et l'histoire, comme un art d'agrément qui s'enseigne pour reposer... Les éducateurs dits « nouveaux », au contraire, tendent à donner au dessin une place éminente. Nulle part cette tendance n'est plus nette qu'en Italie où il est devenu, du Nord au Midi, pour la moindre école de village, la discipline fondamentale. A tous les murs, le « Calendrier de la Montesa », plein des fleurs, des fruits ou des herbes de la saison et, dans les cahiers, des enluminures qui rappellent — n'était la gaucherie enfantine — les missels et les psautiers.

Ainsi est la discipline que propose Mme Artus-Perrelet. Celle-ci se plaint de la déchéance où le dessin est tombé et réclame qu'il soit à la fois remis à l'honneur et renoué ; et non point l'un sans l'autre, car une mésestime de l'éducation du dessin est si encore qu'une totale défaillance. Renouer le dessin en l'imprégnant de sa vie

même, ou mieux encore, vivre, penser, être, d'une certaine façon, ce qu'on dessine, tel est le principe de la méthode et le mot d'ordre qui parcourt l'ouvrage. « J'ai voulu montrer que le dessin demande mieux qu'une observation distante, qu'il veut une communion intuitive, une pénétration intime pour retrouver toute sa force créatrice, faute de quoi il demeure une abstraction inerte et vide et devient dès lors non seulement inutile, mais nuisible par la routine et l'intelligente satisfaction à laquelle il peut donner prétexte ». Ainsi s'exprime, en terminant, Mme Artus-Perrelet ; mais cette rénovation, comment la conçoit-elle ?

Elle remonte aux sources et s'interroge sur la nature même du dessin. Qu'est-ce, sinon un moyen d'expression, de l'expression corporelle et mentale, notre prolongement comme les gestes que nous faisons et la langue que nous parlons. L'enfant dessine de lui-même, comme il court, comme il construit. C'est une réaction immédiate qu'il ne suffit point de brimer. D'où la nécessité de replacer le dessin dans sa perspective exacte, en relation directe avec la vie. Ainsi donc, bannies les copies froides de modèles qui n'éveillent ni curiosité ni résonance affective, qu'elles s'appellent « buste d'Alexandre le Grand » ou « natures mortes » trop bien nommées... Seulement, si le dessin est un langage, il a aussi son alpha-

(*) « Le dessin au service de l'éducation », par Mme Artus-Perrelet. Éditions Delachaux et Niestlé, S. A. — Neuchâtel, Paris.

bet et, selon Mme Artus-Perrelet, il faut ne pas craindre d'apprendre celui-là plus que l'autre. En l'occurrence, c'est « point, droite, courbe, verticale, horizontale, oblique, etc. » qu'il s'appelle, et ces dénominations apparemment si abstraites pour les petits, excellent à leur insuffler un être. « Il faut que pendant un moment les enfants vivent la verticale, que tout leur corps participe à cette communion, que tous leurs mouvements, leurs yeux, leurs pensées soient dirigés dans ce sens » et, de fait, elle leur fait vivre la verticale. Ils se lèvent, ils lèvent les bras, ils regardent le ciel et éprouvent directement la force d'ascension qu'elle représente ; ils regardent tel clocher, tel sapin, telle colonne, tel fil à plomb qu'ils inventent et, intuitivement, ils comprennent la verticalité, de même l'horizontalité ou l'oblique. Mme Artus, pour qui toutes ces lignes sont pénétrées d'une riche existence, ne résiste pas à nous y introduire un peu : « L'oblique, c'est ce qui tombe ou se relève, c'est l'élan ou la chute, c'est surtout le momentané ; rien ne peut demeurer en oblique s'il n'est appuyé ; l'oblique est un passage entre le néant de l'horizontale et la présence auguste de la verticale, de l'un à l'autre est le mouvement et la vie, et c'est pourquoi l'oblique est, dans toute la nature, fille du perpétuel devenir ». A sa suite, les enfants discernent l'oblique dans la pluie chassée par le vent, la pente vertigineuse où s'élanche l'avalanche, l'aéroplane et l'oiseau quittant le sol, la pente d'un toit d'où l'eau ruisselle, comme ils discernent la courbe dans leur dos voûté pour saute-mouton, les hautes herbes que le vent fouette, le pont qui enjambe la rivière, et, s'ils sont au bord de la mer, l'horizon qui arrête le regard...

De ces lignes et de vingt autres qu'elle étudie avec une ingéniosité constamment heureuse, Mme Artus-Perrelet invite les petits, par questions et suggestions, à dégager la signification essentielle. La verticale, par exemple, c'est la ligne de stabilité et l'horizontale plus encore ; la courbe, c'est la souplesse et c'est la grâce, l'aisance parfaite d'un mouvement qui ne veut ni violence ni langueur, etc. Ces similitudes linéaires découvertes par l'enfant dans le jeu de son corps comme dans la nature ambiante entraînent, de la nature à lui et de lui à elle, rapports et filiations ; il l'anime de ses propres élans et lui prête ses manières d'être ; elle est comme la longue frange sensible où ses activités se prolongent. Qu'on s'étonne, après cela, qu'il y ait en lui de l'animisme et surtout du poète !

Cette aptitude le prépare à sentir et à interpréter les « rythmes décoratifs ». De toutes les trouvailles de Mme Artus-Perrelet, c'est l'une des plus séduisantes. Elle a remarqué l'instinct des enfants pour le rythme et elle s'en sert ; elle veut qu'ils les discernent et les y invite. Rythmes très simples d'abord : respiration, tic-tac de l'horloge, coups de marteau du forgeron voisin sur l'enclume, etc... Bientôt, ils ont reconnu les rythmes à deux, à trois, à quatre temps, les temps forts et les temps faibles, les rythmes pleins et ceux qui croissent ou décroissent ; ils les notent, composent des airs qu'ils chantent en travaillant, comme d'étranges mélodies et cela est une première réalisation charmante ; mais ils ne s'arrêtent pas là, ils font des transpositions de rythmes, ils traduisent d'un registre de sensa-

tions dans un autre, et c'est là que se manifeste le délicat et le nouveau de l'expérience ; ces petits, avec des jetons variés, interprètent les rythmes, surtout ils les transcrivent, les dessinent, les colorent et aboutissent à des décorations symboliques aussi originales que charmantes. Un enfant qui vient de faire la frise du « tapis qu'on bat » « peindra le fond en bel azur, rapporte sa maîtresse, car on ne monte pas les tapis sur les toits par un temps pluvieux, mais on les bat les matins de gai soleil, quand le ciel est d'un joli bleu clair ». Sur ces rythmes simples, ils en greffent de plus complexes, le galop du cheval, la marche pour venir en classe, les rondes variées de la cour, etc. Non seulement le rythme devient quelque chose de très concret et de très vivant, qui s'est emparé de tout l'être des petits, mais il crée une aisance à passer d'un registre à l'autre qui est une source de sensibilité nouvelle et l'initiation à un monde où

« Les odeurs, les couleurs et les sons se répondent. »

C'est un entraînement très nouveau et presque inexploré encore.

Bien entendu, ce petit ouvrage contient encore mainte autre chose : les mille et un jeux amusants que cette éducation invente pour entraîner les petits au dessin sans qu'ils s'en doutent, le matériel plein d'ingéniosité, etc... mais là n'est pas l'essentiel. L'essentiel est dans cet effort pour donner à la vie de l'enfant et plus tard de l'adulte, une dimension nouvelle, pour la rendre attentive à des formes de vie pour lesquelles d'ordinaire elle est aveugle : la vie des lignes, des formes, des volumes — mais surtout des lignes, laquelle amorce, au dire de l'auteur, toute une philosophie — et, au-delà même de ces lignes, toute la pensée qu'y décèle et qu'y prête un esprit attentif et subtil.

A la fin, Mme Artus-Perrelet se demande quelle objection on pourrait bien lui faire et elle prévoit celle — aussi courante que peu pertinente — qui consiste à soutenir qu'une éducation de tendances trop exclusivement artistiques développe exagérément la sensibilité de l'enfant. A coup sûr, l'art tranquille et simple ne peut déterminer aucune réaction énerveuse ou pernicieuse, mais, au contraire, le développement harmonieux de tendances virtuelles, vivement manifestées dès la prime enfance et que le pragmatisme étroit de nos écoles scolaires a tôt fait de suffoquer. Pourtant, une autre objection, beaucoup plus importante, se présente, et que Mme Artus paraît ignorer : sans doute cette méthode éducative de dessin pour les petits prétend à être complète, or, d'un bout à l'autre, elle traite de lignes et de contours et ne réserve tout au plus que trois pages pour les couleurs ; disproportion flagrante et symptomatique. Cette éducation, pour nouvelle et prometteuse qu'elle soit, est uniquement de lignes ; la poésie des couleurs y manque, pourtant si primitive, si naturelle à l'enfant. Éducation analytique et abstraite qui a recours à l'ingéniosité (qui dit ingénieux entend déjà un peu artificiel) pour se rendre concrète ; elle exige l'acquisition d'abord d'éléments inertes et procède par reconstruction. Oui, la lecture a son alphabet, mais la lecture n'est pas le langage, et, pour le langage, qui donc a commencé par là ? Plongé dans un monde d'objets et de sons où se

perçoivent des correspondances, l'enfant a, d'instinct, et pendant des années, imité et combiné ces sons, avant que s'y adjoignent l'analyse consciente et les règles grammaticales.

De même, baigné de couleurs et de reflets qui l'attirent et le sollicitent, l'enfant en est, bien plus que l'adulte, l'ami passionné. Pourquoi négliger cette spontanéité essentielle ? Pourquoi, si tôt, tendre à dépouiller la nature de sa substance et ne pas compenser un schématisme intéressant, nécessaire, éminemment éducatif, mais analytique et abstrait, par la fête inépuisable et changeante des couleurs ?

J'entends bien qu'il faut habituer l'enfant à

s'élever au-dessus de la sensation, mais ce ne sera que trop tôt fait ! Ne faut-il pas que le monde sensible, tout le monde sensible, soit le tuf de son expérience, et ne prend-on pour rien sa joie toute pure à étaler, l'une après l'autre, ces belles taches rouges, vertes ou bleues, criardes et chaotiques que, par auto-éducation, peu à peu, il ordonnera. Pour l'étoffe visuelle des choses, il faut une chaîne comme une trame ; si les lignes sont l'une, qu'on n'oublie pas l'autre, sans quoi le tissu ne peut être et, comme les lignes, les couleurs portent un univers enchanté...

Marie-Anne CARRO.

Un témoignage

La libre activité à l'École Maternelle

Je m'intéresse à la nouvelle éducation depuis bon nombre d'années déjà, mais, c'est seulement à partir d'octobre 1931 que j'ai pu réunir les conditions matérielles indispensables pour appliquer les principes de la libre activité.

Cette année d'expériences a été pour moi une telle source de joies et d'espoirs et, la valeur éducative de la liberté s'est imposée à moi avec une telle force que toute autre méthode m'apparaît aujourd'hui une hérésie...

Les faits les plus caractéristiques, ceux du moins qui m'ont le plus frappée au cours de cette année sont les suivants :

a) L'enfant libre manifeste un besoin intense d'activité, pour une très large part d'activité utile qui porte son but en soi.

Je n'ai découvert dans ma classe aucun type de paresseux. Ceux-là mêmes qui m'avaient été signalés comme réfractaires à tout travail n'ont jamais justifié ce jugement.

C'est que l'activité motrice favorise l'activité mentale.

b) L'enfant marque un intérêt constant pour toutes les formes de vie. Toutes les activités sociales l'attirent et suscitent chez lui le désir d'y participer.

En promenade, il s'arrête spontanément devant le charbonnier, le maçon, le charron, le menuisier et regarde avec une attention mêlée de respect. Tout geste qui crée une transformation l'intrigue et tient d'un merveilleux qu'il veut sonder. Il a le culte du travail.

c) Le tout-petit, de lui-même, sans guide, exerce et affine son sens de l'observation. Il observe selon les principes de la globalisation, s'imprègne d'abord de l'ensemble des choses dans la nature, dans la vie, dans le milieu, puis arrête son attention sur tel ou tel objet dont, plus tard, il fera l'analyse.

Les leçons d'observation, telles qu'elles sont professées dans certaines revues de pédagogie maternelle, où l'on dissèque systématiquement la fleur, le fruit, l'animal, où l'on analyse dans ses moindres détails tel ou tel objet, sont contraires aux procédés d'observation de l'enfant. A peine vient-il d'ouvrir les yeux qu'on voudrait

déjà qu'il vît toutes choses dans leurs moindres détails ! Quelle erreur ! Arthur Jéronio l'a dit fort justement : « Vouloir faire toucher du doigt à l'enfant l'apparence même d'une réalité, c'est détruire cette réalité... Il n'y a pas de cerveau plus actif que celui de l'enfant et, vouloir tirer profit de cette activité en l'éveillant à l'intérêt des choses par un excès d'attention et une abondance déraisonnable de matières qui n'apporte que la fatigue, n'aboutit au contraire qu'au ralentissement des facultés de perception mentale, à l'inhibition des centres sensoriels et à un refoulement affectif »...

d) L'enfant est ingénieux. Il a plus besoin de matériaux qui répondent aux exigences de son esprit inventif que de jeux, soi-disant éducatifs, qui le mènent à l'automatisme.

