

# 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<sup>me</sup> HAMAIDE**

Directrice de l'École Nouvelle  
A. Hamaide, Bruxelles

**M. J. PIAGET**

Directeur du Bureau International  
d'Éducation à Genève

**D<sup>r</sup> H. PIÉRON**

Professeur au Collège de France

**D<sup>r</sup> H. WALLON**

Professeur à la Sorbonne

**Le Docteur DECROLY † 1871-1932**

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

**M<sup>me</sup> E. FLAYOL**

Directrice Honoraire d'École Normale

### SOMMAIRE

*Nouvelles du Congrès de Cheltenham.*

**HENRI PIÉRON.** — *Le problème de l'action de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle.*

**E. DELAUNAY.** — *Chronique française.*

*Nouvelles diverses. . .*

*A travers les Revues.*

1) **BRUN-LALOIRE.** — *A travers la presse pédagogique française.*

2) **M.-L. CAZAMIAN.** — *Revue des revues de langue anglaise.*

*Livres.*

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

15<sup>e</sup> Année.

AVRIL-MAI 1936

N<sup>o</sup> 117

ADMINISTRATION ET REDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm — PARIS V<sup>e</sup>

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouée. 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*, Patagonia 883, Buenos-Aires  
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

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

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

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosenegaarden, Copenhagen

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

HONGRIE : *A Jóno Utjóna*, 41, Tigris Utca, Budapest.

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

PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Penru Inima Copililor*, Strada Noua Bania, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Synen*, Erikabergsgatan, 15, Stockholm.

TCHOSLOVAQUIE : *Nové Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

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

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

YOUgoslavIE : *Rudna Skola*, Slovans, Sremca, 5, Belgrade.

## OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

*Projet d'école nouvelle*. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 \*

*La Science et la Foi*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 \*

*Biogenetik und Arbeitsschule*. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 \*

*Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis*. Bruxelles, Miché et Thron, 1912 ..... (épuisé)

*La loi du progrès en biologie et en sociologie*. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, 1915. Réprouvé, rare, en vente au Bureau de la Revue ..... Fr. 45 \*

*L'Esprit latin et l'esprit germanique*. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

*Les Epitres athlétiques et la méthode moderniste*. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 \*

*Transformons l'école*, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

*L'Autonomie des Ecoles*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 \*

*Philosophie réaliste et religion de l'esprit*. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 \*

*L'activité spontanée chez l'enfant*. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

*L'Éducation dans la Famille*. 1<sup>re</sup> éd. ; Edition H. S. M. Laumann, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) Fr. 5 \*

*L'École active*. Genève, Editions Forum, 1<sup>re</sup> éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 \*

*L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles*. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 ..... Fr. 10 \*

*La coéducation des sexes*. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

*L'Aube de l'École serene en Italie*, monographie d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 12 50

*Le Progrès spirituel*. Genève. Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 \*

*Le grand cœur maternel de Pestalozzi*. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

*La Liberté de l'enfant à l'École active*. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 \*

*Trois pionniers de l'Éducation nouvelle*. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 \*

*Les types psychologiques chez l'enfant chez l'adulte et au cours de l'évolution*. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 12 50

*La Pratique de l'École active*. Genève, Editions Forum, 1<sup>re</sup> éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 \*

*L'Avenir de la Psychologie génétique*. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 \*

*L'École sur Mesure et la Mesure du Maître*. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) ..... Fr. 20 \*

*L'Éducation Latine adopte l'École active*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 \*

*Caractérisologie typocémique* (écrit en collaboration avec M. K.-E. Kraft), Editions de Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 ..... Fr. ....

*L'Adolescence et l'École active*. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

*Les Éléments constitutifs du Caractère*. Annuaire de l'Enfance ..... Fr. 2 50

*L'Épître de l'instaurer une et maintenir une*. Fischbacher, 1934 ..... Fr. 10 \*

*Alimentation et Bodilatés*. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin. Fr. 12 \*

*Caliver l'Énergie*. Editions de l'imprimerie à l'École, Vence (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 \*

# 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, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V<sup>e</sup>, n° 697-92

## Septième Congrès Mondial de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

CHELTENHAM

### "ÉDUCATION ET LIBERTÉ"

#### Mise au point

1<sup>o</sup> Le Bureau du Groupe Français d'Éducation Nouvelle n'a jamais reçu de M. Gousinet le refus de faire partie du Comité de Propagande du Congrès, dont il est question dans la note que publie la "Nouvelle Éducation" dans son numéro de Mai 1936.