Je m'inspire de l'activité de mes élèves pour introduire dans ma classe de nouvelles formes de travail et, ce sont mes bambins qui m'ont amenée à transformer ma classe en atelier. Ce sont eux qui, bien des fois, m'ont suggéré la solution à certaines difficultés.

e) L'enfant néglige de demander aide et appui à la maîtresse ; il dédaigne ses suggestions, sait y résister, suit opiniâtrement son idée. Il préfère agir de lui-même et selon ses propres moyens.

Il ne veut pas d'un travail de manœuvre tracé, dirigé ; il aspire à réaliser ses propres idées et s'y applique avec ténacité.

Lui, si gauche, si maladroit dans le travail imposé et dirigé, manifeste une aisance remarquable dans l'organisation et l'exécution des travaux conçus par lui. Il se crée une technique de travail à sa mesure.

f) L'enfant est créateur, mais, son inspiration est parfois fugitive, il faut qu'il puise la fixer à l'instant qu'il choisit, et il faut le pourvoir de moyens d'expression à sa mesure.

Respectons l'évolution latente des facultés créatrices de l'enfant. Sachons attendre. Les temps d'arrêt correspondent à une période d'incubation qui se traduit bientôt par une nouvelle explosion, un nouveau bond en avant. Il faut lutter contre le besoin qu'on a d'obtenir des résultats immédiats et tangibles.

Le travail de chaque enfant a son caractère propre ; la personnalité s'ébauche puis s'affirme. N'entrons pas par des interventions l'évolution normale de cette personnalité.

g) La liberté favorise l'auto-critique et l'éducation mutuelle.

Une fillette, du bonhomme qu'elle venait de peindre, disait : « Je lui ai fait les doigts trop longs »...

Janine, ironique, me dit un jour : « Regardez, Madame, mes chèvres ressemblent à des chiens ». Puis, plus tard : « Tiens, je ne mettais que deux pattes à mes chèvres et elles en ont quatre ! »

Georgette, parlant des fleurs de la prairie qu'elle venait de peindre déclarait : « Je n'aurais pas dû mettre toutes les mêmes couleurs ensemble, dans les prés ce n'est pas ça ! »

Charlotte, ayant fait un paysage, annonce : « Je vais faire la lune. De quelle couleur ? Jaune ! — Oh ! non, s'écrie Renée, elle est blanche ! — Ah ! oui, concède la première !... puis, poursuivant : « Maintenant, je vais faire des hirondelles. — Mais, rétorque Renée, on ne voit pas d'hirondelles quand il y a la lune, puisque c'est la nuit ! — Oui, c'est vrai, reconnaît Charlotte, alors, je vais faire les étoiles »... Une discussion sur la couleur des étoiles s'ensuivit.

Paul s'écrie : « Tiens ! tu fais des pommes rouges, mais elles ne sont pas encore mûres ! — Les miennes sont mûres, répond Albert. »

Et Janine, peignant une ronde déclare : « Les petites filles n'ont pas des cheveux de cette couleur, mais je les fais quand même comme ça... »

h) Les enfants aiment à s'associer pour travailler comme pour jouer. C'est pourquoi j'ai renoncé à la table individuelle. J'ai organisé ma classe pour le travail par groupe, une table pour chaque genre d'activité.

i) Il est indispensable d'organiser la cour de récréation. La nôtre offre balançoires, « montagnes russes », mats, punch-ball, outils, caisses, planches avec lesquelles les enfants bâtissent et rebâtissent inlassablement « maisons », estrades, tremplins, machines que leur imagination pourvoit de toutes les conditions de marche. Une dégradation, un jour, vint même me demander du mortier !

Dans la salle de récréation, cinq cents briques de bois, grandeur naturelle, permettent encore aux enfants de construire tout ce que leur imagination souhaite.

Une cour, une salle de récréation organisées sont champs d'expériences indispensables et certains féconds en valeurs éducatives de toutes sortes. Là, l'Imagination, l'ingéiosité contribuent à la culture de l'initiative, de l'entraide, de la hardiesse, du courage...

j) La liberté est la condition primordiale du développement normal et général de l'enfant. J'ai vu des élèves dont on n'espérait rien, s'épanouir, s'équilibrer, s'harmoniser.

Jamais auparavant par les méthodes même actives, je n'avais obtenu des résultats aussi concluants, aussi encourageants. Les derniers mois de l'année m'offrirent une telle floraison que je regrette de ne pouvoir suivre mes élèves plus loin.

Les travaux que j'avais exposés au Congrès de Nice furent une révélation pour bien des congressistes...

Je ne veux point terminer sans insister sur l'importance de la peinture à l'École. Indépendamment de sa valeur éducative, des moyens d'investigation qu'elle nous offre, elle épand sur l'état psychique de l'enfant une influence bienfaisante et réparatrice fort précieuse. Elle est pour nos petits un moyen d'expression de premier ordre et l'une des formes de libération les plus complètes.

Mais, il est urgent d'abandonner l'aquarelle, communément en usage dans les écoles, pour adopter les couleurs « couvrantes ». La technique de l'aquarelle, rebutante pour l'enfant, entrave l'expression tandis que les couleurs « couvrantes » s'adaptent aux procédés de l'enfant.

Le tout petit marque pour ce genre de peinture une appétence qui se traduit par une abondance de productions où le moi enfantin, dégagé, de toute servitude, s'inscrit fidèlement.

L'avidité de mes bambins pour ce moyen d'expression m'a révélé jusqu'à quel point l'enfant tient à la liberté. Ce n'est pas seulement la liberté d'action qu'il veut, mais encore la liberté de pensée. Celle-ci est encore trop méconnue parce que la pensée enfantine demeure une énigme.

Même dans certaines écoles nouvelles, inconsciemment, on limite trop l'enfant, tout en croyant lui avoir donné l'indépendance. Ou l'organisation est insuffisante pour satisfaire au même moment, le même besoin de tous, ou la consommation de certains matériaux est limitée, ou le matériel ne répond pas strictement aux besoins intimes de l'enfant.

Un bambin au milieu de jeux « éducatifs » dont on lui laisse le choix n'est pas expressément un enfant libre car, le jeu implique une règle et la règle, la contrainte. Même Montessori, lorsqu'elle interdit à l'enfant d'utiliser son matériel autrement que selon les lois conçues par elle-même méconnaît les principes de l'éducation fonctionnelle. Toute règle pour le tout-petit est une abstraction qui lui est étrangère et à laquelle il répuge.

Cependant, même si l'enfant peut utiliser ce matériel à sa guise, il n'est pas encore strictement libre, car à l'autorité du maître on a substitué la rigidité du matériel. Il faut prévoir des moyens d'expression plus conformes à son moi, des matériaux plastiques s'adaptant à sa pensée, des éléments qu'il puisse soumettre à son inspiration, avec lesquels il se libérera des émotions qui surgissent de son subconscient.

Dans la classe Montessori à Nice, j'ai vu des enfants de 7 ans écrire, sous la dictée, des nombres fort compliqués et effectuer des opérations interminables. Loin de m'émerveiller, je me suis attristée... Quels rapports ces nombres et ces opérations ont-ils avec la vie et les besoins d'un petit de cet âge ?

L'enfant ne devient pas calculateur pour être calculateur par goût, et il ne s'intéressera au calcul qu'autant que les nécessités de la vie lui en feront sentir l'obligation. Or, dans la méthode Montessori, c'est le projet du Maître qui s'accomplit et non celui de l'élève. Il y a dans le processus de cette méthode tout un mécanisme d'idées tout à fait étrangères aux conceptions de l'enfant.

Ces petits — je dois le dire, au nom même de la liberté de pensée si chère à l'enfant — m'ont paru porter sur leurs épaules le poids de règles

rigides qui ont tari en eux toute spontanéité. Ils n'ont plus l'entrain ni les élans des enfants qui ont vécu dans la véritable liberté.

Donner corps à sa pensée, c'est le besoin le plus pressant de l'enfant. Et, les éducateurs doivent tendre surtout à découvrir des moyens d'expression à sa mesure.

Ses créations, délivrance pour lui, sont, pour nous, un moyen de capter le processus de la pensée enfantine. Elles ouvrent ainsi à la psychologie un champ d'études encore inexploité.

Ceux qui aiment passionnément la liberté pour elle-même — non pas cette liberté factice, travestie, du monde finissant, mais celle-là même

qui se confond avec les plus hautes pensées humaines — ceux-là peut-être, trouveront-ils d'intuition les formes de libération véritable et complète qu'attend l'enfant, libération dont le règne s'est annoncé par l'Imprimerie à l'École et qui doit se poursuivre par la peinture à l'école...

Il est passionnant de regarder vivre l'enfant, d'essayer de saisir les fils conducteurs qui formeront son moi définitif, et il est profondément émouvant d'assister à l'éclosion de la pensée enfantine, aux manifestations de l'esprit créateur...

Lina DARGHE,
St-Jean-de-Bourmay (Isère).

L'École d'Art Juvénile du Professeur Cizek

Par le D^r Wilhelm Viola

— Il y a des Anglais et des Américains qui se rendent à Vienne rien que pour voir la classe du Professeur Cizek. Des instituteurs autrichiens qui ont visité les États-Unis ont raconté qu'il n'y a aucune grande école dans ce pays, qui n'ait pas quelques reproductions des dessins faits par les « Enfants Cizek ». Pendant trois années, une collection de travaux de la Classe Cizek a été montrée dans toutes les villes des États-Unis. Une pareille collection a été exposée en Angleterre, il y a plusieurs années et auparavant — 1912, 1914 et 1922 — en Allemagne.

— Dans la « Cité », non loin du « Ring », se trouve une vieille maison où quelques départements de l'École des Arts appliqués de l'État sont logés. Deux fois par semaine, des enfants de 5 à 14 ans, garçons et fillettes, viennent en classe ici. On ne leur enseigne pas un tas de choses, on leur donne seulement les moyens d'exprimer leurs pensées et leurs sentiments et ceci est la chose principale. Quelques enfants dessinent, d'autres font des peintures, les fillettes brodent, d'autres encore sont occupés à modeler un objet quelconque. Chaque enfant travaille le matériel qu'il préfère. Quelquefois un enfant va au piano, sans demander la permission du maître et joue quelque mélodie. Le Professeur Cizek sait très bien que rien n'avance plus le travail que la musique. « Le Rythme se transforme en travail », a dit une fois le Professeur Cizek.

— Vous serez peut-être étonnés de voir que les enfants causent et rient pendant toute la « leçon ». Une fois une petite fille a même apporté en classe son petit chat.

— En cherchant le maître, vous ne le verrez pas tout d'abord. Peut-être reçoit-il des visites d'un pays étranger dans sa petite pièce à lui, ou est-il dans l'atelier où les garçons travaillent du bois. Peut-être aussi, écoute-t-il une petite fille qui lui explique ce qu'elle a voulu dire par son dessin. Vous ne le verrez jamais un crayon à la main. Il ne corrige jamais. Et ceci est un des secrets de la « méthode » du Professeur Cizek (probablement ne voudra-t-il même pas qu'on dise « méthode »). Vous ne le verrez pas

non plus montrer à ses enfants un modèle pour qu'ils le copient.

— Si vous avez de la chance, vous pourrez écouter ce que le professeur dit à la classe :

— Vous vous rappelez la parade de fleurs de l'autre jour ? Toutes les automobiles et voitures décorées de fleurs ? « Mais certainement ! » s'écrient-ils. Et tout à coup une atmosphère merveilleuse et gaie remplit la salle. Le Professeur Cizek commence à parler des voitures décorées de fleurs, décrit l'une ou l'autre en paroles simples. Les enfants écoutent comme s'il leur racontait un merveilleux conte de fées (peut-être qu'en ce moment est-il vraiment un poète qui leur raconte une merveilleuse histoire). Tout à coup, il s'arrête et dit : « Et maintenant nous allons dessiner toutes ces voitures décorées de fleurs, très vite. » En un instant, le papier nécessaire est distribué, les enfants se mettent au travail et le professeur se retire dans sa pièce pour « ne pas déranger la parade de fleurs ! » Une demi-heure plus tard, vous aurez de 30 à 40 dessins et peintures. Quelques-uns sont très « enfantins » (et ce sont ceux-ci que le professeur aime le mieux), des autres sont de vraies merveilles de couleur.

— Vous avez de la chance si vous pouvez être présent un jour où le professeur Cizek discute les travaux de ses enfants. Ceci est fait plusieurs fois par mois. Alors, tous les dessins sont accrochés aux murs et la « critique » commence. Une fois, le professeur m'a permis d'écouter une telle discussion, dans un coin de la salle. Il n'y avait, pour ainsi dire, pas de travaux dans lesquels le professeur n'apercevait pas quelque chose de bon. Un dessin était bien fait en couleurs, un autre plein de mouvement, un troisième exprimait très bien le caractère de l'enfant qui l'avait fait. Le professeur Cizek aime dire : « Ce dessin est aussi riche et bon et poli et aimable que Marie » (Marie, c'est le nom de la petite fille qui a fait le dessin.)