2<sup>o</sup> Mme Guéritte, Secrétaire Générale de la Nouvelle Éducation, sollicitée par le Comité international d'organisation du Congrès, prendra la parole sur "L'École et la Famille" (symposium).

#### LISIE SUPPLÉMENTAIRE DES COURS

Nous rappelons que ces cours sont payants, et que le prix d'inscription pour chacun d'eux est de 10 sh. (environ 30 francs français).

D' Fritz REDE. — Problème de la conduite des enfants normaux.

Mrs Charlotte LENS DORF-MAC JAMET. — La Rythmique chez les jeunes enfants.

Miss M. RICHARDSON. — L'enseignement de l'art.

Mrs Sidonie GRUNEBERG. — Les relations de l'enfant avec la famille.

D<sup>r</sup> Thomas WRIGHT. — Activité et méthodes individuelles.

Miss Henrietta ROSENSTRANCH. — La méthode Decroly appliquée à l'art dramatique à l'école.

Miss Suzan ISAACS. — Quelques aspects du développement précoce chez l'enfant.

Mr. C. FREINET. — L'Imprimerie à l'École.

Mlle AUDEMARS. — Travail projeté pour les jardins d'enfants.

KEES BOEKE. — La Communauté des Ateliers d'enfants.

D<sup>r</sup> Laura ZIRBES. — Le travail individuel dans les écoles primaires.

Miss M.-A. RICHARDSON. — Comment se reposer.

Mrs BRANDIS. — La méthode montessorienne d'entraînement physique.

M. A. CARROI. — Art et Liberté (symposium).

## Projet de plan de travail pour l'étude de LA RÉFORME DES ÉCOLES SECONDAIRES

Les réunions auront lieu de 10 h. 15 à 11 h. 45, du lundi 3 août au mercredi 6 août puis du samedi 9 août et lundi 11 août au mercredi 13 inclus.

Sont prévues : 3 réunions pour les représentants des États-Unis, 3 pour ceux de la Grande-Bretagne, une pour ceux de la France, une pour ceux des pays scandinaves et une pour les réfugiés allemands.

### COMMISSIONS INTERNATIONALES

Sont prévues les réunions des Commissions internationales ci-dessous :

Examens ;  
Famille et Ecole ;

Compréhension internationale ;  
Préparation des maîtres.

#### Note concernant

#### LA COMMISSION INTERNATIONALE "FAMILLE ET ECOLE"

*Sujet proposé* : « COMMENT LA FAMILLE ET L'ÉCOLE PEUVENT-ELLES COOPÉRER AU DÉVELOPPEMENT DE LA LIBRE PERSONNALITÉ DE L'ENFANT ? ».

c) Perfectionnement de la connaissance par les parents et par le maître du caractère de chaque enfant, pris isolément.

#### I. — L'ENFANT INDIVIDUEL

#### II. — MÉTHODES ÉDUCATIVES

a) Influence réciproque des parents et du maître au point de vue de la nature et des besoins de l'enfant « complet ».

a) Mise en lumière du fait que l'éducation en elle-même constitue un tout ; et, d'autre part, que l'enfant, dans ses diverses manifestations est également une unité indivisible.

b) Harmonisation des méthodes pratiquées dans la famille et à l'école.

b) Adaptations des méthodes pédagogiques à ces vérités.

### PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

#### Projet d'un Plan de travail

A) Conférence par le D' YUNG sur : La formation de la personnalité ;

B) Symposium sur cette conférence ;

C) Etudes des sujets suivants :

1) Du rôle des « tests d'intelligence » en éducation. — Leur valeur. — Leur limite.

2) De la contribution apportée à l'éducation par la Direction psychologique de l'enfant (Child

guidance). — Développement de la personnalité. — Conditions du milieu.

5) La place du Laboratoire de psychologie dans le système éducatif. — Cliniques et laboratoires psychologiques.

Les organisateurs espèrent qu'un psychologue de l'U.R.S.S. prendra part à cette discussion.

## BULLETIN D'INSCRIPTION AU CONGRÈS DE CHELTENHAM

Nom (M., Mme ou Mlle) : \_\_\_\_\_

Nationalité : \_\_\_\_\_

Adresse habituelle : \_\_\_\_\_

Adresse après le 1<sup>er</sup> juillet : \_\_\_\_\_

J'assiste au Congrès à titre individuel (1), de délégué d'une organisation (2), de représentant officiel (3) (souligner 1, 2 ou 3).