— Naturellement, vous voulez savoir qui sont ces « Enfants Cizek ». Ce sont tout bonnement des écoliers de différentes écoles, primaires, secondaires et même de lycées. Il y a deux ans,

le professeur a divisé sa classe en deux groupes. Un pour des enfants de 5 à 9 ans et l'autre pour les enfants de 10 à 14 ans. Vous ne verrez que très rarement des enfants plus âgés. (Quelques-uns viennent faire visite à la classe, plus tard, parce qu'ils sont très attachés au professeur). Il y a des enfants riches et pauvres, la plupart sont pauvres. Ils viennent de toutes les parties de la ville. Mais ce sont toujours des enfants très doués. Le professeur Cizek ne peut admettre tous les enfants qui accourent à la classe, même s'il le voulait. Les parents apportent les dessins de leurs enfants et le professeur choisit les enfants d'après leurs travaux. Ils ne paient que très peu ou rien du tout. Les enfants pauvres ne paient jamais rien. Tous reçoivent gratuitement le papier, les couleurs, les crayons, etc. dont ils ont besoin. L'Etat ne fait rien pour l'école Cizek. Il faut pourtant dire ici que sans l'assistance de la Croix-Rouge de la Jeunesse, la Classe d'Art Juvenile n'existerait plus. On a invité le professeur Cizek aux Etats-Unis. On a voulu ouvrir des écoles où il aurait pu enseigner ses méthodes. D'autres pays lui ont fait des offres semblables. Mais il a préféré rester à Vienne avec ses enfants. Il regarde ses enfants comme égaux et coopérateurs. C'est un autre de ses secrets. Il a été parmi les premiers à dire : « L'enfant a sa propre personnalité, ses propres pensées et sa propre manière d'expression. » Les enfants le comprennent.

— Quel est le but de cette école ? Est-ce qu'on veut faire des artistes dans la Classe d'Art Juvenile ? Le Professeur Cizek dit : « Il y a assez d'artistes dans le monde, en Autriche, même, peut-être trop. Ce qu'il nous faut, c'est voir la beauté dans la vie quotidienne. » Et si un de ses garçons devient un simple employé, ou une fille une bonne mère et ménagère, si un autre ouvre un magasin de poupées, si un garçon devient tout bonnement un ouvrier, dans la vie de tous ces hommes et femmes, l'art peut jouer un très grand rôle.

— La Classe d'Art Juvenile a occupé une grande salle à l'exposition des Arts Appliqués à Paris, en 1926. De grands peintres, des Français, des Russes, etc. ont admiré les dessins Cizek et ont voulu les acheter pour leurs collections. Beaucoup de grandes personnes ont demandé : « Ce sont vraiment des enfants qui ont fait cela ? » (Cette question est posée encore et encore par les visiteurs de la classe.) Il n'y a pas un dessin, pas un travail fait par sa classe que le Professeur Cizek ait jamais touché. Tous sont une manifestation insophistiquée de la nature de l'enfant.

— Quelquefois des éducateurs, surtout des professeurs de dessin voient des défauts dans les travaux des enfants. Le Professeur Cizek est fier de ces défauts, quoique cela vous semble ridicule. Le Professeur Cizek ne dit jamais : « Vous devez dessiner mieux la perspective ! » Parce que, pour lui, une perspective parfaite dans un dessin d'un enfant est le meilleur signe de manque de talent. Un dessin, quelconque travail artistique, doit exprimer les sentiments, l'âme du créateur. Alors il est bon, sinon, c'est tout au plus le produit d'habileté et d'adresse.

— J'ai déjà dit que la C. R. de la J. subventionne la Classe d'Art Juvenile. Les Enfants Ci-

zek viennent de faire pour la Croix-Rouge de la Jeunesse, deux séries de belles cartes de Noël, une série de cartes de printemps, une série de cartes d'été, des frises et des affiches. De plus, ils contribuent régulièrement par des dessins à la Revue de la Croix-Rouge de la Jeunesse. Quatre de ces cartes de Noël ont été reproduites dans la revue d'art très connue « Studio », en Angleterre. Des journaux anglais, le « Manchester Guardian », le « Times » et beaucoup de journaux allemands et autrichiens ont parlé favorablement des cartes et affiches.

— Pendant le Congrès de l'Education nouvelle à Nice, les reproductions de la Classe Cizek ont été exposées par la librairie de l'exposition. Le public français les a accueillies avec grand intérêt. Jusqu'à présent les écoles françaises avaient à peine entendu parler du professeur Cizek. Le grand succès du matériel Cizek à l'exposition a amené la Croix-Rouge de la Jeunesse à charger la Librairie Fischbacher, 33, rue de Seine, Paris (V^e), de la représentation générale du Matériel Cizek en France.

— Des éducateurs allemands ont visité Vienne il y a quelque temps. Ils sont allés aussi voir la Classe du Professeur Cizek. Je veux citer ici quelques-unes des remarques que le professeur Cizek leur a faites.

— « La Classe d'Art Juvenile est une classe expérimentale, les enfants eux-mêmes sont des expérimentateurs ». — « J'apprends d'eux. — « L'école d'Art Juvenile n'est pas une école d'éducation générale. » — « Les enfants choisissent leurs sujets eux-mêmes. A peu près chaque quinzaine, je leur donne un travail commun. » — « Dans notre école, il n'y a ni autorité, ni discipline. Le travail, c'est la seule autorité. Je suis un bon ami des enfants et rien de plus... » — « Nous sommes une communauté de travail. » — Il faut que les enfants trouvent leur technique eux-mêmes. Tout ce que je fais, c'est d'empêcher les mauvaises influences. » — « On ne peut apprendre l'art. Il faut être né artiste. »

— La classe d'Art Juvenile a naturellement influencé l'enseignement de l'art en Autriche et aussi en dehors de l'Autriche. Il est évident que la Classe d'Art Juvenile a dû lutter contre une majorité écrasante de personnes obstinées, envieuses, méchantes, quelques fois seulement paresseuses.

— Il y a quelque temps que j'ai vu dans le « Studio » anglais des reproductions de travaux faits à l'école Doubleday, à Londres. Doubleday a été un élève du Professeur Cizek. La similitude entre les travaux faits à l'école Doubleday et ceux faits par les enfants Cizek était étonnante.

— Cizek, l'artiste, a demandé une appréciation créatrice de l'enfant. Il a voulu faire de l'impulsion créatrice une partie essentielle du développement de l'art.

— Il y a 35 années de cela. La Classe d'Art Juvenile est devenue un centre dont les radiations inspirent l'enseignement de l'Art de l'enfant dans tous les pays. Je crois que la Classe d'Art Juvenile est parmi ces choses qui sont un don de l'Autriche à l'Univers.

La Lecture Publique (1)

Il y a un rapport intime entre l'élargissement, le rajeunissement, l'expansion des bibliothèques et l'Éducation nouvelle.

Qu'est-ce en effet que travailler pour l'Éducation nouvelle, sinon faire confiance à l'esprit pour le développement de la culture? renoncer à nos petites recettes, à nos routines, à toutes les contraintes héritées du passé pour laisser chacun prendre la nourriture spirituelle qui lui convient, et croître aussi librement que possible?

Dans cette entreprise, le rôle du livre est essentiel, parce que le livre est l'auxiliaire passif et complaisant, le répertoire universel que chacun peut utiliser à son gré. Il se prête à toutes les recherches, toutes les interprétations, toutes les constructions. Aussi celles des écoles nouvelles qui ont pu organiser une bibliothèque la considèrent-elles comme le sanctuaire par excellence où s'élabore la vie de l'esprit; tout est conçu de façon à y attirer et à y retenir les enfants; et il n'est pas un éducateur moderne qui ne doive tenir le bibliothécaire pour un collaborateur précieux.

En dehors de l'école, la question ne se pose pas différemment. Que de forces vives nous perdons, en ne fournissant pas à chacun les moyens de connaissance, d'enrichissement intellectuel, de réflexion adaptées à ses goûts, à son mode d'existence, à ses facultés de création!

« Le bibliothécaire est un peu médecin, un peu instituteur, un peu prêtre » a dit le président de la *British Library Association*. « Son métier est au premier rang des professions utiles et serviables ». Et, sûrement, c'est un missionnaire aussi; missionnaire de la seule foi qui accueille tous les prophètes, et qui n'aît pas de dogme; missionnaire du savoir en son passé, son présent et son devenir.

Reconnaissons tout de suite que c'est là une conception récente. Lorsqu'au début de ce siècle, et même au delà, dans le cas le plus favorable, la sollicitude du bibliothécaire allait non pas au lecteur, mais aux livres, quels qu'ils fussent; il en était le « conservateur ». Les rayons, fermés aux intrus et souvent à la lumière, avaient figure de prison ou de tombeau; le public devait faire preuve de capacités spéciales, d'intentions irréprochables, produire de hautes protections, ou bien charmer les gardiens, sous peine d'être regardé avec suspicion et traité en ennemi. Qui s'inquiétait de sa commodité, de son confort? C'était déjà trop de bonté de lui fournir des instruments de travail, et parfois des moyens de récréation — ceux-ci restant rures, puisque le fond de nos collections, trop souvent, est formé par les poudreux volumes qui constituaient les bibliothèques des ordres religieux sous l'ancien régime... Le bibliothécaire en titre, divinité austère, demeurait en quelque sanctuaire ignoré du profane; et, pratiquement, pour obtenir des livres, il fallait les demander humblement à un orgueilleux peuple d'auxiliaires, choisis par-

mi ceux dont la nation tient à reconnaître les services — anciens adjutants, fonctionnaires retraités — parfois fort braves gens, mais radicalement incompétents et tout à fait impropres au service qui leur était confié.

Pourquoi insister? La matière, certes, est riche; et j'appelle de mes vœux l'auteur qui mettrait à la scène ce burlesque conflit: la culture, et les institutions, les instruments destinés à la servir. Il y a là pour nos petits enfants une source irrésistible de comique, qu'il serait dommage de laisser perdre. Peut-être même, malgré l'habitude, y serions-nous déjà sensibles si elle était convenablement exploitée. Aussi bien, chacun n'a-t-il pas à chercher beaucoup dans sa mémoire pour savoir très pertinemment ce que je veux dire. L'esprit dont je parle, à supposer qu'il soit détruit, flotte encore dans la plupart de nos bibliothèques comme un tenace relent de fumée; et les institutions, les habitudes qu'il a suscitées ne disparaîtront pas demain.

Néanmoins, il semble bien qu'il y ait quelque chose de changé dans le royaume de Danemark. Même dans les nations les plus réactionnaires (je me signe, et ne spécifie pas!) des initiatives ont été prises, qui sont en passe de porter des fruits. Je veux parler par exemple de la bibliothèque enfantine, « fleur Joyeuse », dont la directrice, Mlle Grunz décrivait ici récemment le fonctionnement et l'heureuse influence. Elle n'est point tout à fait seule de son espèce; nous avons la bibliothèque de la rue Fessart, celle de la rue de l'Élysée. Nous avons eu l'école américaine des bibliothécaires qui, malheureusement, a cessé d'exister en 1929. Le Soissonnais possède un « bibliobus » pour la diffusion du livre dans la région; les coopérateurs de la Creuse ont institué une bibliothèque circulante, sous forme de caisses de livres régulièrement expédiées...

Cela fait bien des hirondelles; et voici que, des rives de l'Algérie, nous arrive un grand souffle de printemps. Je veux parler du congrès international de la lecture publique qui s'est réuni en avril 1931. Son organisateur, M. Henri Lemaître, président de l'Association des bibliothécaires français, a eu l'heureuse idée de publier les adresses et rapports qui y ont été présentés en un volume qui en prolongera et en assurera l'influence. Pour tous ceux qui ont à cœur les intérêts de la culture, de l'éducation populaire et de l'honneur français — ou du progrès humain — c'est une lecture attachante et réconfortante.

Il est surprenant, et il est touchant de découvrir chez les membres les plus éminents, et parfois les plus vénérables, de la profession, le sens des véritables besoins du public, et le désir d'y satisfaire par les moyens les plus modernes.

Ne voit-on pas M. Ernest Ceyvoque, Inspecteur honoraire des bibliothèques de la ville de Paris, et M. Gabriel Henriot, conservateur de la bibliothèque Farny, demander l'aménagement de « bibliothèques pour tous » sur le modèle d'une maison de commerce intelligemment conduite? Vastes salles de lecture au rez-de-chaussée, éclairées et installées de façon à attirer et à retenir le client; rénovation, enrichissement du stock de

(1) *La lecture publique*. — Mémoires et vœux du congrès international d'Alger, publiés par H. Lemaître. Paris, Librairie E. Droz, 1931.

façon à tenter toutes les curiosités, et à répondre aux besoins de toutes les catégories du public, tout particulièrement des enfants et des adolescents; formation d'un personnel pleinement qualifié pour guider leur choix... On croit rêver; et cela resterait un rêve en effet, si des ressources financières appropriées ne venaient soutenir ce bel élan.

Or voici que les autorités à leur tour nous réservent un sujet d'édification. Le ministre de l'instruction publique d'alors, Mario Roustan, a inauguré les travaux du congrès; il en a approuvé les tendances; il a rappelé que lui-même avait dès 1929 soumis au Sénat une proposition destinée à organiser dans toute la France des salles municipales de lecture publique; il a exposé les résultats de l'enquête entreprise dans tous les départements à ce sujet; il a fait espérer la création d'une Caisse nationale des bibliothèques, dotée de l'autonomie financière et de la responsabilité civile.

Il reste à espérer que de telles intentions soient au-dessus des vicissitudes du pouvoir.

Cette publication nous apporte bien d'autres éléments d'intérêt encore. A la parcourir, on se prend à penser que le sommet des bibliothèques n'est pas un mauvais point de vue pour observer le monde. La fondation et le développement de la bibliothèque des métiers de Paris, ceux de la bibliothèque de la rue Fessard, de l'« Heure Joyeuse »; l'étude d'une tentative d'organisation de la lecture publique dans une région montagnaise, dans diverses municipalités, ou dans les garnisons de l'Afrique du Nord; l'histoire des collections formées en Algérie, et des bibliothèques indigènes, ouvrent sur nos annales sociales, historiques, coloniales, autant d'aperçus dont plusieurs sont captivants, pittoresques ou pathétiques. On y retrouve les admirables initiatives individuelles et la pauvreté des réalisations collectives, souvent signalées comme caractéristiques de notre pays.

En outre, il apparaît, à travers les communications des membres étrangers, que l'originalité

des diverses nations se manifeste en ce domaine sous des formes particulièrement suggestives et sympathiques; et que si toutes les filles du monde n'ont pas encore fait une ronde autour de la terre, tous les bibliothécaires du monde ne sont pas loin de se donner la main. L'esprit d'envie, de méfiance et d'orgueil n'a guère cours parmi eux; je n'en veux pour preuve que la simplicité avec laquelle chacun expose les faiblesses de son système ou reconnaît l'avance prise par d'autres nations que la sienne; l'Amérique, l'Angleterre, en particulier, sont souvent citées comme modèles. Le délégué Danois retrace avec beaucoup de précision les dispositions de la loi de 1920 qui a provoqué un rapide développement de la lecture publique dans son pays: « puis-je le résultat nous paraît bon, et qu'il a été obtenu en peu de temps, j'espère vous donner quelques renseignements, pas trop inutiles, au moment où vous allez vous engager dans une voie analogue ». S'il « ose le penser », c'est qu'il y a, « malgré toutes les différences, entre les Français et les Danois, au moins deux points de ressemblance; ils appartiennent les uns et les autres à des nations de paysans, et à des nations qui n'habitent pas les États-Unis... ». Le Dr Isaac Collijn dans son message inaugural, rend grâce à l'initiative française qui a provoqué la formation de la Fédération internationale, en 1926.

C'est dans cet esprit de courtoisie et de cordiale entraide que se sont déroulés les débats. La formation des bibliothécaires; l'enseignement de la lecture; le choix des livres; l'orientation du lecteur, et spécialement des enfants; l'aménagement des locaux; les systèmes de prêt; les bibliothèques centrales, locales et circulantes; les bibliothèques indigènes, ont été ainsi passés en revue; et des vœux précis ont été formulés. Le livre qui les contient, en leur donnant une expression durable, en les présentant à l'opinion publique, contribuera à faire de ces vœux la réalité de demain.

M.-L. CAZAMIAN.

Un Philosophe de l'Inde Parle de la Culture de la Personnalité

A propos de l'ouvrage de P. NATARAJAN, M. A., L. T., Docteur ès-lettres de l'Université de Paris

« Le Facteur Personnel dans le Processus Éducatif » (1)

Tous ceux qui s'intéressent à la destinée de l'Inde savent qu'elle se trouve en ce moment à une période critique de son histoire. Deux grands courants de forces y sont à l'œuvre: d'une part l'ensemble des tendances qui ont leur origine dans le passé de sa vénérable civilisation, d'autre part les conceptions venues de l'Occident et dont les répercussions sur la vie indienne ne cessent de croître et de s'affirmer. On imaginera facile-

ment les situations délicates — et parfois pénibles — qui résultent de la méfiance mutuelle entre ces deux vagues de vie et de pensée, souvent opposées par leur nature même.

Sur aucun terrain cette méfiance ne se fait sentir aussi nettement que sur le terrain édu-

(1) Paris, J. Vrin, 1933, un vol. 16,5 x 25 cm. de 170 pp.

catif, soit qu'il s'agisse de l'aspect théorique de l'éducation, soit qu'on ait affaire à des problèmes éducatifs purement pratiques. C'est dans ce domaine de l'éducation que ces deux courants s'excluent mutuellement au point que ce qu'il y a de meilleur dans la pensée de l'un reste absolument fermé à l'autre.

C'est ici que l'on perçoit la nécessité urgente d'une explication de concepts fondamentaux à la lumière de chacune de ces théories. Un seul exemple suffira peut-être à illustrer ces divergences de pensées.

La méthode Montessori attache une importance primordiale à l'éducation sensorielle. Comment réconcilier cette conception avec la répugnance, et même parfois l'horreur que l'orthodoxie hindoue manifeste pour tout ce qui concerne les sens? Selon les penseurs orthodoxes, les sens sont opposés au développement véritable de l'esprit humain. A leurs yeux, s'occuper des sens et surtout favoriser leur développement, c'est faire œuvre proprement monstrueuse, bien qu'en somme on puisse trouver chez les Hindous de nombreuses références à la nécessité d'une éducation pratique et pragmatique. Toutefois, on se demande comment il est possible de concilier ces deux points de vue si opposés en apparence.

Prenons maintenant comme exemple un concept proprement hindou, et souvent méconnu, celui de *Brahmacharya*. Les règles auxquelles doit se soumettre l'étudiant hindou sont souvent citées dans les textes; il doit être avant tout *brahmachari*, c'est-à-dire vivre éloigné des séductions et des spectacles que pourrait lui offrir le monde, il doit vivre comme un ascète dans la pauvreté. Cependant, de nos jours, de jeunes étudiants élevés à la mode anglaise restent en contact avec le monde et se livrent à tous les plaisirs. La pédagogie occidentale dans son ensemble défend-elle leur attitude? Là encore, comment concilier les deux points de vue en présence?

Un examen attentif du problème montre que nous touchons ici à des notions essentielles et fondamentales; pour essayer d'échapper au dilemme, il faut se placer sur un terrain commun. Nous nous apercevons alors que ce terrain commun, autour duquel gravitent toutes les questions éducatives, c'est précisément la personnalité de l'élève et le développement de celle-ci par les relations qu'il entretient avec d'autres personnes ou avec son éducateur.

Bien que l'auteur du livre que nous signalons ici soit très attaché à l'Inde, il a abordé son sujet sans aucun parti pris. Le besoin d'établir un lien entre la pensée orientale et la pensée occidentale n'a été que la cause occasionnelle qui l'a déterminé à entreprendre cette étude. L'ouvrage présente une unité de construction et un champ d'étude précis:

La pédagogie moderne tend de plus en plus à embolter le pas automatiquement à la psychologie. Au fur et à mesure que celle-ci se développe, elle accumule infatigablement les statistiques, les expériences et les observations sans jamais s'arrêter pour confronter les résultats déjà obtenus, pour les méditer et en dégager des conclusions pratiques. Et les complexités de la vie et de la personnalité humaine sont assez multiples pour que les savants continuent encore bien longtemps ces recherches avant d'épuiser leur champ d'ob-

servation. Une importante excessive est dès lors accordée aux aspects de la vie concrète (comme le fait par exemple l'école américaine de « *Stimulus-Response* »). Les manuels pédagogiques commencent souvent par l'étude du mécanisme de l'action réflexe et autres phénomènes physiologiques. Ces indications sont utiles, certes, mais à la manière de « coupes transversales ».

En attendant, la pédagogie n'a-t-elle pas tendance à se perdre dans les ramifications des branches, en oubliant le tronc, le but simple et primordial? Il nous semble qu'elle a beaucoup souffert et qu'elle souffre encore de cette théorie de l'investigation pour elle-même. Il est temps croyons-nous, que la pédagogie tire profit du stock énorme de matériaux accumulés jusqu'à présent. Après tant d'analyses détaillées, de mensurations, d'observations exactes, il est temps de prendre une vue d'ensemble de l'individu. Dans la première partie de cette étude, l'auteur a tâché de schématiser, en quelque sorte, les tendances personnelles. Toute schématisation, souligne-t-il très justement, implique le danger de faire apparaître des phénomènes très complexes sous une forme trop simplifiée. Si les faits sont complexes et infinis, cela ne signifie pas que notre connaissance de ces sujets soit infinie également. L'objet de cette schématisation n'est pas de cacher la complexité et l'infini des phénomènes personnels. Dans un but purement pratique, on tente ici une description simple et fondamentale de la personnalité, de ses composantes et de sa structure qui puisse servir de base à la discussion des phénomènes quotidiens dans le domaine éducatif. On reconnaît assez facilement qu'une grande partie des difficultés de la discussion provient du fait que l'on ne s'entend pas sur le sens exact des mots.

Cette confusion est très particulièrement évidente dans le domaine pédagogique. En pédagogie nouvelle surtout, on entend très souvent employer dans un sens inexact des expressions qui se rapportent à la personnalité et à son développement. La nouvelle école psychanalytique de Freud et de C. G. Jung a donné à cette tendance un élan nouveau. Toute personne qui croit être psychanalyste et pédagogue parle de « refoulement », de « complexe », de « sublimation », etc., introduisant ainsi une foule de termes d'une manière incohérente et sans les expliquer, sans les relier à l'école psychologique à laquelle ils appartiennent en fait. Ces termes demandent à être définis par rapport les uns aux autres et aussi en vue de leur usage en pédagogie. Les significations très différentes qui leur sont attribuées par divers auteurs démontrent la nécessité d'une définition et celle d'une coordination des termes et des notions qu'ils représentent. C'est à cette tâche que l'auteur s'est appliqué tout d'abord; il lui a paru indispensable de la tenter avant d'aborder la discussion des problèmes pratiques.

Ainsi, ce livre cherche à mettre au point les développements de nos connaissances en des domaines divers et à les faire converger vers le point central de la préoccupation pédagogique, c'est-à-dire vers la personnalité de l'enfant. Il a été ainsi amené directement à l'examen des principes pratiques de l'éducation et, dans ce domaine pratique, il s'est attaché au problème essentiel

de la personnalité et des relations personnelles. Son champ d'étude est donc précisé et limité. Son éclectisme apparent vient de ce qu'il a tenté une synthèse de recherches diverses qui avaient été, jusqu'ici, conduites séparément. Il a essayé de faire converger les résultats de ces recherches expérimentales et analytiques sur son champ d'étude particulier pour les confronter avec ses propres expériences et en tirer des conclusions pratiques. Ceci sur certains points seulement, car l'auteur a tenu à se baser sur ses expériences personnelles et celles-ci ont leurs propres limitations.

L'idée essentielle de l'ouvrage est celle-ci : c'est une erreur que l'on commet actuellement dans plusieurs pays que d'envisager soit l'élève, soit le maître comme un rouage dans un mécanisme collectif ; cette conception vise à la négation de l'individu ; toutes les particularités individuelles menacent d'être perdues si on les comprime dans la grande masse anonyme de la collectivité.

Cette étude du processus éducatif dans son ensemble a conduit l'auteur à protester contre l'importance exclusive accordée de nos jours à l'intellect, isolé de son objet : la vie. Les exigences de l'existence collective et organisée des temps modernes ont favorisé cette tendance, et la vogue excessive dont jouissent les tests d'intelligence dans le monde éducatif est une preuve évidente de l'importance disproportionnée qu'on donne à ce côté de la personnalité enfantine. On a donc essayé de mettre en lumière un autre aspect de la vie individuelle, dont le rôle, dans l'existence quotidienne d'un enfant, paraît plus important ; c'est ce qu'il a appelé le côté originel et original, pour ainsi dire potentiel, de la personnalité.

Une autre tendance de l'éducation moderne, dont ce travail cherche à dénoncer l'erreur, consiste à éliminer autant que possible la personnalité de l'éducateur et à lui substituer des règles, des moyens mécaniques, des perfectionnements techniques. Ce n'est là, d'ailleurs, qu'un des aspects d'une attitude propre à notre époque et qui consiste à se méfier de toute autorité per-

sonnelle, quelle qu'elle soit, et à tenter de la supprimer dans la vie scolaire comme dans la vie civique. Il semble qu'un tel espoir soit chimérique, étant donnée la complexité des phases et des cas particuliers aux exigences desquels le processus éducatif doit satisfaire. Ce processus est nécessairement bi-polaire. Il y a action et réaction entre la personnalité de l'élève et celle de l'éducateur. Le rôle de l'éducateur est si complexe, il exige tant de souplesse, de sensibilité et de subtil discernement, qu'on ne saurait prétendre le remplacer par des règles et des moyens mécaniques, si perfectionnés soient-ils.

Si l'on envisage les résultats visés par l'éducation, on peut affirmer que le but de l'éducation véritable n'est pas de réaliser l'uniformité parmi les élèves. Ce n'est donc pas non plus de réaliser l'uniformité des méthodes. Des méthodes diamétralement différentes peuvent être employées lorsqu'on se rend compte que celles-ci sont mieux adaptées aux qualités personnelles de tel maître ou de tel élève ou encore aux besoins de telle ou telle phase du développement individuel au cours de l'éducation d'une personnalité. C'est pourquoi on ne saurait prétendre que telle ou telle méthode soit supérieure à telle ou telle autre, dans un sens absolu. L'éducateur doit utiliser les méthodes à sa disposition sans parti pris, guidé seulement par les nécessités du processus éducatif dans les cas individuels qui se présentent à lui. Au lieu de renoncer à jouer un rôle personnel, l'éducateur véritable sera amené à exercer son intelligence et à dégager avec soin les lois psychologiques et pédagogiques sur lesquelles il pourra baser son action. Connaissant ces lois, il pourra mieux remplir ses fonctions et travailler en toute humilité dans l'intérêt du progrès humain et d'un avenir meilleur. D'autre part, les élèves seront appelés à reconnaître plus consciemment ce qu'ils doivent à leurs éducateurs, à respecter ceux-ci, à les écouter, à se soumettre avec une attitude réceptive à leur autorité lorsque des lois de leur propre développement l'exigent. Une cause importante de gaspillage de forces humaines serait ainsi évitée.