Catégorie choisie pour le logement (voici-dessous) \_\_\_\_\_

Date de l'arrivée \_\_\_\_\_ Date du Départ \_\_\_\_\_

Ci-joint, veuillez trouver le montant de mon inscription, soit : \_\_\_\_\_

Les chèques doivent être libellés au nom de Mme J. HAUSER. Adresser les mandats-poste à son compte chèque postal : Paris 697-92.

N. B. — Prière de remplir et de nous envoyer en même temps la formule ci-dessous concernant le logement.

### BULLETIN D'INSCRIPTION

#### Pour le Logement au Congrès de Cheltenham

Nom et Adresse : \_\_\_\_\_

Prix par semaine

CATÉGORIE CHOISIE : 1<sup>re</sup> catégorie Hôtels 1<sup>er</sup> ordre : Prix de £. 5.12.0 à 4.11.0.  
2<sup>e</sup> — Hôtels plus simples et pensions : Prix de £. 4.11.0 à 3.4.9.  
3<sup>e</sup> — Maisons universitaires : Prix £. 3.10.0.  
4<sup>e</sup> Pensions et Maisons privées : Prix de £. 2.9.0 à 3.3.0.

Désirez-vous camper ?

Prière de souligner la catégorie choisie.

Le paiement des frais de logement se fera à Cheltenham.

Prière d'indiquer : La date de l'arrivée : \_\_\_\_\_

Celle du départ : \_\_\_\_\_

Le régime choisi : végétarien ou ordinaire \_\_\_\_\_

Si vous amenez votre auto et si vous consentez à être logé hors ville \_\_\_\_\_

Le nom de la personne avec laquelle vous désireriez partager votre chambre (ou indications générales à ce sujet) \_\_\_\_\_

# LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6<sup>e</sup>)

*Les Albums du Père Castor... un succès pédagogique !*

## Le plaisir de jouer...

Voici des jeux pour tous les âges et pour tous les goûts, de nouveaux jeux et des lotos combinés...

## Circulez.

Jeu d'attention et de réflexion, à combinaisons, qui rappelle, en beaucoup plus simple, le jeu des échecs.  
*Un album cartonné* ..... 12 fr.

## Théâtre d'Ombres.

Dessins de Henry de Renaucourt. C'est un *Théâtre tout monté* avec 8 grandes planches d'ombres chinoises à découper, 7 chansons populaires (*texte et musique*). 13 fr.

## Jeu des Portraits.

Contient 12 portraits de rois et de reines de France ; les coiffures et les visages sont séparés et il s'agit de les réunir..... 12 fr.

## Faites votre marché.

### 6 métiers.

### Chez nous, il y a...

Créations nouvelles du Père Castor, c'est tout un matériel nouveau, aussi éducatif qu'amusant, que l'enfant prépare lui-même. *Chaque album* ..... 10 fr.

## Chacun sa maison.

### De fil en aiguille.

### Ils font, elle fait..

Des petites histoires, des images à détacher... Jeux d'observation, de réflexion, de *déduction*, auto-éducatif et auto-correctif... *Chaque album* ..... 6 fr.

Demandez le catalogue illustré de la collection du *PÈRE CASTOR* ; il vous sera adressé gratuitement.

## Le problème de l'action de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle<sup>(1)</sup>

par Henri Piéron

Avant de vous parler du problème si important et si complexe du rôle de l'hérédité et du milieu dans la formation intellectuelle, permettez-moi de vous signaler que la Société de Pédagogie, le Groupe français de l'Éducation Nouvelle, comptent sur les efforts de tous pour maintenir en France un esprit de recherches et de progrès, et qu'il y a un intérêt général à soutenir ces organisations, à en faire partie, à y participer d'une façon active.

Le Congrès de la Ligue d'Éducation Nouvelle aura lieu, cette année, en Angleterre. J'espère qu'un grand nombre de Français pourront y aller, et s'y intéresseront.

Ceci dit, permettez-moi d'entrer dans le sujet que nous devons examiner aujourd'hui.

C'est un fait que, lorsque l'on veut établir des normes, au point de vue de l'intelligence, faire des étalonnages, au moyen de tests d'intelligence, on constate que ces normes n'ont pas une valeur universelle.