(D'après des notes de l'auteur.) Ad. F.

Communications

Fusion du Groupe Français d'Éducation Nouvelle et du Bureau Français d'Éducation

La fusion du Bureau Français d'Éducation et du Groupe Français d'Éducation Nouvelle est désormais accomplie. Ces deux groupements, dont les buts et l'inspiration avaient tant de ressemblance, ont senti la nécessité de concentrer les forces de tous ceux qui travaillent au perfectionnement de l'éducation. Désormais, les deux Comités n'en forment plus qu'un et le siège des deux Sociétés

réunies est au Musée Pédagogique, 41, rue Gay-Lussac.

Voici, sous réserve de l'approbation de la prochaine Assemblée générale, ce que sera le nouveau Comité :

Président : Le D^r Wallon.

Vice-Présidents : MM. Bertier, Faucher, Fauconnet, Piéron.

Secrétaire : Mlle Flayol.

Trésorière : Mme Hauser.

Nouveaux membres du Comité : Mmes Grandjouan, Reynier-Paget, M. Baucornot.

Nouvelles Diverses

Institut des Sciences de l'Éducation L'Étude Méthodique de l'Enfant

Huitième semaine de l'Institut
(24-29 juillet 1933)

La date de ce cours a été fixée de manière à permettre aux participants de suivre le cours du Bureau International d'Éducation, du 29 juillet au 5 août.

HORAIRE. — Il est prévu quatre leçons par jour : de 8 h. 15 à midi et de 17 h. 30 à 19 h. Les leçons dureront 45 minutes et seront suivies d'une petite discussion.

EXPOSITION-BIBLIOTHÈQUE. — Les participants du cours auront à leur disposition la Bibliothèque de l'Institut, le matériel rassemblé dans l'exposition permanente, créée par le Bureau international d'Éducation en 1929, et la collection de livres pour enfants (environ 3.000 volumes).

EXCURSIONS ET VISITES. — Les départs d'après-midis sont consacrés à des visites d'institutions scolaires genevoises. Un dîner en commun est prévu pour le mardi soir et une excursion pour le dimanche 30 juillet.

INSCRIPTION. — Le prix d'inscription est de 30 francs suisses. Les excursions se paient à part.

COURS DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. — Le Cours de l'Institut sera immédiatement suivi d'un cours organisé par le Bureau International d'Éducation sur l'Éducation internationale. Une grande partie de ces leçons seront cette année d'ordre psychologique et pédagogique et intéresseront par là même tous les éducateurs. Ces conférences seront en particulier données par MM. Piaget et Bovet.

Il est prévu un prix unique de 40 francs pour l'inscription aux deux semaines (Cours de l'Institut et du B. I. E. réunis).

LOGEMENT. — Le prix minimum de pension est de 6 fr. 50 suisses par jour. Pour obtenir la liste des pensions, s'adresser à Mlle Trachsel, Centre d'Informations internationales, Bureau des Intérêts de Genève, place des Bergues, 3.

PROGRAMME

Lundi, 24 juillet :

8 h. 15 : Inscriptions.

9 h. 30 : M. Pierre BOVET, *Prof. à l'Université* : Discut a psero magister (1^{re} leçon. Introduction).

10 h. 45 : M. Jean PIAGET, *Prof. à l'Université* : L'Évolution intellectuelle de l'enfant (1^{re} leçon).

17 h. 30 : Mlle Louise LAFENDEL, *Directrice de la Maison des Petits* : La Psychologie de la lecture à la Maison des Petits.

Mardi, 25 juillet :

8 h. 15 : M. Léon WALTHER, *chargé de cours à l'Institut* : L'Examen de l'enfant en orientation professionnelle (1^{re} leçon).

9 h. 30 : M. Robert DOTRENS, *Directeur de l'École Expérimentale* : L'évaluation du travail scolaire fondée sur l'étude de l'enfant (1^{re} leçon).

10 h. 45 : M. Edouard CLAPARÈDE, *Prof. à l'Université* : Les grandes lignes du développement mental chez l'enfant (1^{re} leçon).

17 h. : M. Jean PIAGET : L'Évolution intellectuelle de l'enfant (2^e leçon).

Mercredi, 26 juillet :

8 h. 15 : Mme LOOSLI-USTERI : Le diagnostic du caractère de l'enfant.

9 h. 30 : M. André REY, *Assistant au Laboratoire de Psychologie* : Le développement de l'intelligence sensori-motrice (1^{re} leçon).

10 h. 45 : D^r Henry BRANTAMAY, *Chargé de cours à l'Institut* : L'expertise médico-pédagogique.

17 h. 30 : M. Marc LAMBERCIER : La mesure de la croissance physique de l'enfant (avec démonstrations).

Jeudi, 27 juillet :

8 h. 15 : M. Richard MEILI, *Chef de travaux à l'Institut* : La signification des tests d'intelligence (1^{re} leçon).

9 h. 30 : M. Léon WALTHER : Orientation professionnelle (2^e leçon).

10 h. 45 : M. Ed. CLAPARÈDE : Les grandes lignes du développement mental chez l'enfant (2^e leçon).

17 h. 30 : Mlle Alice DESCOURBRES, *Chargée de cours à l'Institut* : La psychologie du calcul et ses applications pédagogiques (1^{re} leçon).

Vendredi, 28 juillet :

8 h. 15 : M. André REY : Le développement de l'intelligence sensori-motrice (2^e leçon).

9 h. 30 : M. Robert DOTRENS : L'évaluation du travail scolaire fondée sur l'étude de l'enfant (2^e leçon).

10 h. 45 : M. Ed. CLAPARÈDE : Les grandes lignes du développement mental chez l'enfant (3^e leçon).

17 h. 30 : Mlle Alice DESCOURBRES : La Psychologie du calcul et ses applications pédagogiques (2^e leçon).

Samedi, 29 juillet :

8 h. 15 : M. R. MEILI : La signification des tests d'intelligence (2^e leçon).

9 h. 30 : M. Jean PIAGET : L'Évolution intellectuelle de l'Enfant (3^e leçon).

10 h. 45 : M. Pierre BOVET : Les examens scolaires contribuent-ils à la connaissance de l'enfant ? (2^e leçon).

Cours Marionot

23, rue Saint-Pierre, Neuilly-sur-Seine.

PROGRAMME

Pour les Artistes et les Élèves des Classes supérieures :

Technique rationnelle ayant pour base la gymnastique digitale et l'adaptation à l'étude instrumentale.

Etude du Geste. — Etude des timbres, des formes musicales. Style. Interprétation.

Développement auditif et rythmique (Polyphonie, Polyrythmie).

Développement de la Mémoire et de l'audition intérieure.

Etude de l'Harmonie et du Contrepoint sous une forme nouvelle.

Improvisation, Composition, Esthétique.

Histoire de l'Art (Architecture, Sculpture, Peinture, Littérature, Musique).

Préparation aux Cours d'Interprétation d'Alfred Cortot.

Pour les Professeurs :

Cours pour les professeurs spécialisés dans l'enseignement de la *Musique*.

Cours pour les professeurs spécialisés dans l'enseignement du *Dessin*.

Cours pour l'étude du *Geste* dans toutes ses applications.

Pour les Parents et les Educateurs. — Classes de Pédagogie :

Cours de Psychologie. — Première Année :

Les associations de sensations et d'idées ;

Les différentes formes de mémoire ;

Le travail conscient et le travail inconscient ;

L'imagination, ses bienfaits et ses dangers ;

L'influence du rythme dans l'enseignement ;

Le rôle de l'art dans la vie.

Deuxième Année :

Discipline et spontanéité ;

Comment éveiller la maîtrise sans entraver l'expression naturelle ;

Moyens pour stimuler l'expression créatrice ;

Rôle du geste ;

L'équilibre et les proportions harmonisées ;

Improvisation et création.

Tous ceux qui cherchent à mieux comprendre l'enfant et s'intéressent aux idées nouvelles d'éducation (professeurs, éducateurs, jardinières, parents, institutrices) peuvent faire un *Stage d'Auditeurs aux Cours d'Enfants*. Ces cours sont suivis de la Classe de Pédagogie pendant laquelle les auditeurs font part de leurs remarques et analyses faites aux cours d'enfants (discussion sur les diverses réactions des enfants. Etude des caractères, des tempéraments. Discernement des tendances individuelles).

Les inscriptions aux Cours pédagogiques sont reçues jusqu'au 15 octobre.

III^e Congrès Montessori International

Contrairement à ce qu'indiquait notre précédent numéro, le 3^e Congrès Montessori International (29 juillet-8 août 1933), aura lieu à Amsterdam (Hollande) et non en Allemagne.

Voici un résumé du programme :

La Doctoresse Maria Montessori prendra personnellement la direction du Congrès et fera une série de conférences sur la « *La Renaissance Spirituelle de l'Homme* ».

Chaque après-midi, à 4 heures, auront lieu des conférences sur *La Pédagogie Montessori*.

Mme Braun, collaboratrice de Mme Montessori donnera une introduction avec des démonstra-

tions sur « *La Musique dans l'Education Montessori* ».

Quelques collaborateurs de Mme Montessori démontreront l'usage du matériel.

En conférence publique, Mme Montessori parlera sur « *Le Théâtre et ses rapports avec l'enseignement de la Littérature* ».

Mme Montessori fera ses conférences en français

Le prix d'inscription donnant droit à toutes les conférences, démonstrations et à l'Exposition Montessori internationale est de 12 florins hollandais.

Se faire inscrire chez le Secrétaire, le Baron von ASBECK, De Lairessestraat, 172, Amsterdam, et adresser le montant de la souscription « Postgiro » N° 131782 de la Rotterdamseche Bankverening, Bykantoor Valeriusplein, Amsterdam, avec l'indication « Congrès Montessori ».

“ L'Éducazione Nazionale ”

M. G. Lombardo Radice, Directeur de la Revue « *L'Éducazione Nazionale* » annonce, dans une circulaire à ses lecteurs, la disparition de cette revue.

Il en indique brièvement les raisons. D'abord l'échec de l'effort fait pour agrandir le cercle de ses lecteurs en augmentant l'étendue de ses numéros ; puis la grande fatigue du Directeur ; enfin, le sentiment d'avoir accompli la tâche pour laquelle cet organe avait été créé : tâche consistant essentiellement à faire connaître les principes de la réforme scolaire italienne en diffusant tous les documents utiles à cet effet. La Revue a pris également une part active à la lutte contre l'analphabétisme et à l'étude des problèmes concernant l'école nouvelle rurale italienne, l'école professionnelle et l'éducation pré-scolaire.

Tous nos regrets accompagnent cette retraite.

VII^e Congrès International des Sciences Historiques

XIV^e Section d'Enseignement de l'Histoire

Le VII^e Congrès International des Sciences Historiques aura lieu à Varsovie, du 21 au 25 août 1933 ; la XIV^e Section sera consacrée à l'enseignement de l'histoire.

Une série de rapports traiteront de la collaboration internationale. M. P. Otlet, directeur du *Mundaneum*, prononcera un discours sur l'Atlas de la Civilisation Universelle, Mme J. Krasicka — sur l'échange international du matériel d'aides scientifiques, Mme H. Radlinska — sur la collaboration de l'historien et du pédagogue ; les rapports de MM. R. Altamira et M. Lhéritier envisageront les questions des manuels scolaires.

Les discussions seront concentrées sur la concrétisation de l'enseignement de l'histoire. Rapports de Mmes W. Knapowska, H. Mrozowska, W. Moszczenska, allocutions de Mme N. Gasiorowska.

Deux rapports de M. Handelsman et de M. C. Vinas Mey, seront consacrés à la question de l'enseignement de l'histoire au degré supérieur.

Le problème de la formation de l'historien au Professeur sera posée par une allocution.

Facilités et réductions accordées aux congressistes.

Réduction de 50 % sur les voies ferrées de Pologne — billet d'aller et de retour — des réductions des prix d'hôtels : hébergement dans les Foyers des Etudiants et d'hôtel de la Diète ; entrée gratuite aux Musées, aux Expositions d'Art, etc. On projette pour le 8^e Jour du Congrès,

une excursion à Cracovie et à Wieliczka ; après la clôture des débats auront lieu quatre excursions : à Zakopane, à Lwow, à Wilno et à Gdynia.

Adresser l'adhésion au Congrès et les demandes de renseignement sur les réductions et conditions, au Secrétaire Général du Comité d'Organisation. Le Professeur Th. Manteuffel, Varsovie Université. Le Professeur H. Badlinska, Président de la Section XIV, Varsovie Opaczewska 2-3, recevra les demandes et participation aux travaux.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

L'Individualisation de l'Enseignement. — Rôle de l'individualité dans l'enseignement. (Thèse) par H. Bouchet (Bibl. de Philosophie contemporaine. Alcan, 1933, in-8, xvi-570 pp., 50 francs.)

Vaste est déjà, à lui seul, le problème théorique de l'individualité. Il n'est pourtant que le portique de cet autre problème — pratique — celui de l'Éducation individuelle. Ce terme évoque celui de liberté. Mais il ne s'agit pas de confondre liberté et libéralisme, éducation pour la liberté et éducation libérale. Si l'anarchie n'est pas un idéal (pas plus d'ailleurs que l'autoritarisme) où est la limite entre l'un et l'autre mode de procéder ? Qu'avons-nous le droit d'imposer à nos enfants ? Qu'avons-nous le devoir de leur apporter ? Problème redoutable. Problème tragique. Problème sans solution, car il y a autant de solutions que de cas particuliers et aucune boussole ne nous indique la voie à suivre.

Et pourtant, quel problème est plus urgent ? C'est le plus pressant peut-être de tous les problèmes. Pressant pour nos enfants qui grandissent, pressant pour nous, parents ou maîtres, dont, faute de discipline inculquée ou suggérée par nous, ils peuvent rendre la vie magnifique ou intolérable (voir *L'Homme en proie aux enfants* !); pressant enfin pour l'Humanité de demain qu'ils conduiront à la paix ou à la guerre.

Problèmes immenses !...

Très sagement, M. Bouchet a voulu demeurer sur le seuil. Il indique la solution de principe. Il indique les solutions actuelles, les tentatives de solutions de notre époque.

En présence des négateurs, des conservateurs, des retardataires, il s'agissait avant tout de poser les bases, de montrer l'absurdité — le mot n'est pas trop fort — des méthodes anciennes d'éducation, méthodes bonnes pour d'autres époques, depuis longtemps révolues, et pour des types d'enfants que nous ne rencontrons plus guère.

Il s'agissait de montrer la fécondité des principes de « liberté » — au sens de « libération » de l'esprit, libération à l'égard des liens trop forts de la matière — mais aussi, répétons-le, des dangers de la liberté mal comprise, liberté-ligence grosse d'anarchie.

Car si l'enfant sain et équilibré, lorsqu'il grandit dans un milieu également équilibré et sain, peut à la rigueur se passer d'autorité extérieure, ne serait-il pas téméraire d'offrir ce régime-là à tous ? l'enfant équilibré peut, admettons-le, se contenter de l'autorité morale de parents et de maîtres joignant le sourire à leurs avertissements, invoquant leurs expériences et illuminant sa route avec clairvoyance, sans jamais faire peser sur lui le poids d'un ordre imposé. Mais où est-il, cet enfant « normal » ? Hares en sont les exemplaires. L'hérédité se charge de déposer, elle la première, son cadeau de sorcière sur le berceau du nouveau-né : poids de générations surmenées, ou malmenées, ou intoxiquées... Puis la famille, trop souvent, emprunte à une tradition étroite des errements qui oscillent entre les deux pôles : trop d'autorité ou trop peu... Le milieu social surchauffé apporte ses sollicitations prématurées, distille ses poisons : il en est de toutes sortes !

Quant à l'École, qu'a-t-elle fait, jusqu'ici, pour tenir compte du désarroi grandissant de notre époque ? Comment a-t-elle répondu au besoin de libération des générations nouvelles ? Elle s'est raidie, par ci ; elle a cédé, par là. Partout elle a méconnu les enseignements de la science. Là où la science proclamait : « Individualisez », elle répondait par le renforcement des mesures collectives, celles qui imposent à la personnalité une camisole de force : examens uniformes pour un pays entier, programmes encore beaucoup trop uniformes et trop rigides, méthodes et horaires les mêmes pour tous ; sans parler des pressions extra-scolaires qui s'infiltraient à l'école, s'imposent, écartent, étouffent : nationalismes d'extrême droite ou d'extrême gauche, doctrines étroites, prétendues révélées, ou lourdement anti-religieuses...

Partout, disais-je, l'École a méconnu la science et la recherche du mieux-être selon les lumières actuelles de la vérité philosophique. — Partout ? Non, pourtant. Il faut tenir compte, pour être juste, des pionniers de la psychologie nouvelle et des pionniers de l'Éducation nouvelle. Combien sont-ils ? Peu, si l'on se borne à établir un pourcentage, car la masse, de tout temps, fut routinière et aveugle au progrès — la masse des maîtres d'école aussi, il faut en convenir avec tristesse. — Mais si l'on veut bien dénombrer ces pionniers, on ne tarde pas à se rendre compte qu'ils sont légion : une légion qui va sans cesse croissant. Mieux encore : leur autorité, leur exem-

ple, leur « dynamisme » — pour employer un terme à la mode — vont croissant aussi.

En quantité et en qualité, les pionniers de l'Education nouvelle s'affirment chaque jour davantage. Et ceci partout dans le monde. Certains pays neufs, certaines régions lointaines ont adopté en bloc les principes de l'Education scientifique moderne. L'auteur de ces lignes a pu consacrer un ouvrage entier à ce qu'il a vu au Chili, en ce domaine. La Turquie et le Mexique lui ont fourni des exemples éloquentes de réussites. D'échecs aussi, il faut en convenir loyalement. On n'a pas eu le temps de préparer des maîtres nouveaux. Or rares sont les hommes — et les femmes — qui peuvent enseigner autrement qu'ils ne l'ont été eux-mêmes. C'est par la pratique nouvelle qu'on apprendra la pratique, et non par la seule théorie, si éloquente que soit cette dernière. Et, ajoutons ceci, qui est de toute première importance : par le respect de la personnalité profonde du maître, par la mise en valeur de ses aptitudes, sublimation de ses instincts et de ses tendances propres !

Vaste est donc l'avenir de l'Education nouvelle. Vaste dans le monde entier. Vaste en France aussi ? Ceci est une autre question. En haut lieu, on a commencé par ignorer les novateurs. Puis on les a bridés. Puis on a adopté officiellement — comme le fit feu Paul Lapie en 1933 — certaines de leurs thèses, en les édulcorant, en les adaptant aux pseudo exigences actuelles, celles des examens et des programmes. Les novateurs ne se sont point tenus pour satisfaits. Leur revendication première, celle du respect de l'individualité de l'enfant, en ce que celle-ci a de créateur et de sain, demeurait méconnue. Alors ce fut, de la part des autorités toutes puissantes, la double offensive : absorber le mouvement novateur et contrecarrer les exigences des pionniers impénitents !

On a vu ceci lors du VI^e Congrès international d'Education nouvelle, à Nice, en 1933, et après le Congrès. En août, S. E. le Ministre de l'Education nationale présida la séance d'ouverture. On couvrit de fleurs les pionniers — de belles fleurs odorantes du Midi ! — Au lendemain du Congrès, la réaction mena une campagne violente contre l'un des plus intrépides novateurs pédagogiques de la France, celui-là même qu'un directeur étranger d'Ecole expérimentale, délégué d'un Etat au Bureau international d'Education, a désigné comme le plus éminent précurseur, actuellement vivant, de l'Education nouvelle en France.

Et pourtant — me permettra-t-on de l'affirmer ici publiquement et bien haut ? — je crois en l'avenir de l'Education nouvelle en France. Quel exemple éloquent que celui des créateurs d'Ecoles nouvelles privées — depuis l'Ecole des Roches, fondée par Edmond Demolins en 1899, jusqu'à celles de Glamart, de Vauresson et à tant d'autres plus récentes ! Quel exemple plus héroïque et convainquant encore que celui des Ecoles publiques rénovées ; écoles maternelles si merveilleusement orientées vers un respect grandissant de l'individualité de l'enfant ; écoles primaires, auxquelles Roger Cousinet enseigne la valeur du travail par groupes, Célestin Freinet, l'utilisation de l'imprimerie à l'école et des fichiers documentaires, Jean Roger, la pratique du self-government, etc. ; écoles primaires supérieures, comme celle que dirige avec une clairvoyance ad-

mirable Mlle Zeller à Nancy ; écoles normales, celle dont hier encore Mlle E. Flayol, à La Rochelle, fut l'âme, celle des Vosges que conduit aujourd'hui encore M. Cattier ! Oui, l'exemple de tous ces pionniers, de toutes ces écoles en voie de transformation dans le sens du respect de plus en plus grand de la personnalité de l'élève, cet exemple ne peut pas ne pas porter ses fruits, tôt ou tard.

Ce qui a effrayé les Français moyens — peuple avant tout rationnel, sinon rationaliste — c'est l'apparente irrationalité de l'Education nouvelle. On a eu peur des excès. On a attendu que le balancier, lancé, dans d'autres pays, des extrêmes de l'autorité aux extrêmes de la liberté, revint au point mort. Il faut convenir que les novateurs — certains novateurs, tout au moins — par esprit de réaction contre le conformisme étouffant, ont été un peu fiers. Confiants dans les puissances constructives saines de l'enfant, ils ont coupé tous les liens. Ils sont allés trop vite en besogne et trop loin sur la voie de la libération. Ils n'ont pas attendu que le poussin fût viable pour briser la coquille de l'œuf. L'intuition de quelques-uns leur a permis d'atteindre à de très beaux succès ; l'inconscience de quelques autres les a conduits à des échecs. Ce sont les échecs, bien entendu, que les adversaires de l'Education nouvelle se sont fait un malin plaisir de monter en épingle !

Mais chacun sent, en France — pourvu qu'il soit sans partie prise — que la raison et le bon sens forment l'essence de l'Education dite nouvelle. Qu'arrivera-t-il alors, lorsque parents, maîtres — de tous les degrés — et autorités l'auront compris ? Il arrivera ceci : les expériences faites dans le monde entier, succès et insuccès (insuccès surtout), feront l'objet d'études critiques serrées. La raison latine aura beau jeu de s'exercer et de montrer ce qu'elle vaut ! On retiendra ce qui est bon. On éliminera ce qui était erreur, tentative prématurée, réforme partielle, fruit du temps, produit d'intuitions engagées sur une voie fautive.

Alors, dernière venue dans le champ de la libération spirituelle de l'enfant, la France deviendra la première : première en qualité, première en perfection, première dans son respect raisonné et fécond de la personnalité créatrice profonde de l'enfant, de l'Homme de Demain.

Vaste, disais-je, est l'avenir de l'Education nouvelle. Me trompé-je ? Que ne puis-je, ici, développer ce thème ! Mais à quoi bon abuser du futur : le présent importe. On se fait traiter de rêveur et d'utopiste, lorsqu'on se mêle de vaticiner. Le présent ! Une mesure s'impose avant tout et surtout. Celle-ci : éclairer le public !

Ici, le vétéran, ce pionnier déçu — déçu si l'on s'en tient aux seuls faits, mais demeuré plein d'espoir en la Science, en la vérité qui est en marche, en l'avenir de la jeunesse et de l'humanité — le vétéran doit se taire. Il doit laisser la parole à celui qui, plus jeune et plus compétent que lui, assume dans ces pages la tâche de parler, de prononcer clairement les paroles qu'il faut, de dire la vérité comme le juriste dit le droit. Qu'on veuille bien permettre au vétéran d'ajouter ici l'expression de sa gratitude à l'égard de celui qui continue son œuvre. Durant les quelque trentecinq années qu'il a consacrées à l'Education nouvelle, il n'a pu — il le sait — que poser des prémisses. Or chaque jour la philosophie, la science

et la pratique précisent quelque point. Hier, on pouvait se contenter d'intuition et d'une science plus globale que celle d'aujourd'hui. Désormais l'analyse se fait plus exigeante ; la synthèse théorique et pratique, plus pressante. Mieux encore : la critique philosophique fondamentale permet de poser de façon toute nouvelle des problèmes très anciens. Tout se transforme, de nos jours, non seulement l'économie mondiale, mais aussi la science des sciences, la sagesse des sagesse : la philosophie.

M. Henri Bouchet a tout ce qu'il faut, en ce domaine, pour faire œuvre de maître, tout ce qu'il faut pour convaincre. Je lui laisse la parole. Aussi bien est-ce lui qui a insisté pour que j'écrive ici quelques mots d'introduction. Il veut bien m'appeler l' « ancêtre de l'École active ». Il n'y a pas d'ancêtre, ici, pas de maître, ni de disciple. Il y a des travailleurs, des chercheurs de la Vérité ; des chaînes vivants sur la voie royale de la libération de l'Enfant. Il y a des constructeurs — pierre à pierre — de l'humanité de demain que nous voulons meilleure, plus heureuse, plus saine, plus harmonieuse — harmonieuse de toutes les individualités de nos enfants, chacune et toutes ensemble, individualités libérées des entraves des préjugés et libres de s'épanouir enfin selon l'Énergie spirituelle profonde, l'Énergie divine, qui est en eux.

(Extrait de la préface.)

A. FERRIÈRE.

Hermann de KEYSERLING. *Méditations sud-américaines*. Traduites de l'allemand par Albert Béguin. (Paris, Librairie Stock, 1937, 1 vol. 14 x 22 1/2 cm. de 349 pp., 45 fr.)