Quand elles ont été établies dans certains lieux, dans certains milieux, si on veut les appliquer à d'autres lieux, à d'autres milieux, on s'aperçoit que les chiffres que l'on considérait comme représentant la moyenne, la normale, ces chiffres ne sont plus satisfaisants. De telle sorte que l'on éprouve une certaine difficulté pour déclarer qu'un individu est dans la norme, qu'il est au niveau moyen ou qu'il est, au contraire, supérieur ou inférieur.

Est-ce que les âges mentaux établis, par exemple, par la méthode de Binet, peuvent être considérés comme ayant une valeur universelle ? Il ne le semble pas, et on a été obligé de tenir compte des milieux dans lesquels on faisait ces déterminations.

Cette constatation a conduit à certains reproches qui ont été faits à Binet, d'avoir présenté son étalonnage comme s'il avait une valeur universelle, alors qu'il était établi dans des milieux qui, paraît-il, n'étaient pas des milieux réellement satisfaisants et de valeur suffisamment générale.

Je me souviens de ce reproche, que j'ai

considéré comme tout à fait injuste, qu'un psycho-technicien soviétique faisait justement à Binet, en disant qu'il s'était montré d'esprit bourgeois et asservi à la classe bourgeoise en utilisant des normes qui, valables pour un milieu bourgeois, entraînaient, par là même, une dépréciation, au point de vue du niveau de l'intelligence, des enfants appartenant au milieu ouvrier.

Le reproche était doublement injuste, d'une part, parce que Binet était véritablement un savant tout à fait honnête et désintéressé, et d'autre part parce qu'il avait fait ses recherches dans des milieux scolaires dans lesquels le niveau, au point de vue social, n'est pas précisément un niveau bourgeois supérieur.

Mais le fait est que, du moment qu'il y a une action du milieu, on doit en tenir compte lorsqu'on veut établir des normes d'une façon générale.

Ceci nous conduit à un problème qui a fait l'objet de controverses théoriques, extrêmement vives souvent, entre ce qu'on appelle quelquefois l'esprit biologique et l'esprit sociologique.

D'après certains, le niveau intellectuel serait, en grande partie, fonction de l'action sociale proprement dite, tandis que, pour d'autres, ce niveau intellectuel est essentiellement conditionné par des facteurs individuels profonds, des facteurs d'origine héréditaire, de caractère congénital.

Devant les faits, on voit les interprétations s'opposer, même lorsque ces faits sont tout à fait nets. Par exemple, si l'on détermine, d'après des épreuves telles que les épreuves de Binet, le niveau intellectuel chez des enfants appartenant à des milieux sociaux plus ou moins aisés, on trouve qu'il y a une corrélation entre la réussite intellectuelle et ce niveau social.

Ainsi, dans les recherches qui ont été faites en 1926 par Chapman et Wiggins, a été établi un indice de corrélation, c'est-à-dire cet indice de parenté que les statisticiens déterminent et qui donne des valeurs oscillant entre l'absence complète de parenté, quand les relations sont régies par le hasard, et l'identité complète, entre 0 et 1 puisque l'indice peut aller de la valeur nulle à la valeur absolue égale à l'unité.

Eh bien, la corrélation entre le niveau so-

(1) Conférence donnée au Musée Pédagogique le 26 mars 1936, pour le groupe français d'Éducation Nouvelle et la Société française de Pédagogie.

cial et la réussite intellectuelle s'est trouver être de 0, 32, c'est-à-dire une corrélation qui n'est pas du tout négligeable. Il y aurait donc bien une parenté, mais à quoi cela est-il dû ?

Pour les esprits biologiques, la tendance est de dire que cette supériorité sociale est simplement le signe de la supériorité intellectuelle des parents. C'est parce que les parents ont une supériorité intellectuelle qu'ils se trouvent dans une situation sociale plus aisée et c'est pour cela que les enfants qu'ils ont se montrent intellectuellement supérieurs.

En sens inverse, on dit : « Non, c'est en grande partie le hasard qui a fait les différences sociales : mais ensuite les enfants sont influencés par le milieu dans lequel on exerce davantage leurs fonctions mentales, leur intelligence. Il y a une action profonde du milieu sur eux et leur réussite dans les tests est uniquement due à cette influence du milieu. Si nous avions fait une inversion, en prenant tout jeunes les enfants d'un milieu ouvrier pour les mettre à la place des enfants d'un milieu bourgeois et réciproquement, eh bien, nous trouverions les résultats inverses, affirme-t-on ».