Cet ouvrage est un des plus marquants qui aient vu le jour depuis un demi-siècle. A propos d'un simple voyage en Amérique latine qui eut lieu en 1927-1928 et, apparemment, à l'occasion des impressions qui se sont imposées là-bas à son âme de visionnaire — impressions de nature et impressions d'états d'esprit, — le philosophe de Darmstadt a mis au monde une cosmogonie ! L'École de la Sagesse évoque l'apaisement et le détachement de la fin des temps, la sérénité conquise par des vieillards détachés des choses de ce monde. En dépit de ce cadre tranquille le feu fougueux auteur de l' « Essai critique sur le système du monde », paru il y a plus de vingt-cinq ans, d' « Immortalité », des « Prolégomènes de la philosophie de la nature », du « Journal de voyage d'un philosophe » aux Indes, en Chine et au Japon, de l' « Analyse spectrale de l'Europe » et de la « Psychanalyse de l'Amérique » n'a pas fini d'arpenter les routes du globe et celles de l'esprit. Cerveau volcanique ! Titan en voie de détrôner les dieux de l'Olympe ! Prométhée qui dérobe le feu au ciel et s'en sert pour mettre le feu au monde ; au vieux monde calciné, sec, bon à brûler, afin d'y faire renaître l'Inspiration et la Vie : le « Sens ».

Une cosmogonie ? Rien moins ! Entre les lignes de ce livre prodigieux, on discerne la lente ascension de l'Esprit. Il fait irruption dans la Matière, il la réchauffe, il la volatilise, il en fait surgir l'esprit humain, vrai Fils de Dieu, qui, esclave, puis libéré, remonte, par son effort, mais aussi par la grâce de l'Énergie immanente, de la Matière à l'Esprit pur. Inspiration et aspiration,

involution et évolution, instincts primitifs, intuition libératrice, âmes liées à la terre, âmes ouvertes à l'univers. — Ceci sonne un peu comme « sociétés closes » et « société ouverte » de Henri Bergson. Simple coïncidence. Keyserling n'avait pas lu, n'a pas lu, à l'heure qu'il est, le livre de Bergson, d'ailleurs paru en 1932.

Keyserling va plus loin. Il entre dans les détails. Voici « la peur et la faim originelles » du primitif, « le sous-sol primitif des instincts ». (Ils répondent à notre type primitif-instinctif.) Il signale le besoin de sécurité et de propriété qui lui a succédé, le « nous » collectif. (Notre type conventionnel imitatif). Surgit le « moi », l'humanité individualisée et rationalisée, avec dépréciation consécutive des facultés affectives. (Notre type individualiste anti-conformiste). C'est le stade extrême de l'involution de l'Esprit dans la Matière, celui où le matérialiste va jusqu'à méconnaître la réalité de l'esprit.

Mais alors débute aussi l'évolution vraie, le règne de l'âme, de l'ordre émotionnel (type sensitif, le « toi » et le « moi »), le règne aussi de la femme dans sa mission affective, et c'est bien là une aspiration vers l'esprit pur, opposée à l'inspiration instinctive à laquelle l'homme a obéi jusqu'ici et obéit encore trop souvent. Alors apparaissent la tristesse de la créature et le sentiment tragique de la vie : prise de conscience de soi ; le remords, comme un scorpion caché, vous pique au plus profond de l'être ; c'est la veille d'une transformation radicale par abandon successif, volontaire, mais douloureux, des liens de la matière. La conversion s'opère. Elle aboutit. Le papillon rompt avec l'enveloppe de la chrysalide, il étend ses ailes : joie, joie recouvrée, après des millénaires de captivité, joie plus pleine, parce que plus consciente, plus maîtresse des Valeurs, moins trouble et brumeuse que celle de la vie instinctive primordiale et quasi animale. (C'est là le type intuitif, celui du « nous », de la Société hiérarchisée, celui du « sage ».) Vient alors le sentiment de la perfection, celui de la totalité (le type du « saint ») et, par delà encore, comme si le cycle de chaque vie entièrement vécue devait déboucher dans un cycle plus élevé, en une spirale infinie, voici le terrain commun aux bienheureux et aux petits enfants. Et c'est le chapitre ultime de Keyserling « La divina commedia » où l'on voit Jésus de Nazareth se lever et parler...

Si parva licet componere magnis... La succession des types que je retrouve en traits de lave brûlante, sous la plume de feu du Volcan germanique, je l'avais notée — de concert avec K.-E. Krafft — avant d'avoir lu les « Méditations sud-américaines ». Comme aussi avant de connaître « Les Deux Sources de la Morale et de la Religion » de Henri Bergson. Je l'ai échappé belle ! On m'eût soupçonné de les avoir plagiées, d'avoir démarqué leurs conceptions essentielles... Tant de « coïncidences » ne sont-elles pas révélatrices ?

Keyserling, dans ses ouvrages, dans celui-ci surtout, émerveille et déçoit. Il étouffe par sa puissance créatrice et divinatorie prodigieuse. Il laisse au lecteur latin un besoin insatisfait d'ordre, d'harmonie, d'intelligibilité. Il y a des types qu'il ne voit pas, d'autres qu'il confond... Mais un mérite lui reste acquis : il oblige à penser. Mieux : il met le feu aux poudres et allume en

chacun le flambeau de la vie créatrice et fécondante.

Ad. F.

La vie de Frédéric Nietzsche, d'après sa correspondance. Textes choisis et traduits par Georges WALZ, avec une préface biographique. (Paris, Rieder, 1932, 1 vol. 14 x 23 cm. de 568 pp. Prix : 40 fr.)

Les études sur Nietzsche abondent, ces temps derniers ! Est-ce un signe de notre époque ? Déjà le Nietzsche de Stefan Zweig nous avait incités à relire les beaux volumes de Charles Andler : « Les Précurseurs de Nietzsche » (1920) et « La Jeunesse de Nietzsche » (1921). Nous ne les avions pas achevés qu'arrivent l'émouvante confession de Mme Lou Andreas-Salomé : « Nietzsche », traduite par M. Jacques Benoist-Méchin de main de maître ; « La vie de Frédéric Nietzsche d'après sa correspondance », textes choisis et traduits par M. Georges Walz, et « Nietzsche, essai de mythologie » d'Ernst Bertram dont M. Robert Pitrou nous offre une traduction française !

Oui, certes, il importe de connaître l'homme pour donner de l'œuvre une interprétation exacte. A cet égard, le coup d'œil jeté dans le sous-sol de l'édifice idéologique du penseur est instructif. Les cuisines, le chauffage central, le service des eaux, afflux d'eau claire, évacuation des déchets, éclairage et aération, tout cela est révélateur au plus haut degré, parfois même douloureusement émouvant. Mais est-ce l'essentiel ? Nietzsche n'aurait-il pas protesté contre cette prétention : ériger son fantôme en autobiographie complaisant ? Horreur ! Ce qu'il a tu au public, il a voulu le lui taire. Le Christ voulait qu'on prit son Message avant tout et qu'on regardât à Dieu seul — ou à Dieu en lui. L'« Antéchrist », comme Nietzsche s'intitulait volontiers, par méconnaissance de l'essence invisible de son être, prétendait, lui aussi, parler au nom de l'Éternel : « Ainsi parla Zarathoustra... ! »

Comprendre son Message à lui ? Oui certes. L'intuitif va droit au but : il laisse pénétrer en lui l'Œuvre originale, la filtre, cherche au delà des mots, l'âme ; au delà de l'âme, l'esprit caché : l'esprit qui révèle un aspect de la Vérité éternelle. Mais connaître l'homme charnel ? A quoi bon ? Sous prétexte d'ouvrir la porte à notre intuition, on l'égaré sur des chemins de traverse ; sous prétexte de lui faire connaître l'homme, on la conduit à méconnaître le Message. On croit être au bout de la recherche entreprise quand on tient tous les fils cachés et l'on pense qu'il n'y a rien au delà, alors qu'on n'a pas encore commencé le travail véritable : habituer ses yeux à soutenir l'éclat aveuglant du Soleil Nietzscheen en soi !

J'exagère. Je méconnaissais les ressources du lecteur. Ce livre lui sera une zakouchka, un hors-d'œuvre. Après, il ira — ou retournera — à l'Œuvre et l'envisagera pour elle-même. Alors, tout va bien !

Ad. F.

Ernst BERTRAM. **Nietzsche**, Essai de mythologie. Traduit de l'allemand par Robert PITROU. (Paris, Rieder, 1932, 1 vol. 14 x 23 cm. de 469 pages, prix : 40 fr.)

Quel contraste entre cet ouvrage-ci et celui de M. Georges Walz ou plutôt celui du Nietzsche-

Homme où s'étale l'anatomie intime de l'Ecorché (comme dans les atlas de physiologie) : « l'envers d'un saint » !... Ici nous sommes en pleine construction, en pleine « mythologie » (le titre l'indique). L'un reste en deçà du Message, l'autre va au delà. C'est l'Évangile selon St Jean par rapport à ce que fut le fils du charpentier-maçon de Nazareth, un St Jean imbu de philosophie grecque et égyptienne. Ceci ne veut point dire que le savant professeur de Cologne soit un imaginaire et nous herce d'illusions et de suppositions. Rien de plus *gründlich* que son exposé : en bon critique, il va aux sources, aux inédits. Sa documentation, qui ne s'étale pas, est prodigieuse. Lui aussi, d'ailleurs, nous conduit à mesurer la faiblesse de l'homme et à connaître la matière très fine dont sont gonflés ses paradoxes aux apparences massives et parfois brutales. Mais le Nietzsche total ne se réduit pas à ce double aspect : âme et cerveau, sensations et réactions ; il n'en résulterait que des rochers en carton pâte ou un Angkor-Vat d'exposition, moulé sur galandages de plâtre. Le cerveau n'est que le siège de l'esprit, l'aimant d'où émane le courant magnétique ; et cette énergie circule bien au delà du foyer qui l'émet et où elle retourne sans cesse. Ainsi le Message de Nietzsche. D'un bout à l'autre de sa vie, certains problèmes l'ont préoccupé, ont piqué son intérêt, ont soulevé son indignation, l'ont amené à sécréter la substance corrosive et protectrice à la fois, destinée à tuer le mal et à en extirper ainsi au profit de l'humanité la malaisance ; substance protectrice aussi pour son être ultra-sensible, maladivement sensitive, et qui avait besoin de cette enveloppe de brutalité apparente pour subsister, pour se donner le change : il n'y est même pas parvenu, la fin de son existence le prouve. Certains problèmes, ai-je dit. Ce sont ces problèmes-là que le Professeur Bertram saisit à bras le corps : il les incarne dans des noms, des symboles : Arion, Philoctète, Judas (le cas Wagner), Portofino, Socrate, Eleusis. Et voici les réactions de Nietzsche homme, celles de Nietzsche cerveau, celles de Nietzsche penseur et, comme un éclair, chaque fois, une Vérité éternelle se fait jour, aspect, fragment, étincelle d'une Vérité totale, Soleil des soleils. M. Edmond Jaloux a raison : un ouvrage « d'une incomparable majesté ».

Ad. F.

Eugène RAIGA. **L'Envie**. Son rôle social. (Paris, Alcan, 1932, 1 vol. 12 x 18,5 cm. de 268 pages, prix : 15 francs).

Ceci n'est point un livre d'éducation. Les éducateurs y trouveront toutefois matière à réflexions salutaires. L'auteur est un juriste. Il s'est occupé de finances, de diplomatique, d'administration, de bienfaisance sous leur aspect juridique (Mont-de-Piété, aliénés). En 1900, il publiait une étude, couronnée par la Faculté de Droit, sur le pouvoir réglementaire du président de la République. Est-ce dans les milieux très divers qu'il a ainsi fréquentés qu'il a eu l'occasion de mesurer les ravages de l'envie, « le plus subtil des poisons », comme le déclare le manchon de l'éditeur ? Peut-être bien ! Quoi qu'il en soit, posant la plume du juriste, il prend ici en main celle de l'« honnête homme ». A traiter ce thème d'ordre moral, il témoigne d'une belle érudition littéraire, histo-

rique et philosophique. N'a-t-il pas dû subir, dès lors, les effets de l'envie, plutôt que d'avoir en l'occasion d'en éprouver lui-même? J'oubliais une qualité qui domine: le sens psychologique. Proféforme, l'envie, comme le serpent, prend les aspects les plus bizarres: elle s'isole dans un orgueil fait de fausse indifférence, où elle mord, mettant à nu ce que l'envieux prétendait cacher. Au fait, toutes les attitudes autres que celles de la sérénité et de l'amour vrai peuvent contenir et déceler à qui sait voir des traces d'envie. Mais l'harmonie ne naît-elle pas plus souvent de tendances antagonistes qui s'équilibrent que d'une collaboration délibérée? N'empêche que le défié auquel nous fait assister M. Raïga donne le vertige. Quel monde de fantoches dangereux il nous dévoile sans pitié! Le monde est-il vraiment si pourri que cela?

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Carleton WASHBURN, co-author of « New Schools in the Old World », « Better Schools », etc. **Remakers of Mankind.** (New-York, The John Day Company, 1932, 1 vol. relié 17 x 24,5 cm. de 339 pages).

Pour l'Ère Nouvelle a publié le texte de l'enquête d'où cet ouvrage est sorti (voir n° 67, avril-mai 1931, p. 100). Rappelons que les questions portaient sur les points suivants: 1. Cherchez-vous à adapter l'enfant à la Société? — 2. Quels buts poursuivez-vous et sur quels points portez-vous surtout votre attention dans le développement de l'individualité de vos élèves? — 3. Plus spécialement quels procédés utilisez-vous pour atteindre les fins des questions 1 et 2? — 4. Quelles sont les institutions scolaires de votre pays qui réalisent le mieux votre idéal de l'éducation? — Ce questionnaire en main, M. Washburn est allé au Japon, en Chine, aux Indes, en Arabie, en Turquie, en Russie, en Pologne, en Allemagne, en France et en Angleterre. Partout, comme aussi aux États-Unis, il l'a soumis aux personnalités les plus marquantes, non seulement du monde pédagogique, mais aussi des milieux littéraires, philosophiques et politiques.

Contrastes! Les dictatures russe et japonaise, analogues à l'italienne, y apparaissent en opposition complète avec l'individualisme à peine mitigé des anglo-saxons. Les Latins tiennent pour la raison et le juste milieu. Les Germains pour l'efficacité. On pouvait s'y attendre. Mais l'intérêt de premier plan de cette enquête et des réponses reçues me paraît situé surtout en deçà et au delà. Je m'explique. En deçà, c'est la mentalité des peuples ou de leurs gouvernants et l'idéologie qui en est résultée et qui se projette, à l'instar d'une suggestion collective, à la fois sur les faits et les esprits et sur le ciel abstrait et logique des doctrines et idées. Étude bien curieuse et directe de psychologie collective.

Au delà, c'est l'impérieux appel à la réflexion qui s'impose au lecteur. De la comparaison des réponses présentées naît, tout d'abord, une connaissance de soi plus aiguë. « Ceci me paraît absurde, venant d'un homme aussi intelligent et haut placé ». — « Voilà un personnage qui a raison et qui ne mâche pas ses mots: bravo! » — Ces jugements que vous portez vous révèlent

à vous-mêmes ce que vous êtes et pensez. Et puis — je le souhaite sans trop oser l'espérer — pour quelques-uns, ces réflexions susciteront une révision des valeurs de la vie ou feront mieux saisir que la vie a un but et quel est ce but. Un bon livre!

Ad. F.

Virginia OLCOTT, **Jean and Fanchon**, Children of Fair France, with illustrations by Constance Whittemore (New-York, Silver Burdett and Company, 1931, 1 vol. relié 14 x 19,5 cm. de 168 pages, prix: S 0,80).

Livre de lecture à l'usage des petits Américains et destiné à leur faire connaître Paris et la France. Des illustrations fort bien croquées presque à chaque page, en noir ou en couleurs; des poésies populaires françaises traduites en anglais et s'adaptant aux airs — reproduites aussi — que connaissent tous nos enfants, tout au moins ceux qui étaient enfants du XIX^e siècle; on dit qu'au XX^e le folklore se perd! Beaucoup de dialogues. La France pittoresque et ses industries principales défilent sous nos yeux. Façon excellente d'initier l'enfant à la géographie. Sur ce tronc aimable le reste viendra se greffer sans effort.

Ad. F.

Institute for Child Guidance Studies, selected reprints edited by Lawson G. Lowrey, M. D. (New-York, The Commonwealth Fund, 1931, 1 vol. relié 16 x 24 cm. de 290 pages, prix: dollar 1,50).

L'ouvrage — qui se compose d'articles parus dans divers périodiques — ne se limite pas à l'orientation professionnelle. L'« Institute for Child Guidance », créé en 1927, a pour but de former des psychiatres, des psychologues et des travailleurs sociaux tant pour la pratique de l'O. P. que pour poursuivre des recherches en matière de conduite des enfants. Ce livre s'adresse donc aussi bien aux psychiatres et aux psychologues qu'aux médecins de famille, aux travailleurs sociaux, aux infirmières visiteuses et à tous ceux qui s'occupent des problèmes connexes. Les articles sont groupés sous quatre rubriques: sociale, médicale, psychologique et éducative. Relevons en particulier, p. 70: « Certains changements dans la philosophie du travail social »; — p. 109: « Le complexe d'infériorité »; — p. 183: « L'étude de la personnalité »; — p. 213: « Hérité et Instinct »; — p. 263: « Formation du caractère et vol »; — p. 275: « Préparation à la profession de parents ». Les auteurs sont tous professeurs à l'Institut sus-nommé.

Ad. F.

Joséfi MIRSKI, **Plan Jónajski Jako Szkoła Wspólnoty.** (Varsovie, Nakładem « Nasza Księgarnia », SP. AKC., 1932, 1 vol. 14 1/2 x 20 1/2 cm. de 108 pages).

M. Mirski le distingué pédagogue polonais a entrepris une tâche assez considérable, celle de présenter une série des monographies des types principaux d'écoles nouvelles et expérimentales, créant ainsi leur typologie. En outre, il compte consacrer un volume à traiter de la théorie de

la typologie, M. Mirski désire présenter seulement les systèmes scolaires qui possèdent un type structural distinct, comme le Landerziehungsheim, le Dalton Plan, le système de Decroly, etc. Les travaux existant jusqu'ici sur les écoles nouvelles ont été faits par les directeurs eux-mêmes et en conséquence possèdent un caractère de propagande; on y surprend l'attitude de l'auteur envers son œuvre, l'attitude des réformateurs. M. Mirski prend une autre attitude et adopte une autre méthode pour présenter leur œuvre. On peut appeler sa méthode « phénoménologique », en entendant par là l'exposé objectif des types d'écoles, de leur structure, avec comparaisons et critiques.

En utilisant cette méthode descriptive et critique, M. Mirski présente ici son étude sur « le Plan de Jena », à titre d'exemple d'un type particulier d'école allemande, celle dite communauté scolaire. (*Gemeinschaftsschule*).

Ce type d'école possède une structure claire. Il existe en lui une idée centrale qui organise d'une façon causale, donc finale, un tout incarné dans une œuvre. Son but posé, celle-ci emploie tous les moyens qu'elle juge adéquats à l'atteindre.

L'idée centrale du type dont nous parlons c'est la communauté, idée qui est née au début du xx^e siècle et qui, après la guerre, est entrée dans le programme social de l'Allemagne nouvelle.

M. Petersen oppose la communauté à la société. La communauté, c'est une union profonde des individus qui sont liés par une même foi, par les formes de la vie et du travail, qui ont les mêmes idées et les mêmes tendances supérieures. La société, par contre, est un ensemble de groupes qui crée un réseau de services, donc union utilitaire et rationnelle.

La communauté est le fondement réel de la culture et la forme la plus parfaite de la vie collective, elle est aussi un but idéal de la structure sociale. M. Petersen croit ainsi concilier synthétiquement l'individualisme avec le socialisme. L'idéologie de M. Petersen se résume dans une phrase: par la communauté à la communauté, et le Plan de Jena est sa réalisation pratique. Le principe constitutif du Plan de Jena est la liberté. Là où l'individualité accomplit des fins de communauté et où elle rend les services qu'on attend d'elle et qui répondent à ces fins, là l'individualité se transforme et se développe en personnalité. Comme personnalité, l'homme est véritablement libre. L'organisation de l'école se base sur la constitution de groupes libres d'enfants, dans lesquels on désire réunir toutes les classes sociales et les diverses confessions. Le but de l'enseignement, c'est surtout la culture générale dans l'adaptation individuelle à la structure psychique de chaque enfant, culture qui doit être acquise individuellement. Le principe général de l'école, c'est la spontanéité; la forme générale, c'est le travail créateur.

M. Mirski nous présente une ample description de l'organisation du Plan de Jena; il y fait aussi

des critiques sérieuses. Dans le système de M. Petersen, il manque une structure idéologique. M. Petersen désire créer par l'école une société nouvelle, la communauté générale, valable pour toute l'humanité. Mais par l'école on n'y arrivera pas, parce que cette structure doit être d'avance réalisée dans la société. M. Fritz Karsen adresse à Petersen les mêmes objections. Par conséquent le Plan de Jena est privé de fondement, il lui manque l'idée centrale, que M. Petersen remplace par une idéologie purement formelle.

Le volume de M. Mirski est intéressant par sa méthode typologique et structurale.

A. J.

Dorothy MATTHEWS, B. A. (Honours Degree in Modern Languages) Formerly Secretary of the New Education Fellowship (English Section), and of the Home and School Council. **Poetry in the Making.** (Londres, Headley Brothers, 1932, 1 vol. 12 x 19 cm. de 74 pages, prix : 2 s. net.).

Beaucoup de poètes modernes utilisent les vers libres. Pourquoi ? Il y a là un fait psychologique qui reflète une tendance subconsciente de notre époque. La rupture avec le conformisme trop étroit de la métrique ancienne permet d'extérioriser un jeu de nuances plus subtil, mais elle cache, ajouterai-je, un piège, celui du laisser-aller, chez les natures qui n'ont pas su réagir aux excès de « facilité » par la conscience et la possession de soi. Inspiration et forme doivent en tous cas se marier, s'adapter étroitement l'une à l'autre, la première, dont la source est interne, devant trouver dans la seconde, véhicule externe (coffret, reliquaire, urne ou calice), le réceptacle approprié qui pourra la contenir sans la mutiler et la porter plus loin. L'auteur exprime ceci en une analyse de trois poèmes dus à sa plume et cette introspection a le charme d'une psychanalyse poétique. Enfin, comme Miss Matthews a des élèves et disciples, elle se plaît à nous offrir une gerbe de poèmes dus à ceux-ci. Illustrations de sa thèse, sans doute, mais aussi éloquent témoignage en faveur de la justesse de ses idées et de l'efficacité de sa méthode d'enseignement. L'ouvrage se termine par cette remarque très fine de Mrs Ensor, exprimée dans *The New Era* : « Tous les modes d'expression : langage, art, mathématiques existent dans l'inconscient à l'état potentiel. Il nous appartient de trouver les moyens propres à établir le contact entre le conscient et l'inconscient, afin que l'inspiration puisse s'épanouir jusque dans la sphère cérébrale. La valeur d'un poète est tout entière dans cet art d'évoquer les puissances de son inconscient. »

Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle. Musée pédagogique, 4r, rue Gay-Lussac, Paris-VI.

VOYAGES EN SUISSE

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

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

POUR TOUTS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

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

Téléph. Blonay 97

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ASEN”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descoendres

de
l'Institut J.-J. Rousseau

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

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel: 18 francs; Etranger, 25 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin): France, 15 francs; Etranger, 23 francs.

Prix d'un numéro simple: France, 5 francs; Etranger, 6 francs.

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

ECOLE DE L'ODENWALD

Ecole Nouvelle à la Campagne

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

OBERHAMBACH

bel Heppenheim (Sergstr.)
Hess-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation: France, 15 fr.; Etranger, 20 fr.

Administration: 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS, XIV

Chèques postaux: Paris 1502-69

LA MAISON des ENFANTS

(Jardin de 6.000 m.)

A
SÈVRES

117, Rue de Brancas, 117

TÉLÉPHONE 0.565

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

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

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragetty, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone: MOLITOR 23-51

Téléphone: MOLITOR 23-51

Fernand NATHAN, Editeur, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

NOUVEAUTÉS

TIMBRES MUSICAUX AUROY

1 jeu de 8 timbres, joliment présenté, comprenant 1 octave 56 fr.

MATÉRIEL BOYER-BESSART

Le Matériel Boyer-Bessart est appelé à rendre les plus éminents services à la pédagogie infantine. Il n'est, dans sa conception et dans sa réalisation, comparable qu'à lui-même. Nous insistons sur la beauté et la solidité des matériaux employés à sa fabrication. *Les objets sont lavables.* Aucun risque de voir les teintes s'en aller ni se ternir.

Le Matériel complet avec la brochure 72 fr.

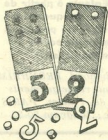
ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

<input type="checkbox"/> Les Socles Standard	12 50	<input type="checkbox"/> Les Volumes décroissants	10 »
<input type="checkbox"/> Les Baguettes Standard	5 »	<input type="checkbox"/> Les Formes et les Couleurs	5 50
<input type="checkbox"/> Les Bâtonnets inégaux	3 50	<input type="checkbox"/> Le Cône Vert	7 50
<input type="checkbox"/> Les Disques décroissants	3 50	<input type="checkbox"/> La Pyramide rouge	7 50
<input type="checkbox"/> Les Carrés décroissants	3 50	<input type="checkbox"/> Les Perles à calcul	10 »
<input type="checkbox"/> Les Triangles décroissants	3 50	<input type="checkbox"/> Agrafes pour les Perles	1 50
<input type="checkbox"/> Brochure explicative	1 50		

PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT

pour l'éducation sensorielle et l'initiation sensorielle au calcul

- Le Jeu A. — 10 plaquettes trouées et chiffrées avec éléments mobiles..... 30 »
- Le Jeu B. — 10 plaquettes en relief avec éléments fixes..... 10 »
- Bouchons aux sections colorées..... les cinquante 3 50
- Plaquettes figurant en relief les dizaines..... les cinq 11 »



Ces deux séries de plaquettes, d'une heureuse nouveauté, se prêtent à une infinité de combinaisons différentes, permettent de franchir toutes les étapes depuis la période purement sensorielle, qui peut commencer très tôt, vers la troisième année, jusqu'à la pratique concrète de la numération, de l'addition, de la soustraction, même avec retenues, et de la multiplication.

Faciles à individualiser, les

PLAQUETTES HERBINIÈRE-LEBERT

peuvent aussi servir à plusieurs enfants à la fois.

Elles constituent un matériel fondamental pour l'enseignement du calcul aux enfants de 4 à 7 ans, ainsi qu'aux enfants anormaux.

METHODE DECROLY

Boîte n° 1..... 33 50 — Boîte n° 2..... 32 50

LE VÉRITABLE MATÉRIEL MONTESSORI

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

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

Envoi sur simple demande de nos Catalogues