Il est vrai que cette affirmation est contredite par certaines recherches qui ont été faites dans les orphelinats, en 1927, par Jones et Carr Saunders. Ils ont comparé des enfants élevés dans les mêmes conditions, dans un même milieu, privés de l'action familiale puisqu'ils n'avaient plus leurs parents, et dont certains venaient de parents appartenant à des couches aisées de la population et d'autres appartenant à des milieux, au contraire, beaucoup plus pauvres. Or, là encore, on a trouvé qu'il y avait entre la réussite intellectuelle et le milieu social des parents, une certaine relation, mais moindre, cette fois, cependant, que lorsqu'on comparait des enfants qui se trouvaient dans le milieu même de leurs parents.

Il reste alors que certains disent : oui, mais n'y a-t-il pas une certaine fixation héréditaire, une fixation de l'influence favorable du milieu social sur les parents eux-mêmes ? On admettrait alors, dans une certaine mesure, une petite part d'hérédité mais qui ne remonterait pas très haut : et relèverait, en réalité, d'une modification par le milieu social mais imprimée déjà aux parents.

C'est parce que les parents auraient bénéficié de l'action d'un milieu social plus aisé que, de toutes manières d'ailleurs, au point de vue du bien-être physique aussi bien qu'au point de vue de l'exercice intellectuel, ces parents se seraient trouvés favorablement modifiés et auraient pu donner naissance ainsi à

des enfants bénéficiant d'une certaine supériorité.

Voilà les doctrines qui s'opposent et, dans la mesure où elles sont intransigeantes, elles conduisent naturellement à l'erreur. Car il semble bien que, d'un côté comme de l'autre, il y ait des éléments à retenir. La comparaison d'enfants de divers milieux à l'orphelinat semble d'ailleurs bien indiquer qu'il y a à la fois des actions directes du milieu et une action de la constitution héréditaire.

Nous allons revoir ce point de plus près.

Nous devons évidemment essayer, si nous examinons certaines choses en biologistes, de rappeler certaines comparaisons montrant qu'il faut toujours tenir compte, à la fois, des facteurs actuels qui influencent le développement des êtres, et aussi de l'apport héréditaire fourni par la graine. D'une manière générale, dans le monde végétal, nous savons très bien que la graine et le terrain interviennent, au point de vue du développement d'une plante ou d'un arbre ; nous savons très bien que, placées dans le même terrain, des graines d'origine différente peuvent donner des produits très différents, mais nous savons aussi que des graines d'origine identique, et qui sont placées dans des terrains différents, vont aussi engendrer des produits très inégaux.

Il existe donc, en potentiel, dans le germe des puissances de développement qui vont ensuite se manifester : et quelquefois on a tendance à attribuer à l'action du milieu quelque chose qui n'est que le résultat du développement spontané, interne, de ces potentialités. Trop souvent, par exemple, les parents s'imaginent qu'ils doivent apprendre à leurs enfants à marcher, alors que, en général, s'il y a évidemment quelques tâtonnements nécessaires pour que la marche se réalise, elle apparaît, chez les enfants, au moment où le système nerveux de la marche s'est développé.

Si les enfants très jeunes ne marchent pas, c'est que le système neuro-musculaire et les centres qui doivent commander l'équilibration n'ont pas encore le développement voulu. Ce développement, il faut attendre qu'il vienne. Mais, dans les conditions normales, ce développement doit venir spontanément et il n'y aura pas besoin d'un apprentissage véritable.

La réalisation, évidemment, se perfectionnera par l'usage, mais ceci n'a que peu d'importance par rapport au mécanisme préétabli, tout en reconnaissant le rôle de la pratique, de l'apprentissage ; car, si on ne laissait pas du tout s'exercer ces mécanismes pré-établis, ils risqueraient de s'atrophier.

Et nous comprenons que, pour ce qui est des capacités intellectuelles, cela est encore bien plus vrai. Si on ne facilitait pas l'exercice de ces possibilités qui existent dans l'organisme, le développement en serait tout autre que ce que nous constatons qu'il est dans les conditions normales du milieu.

Rien que pour le langage, par exemple, il est bien certain qu'il y a normalement, chez les enfants, des mécanismes pré-établis, qui vont leur permettre de parler. Ce n'est évidemment pas des leçons de langage qui pourraient créer ce mécanisme s'il n'existait pas. On n'est pas encore arrivé à apprendre à parler à des singes.

Il y a donc des mécanismes préparés. Mais ces mécanismes préparés, qui vont donner naissance à des balbutiements, ne pourront donner naissance au langage proprement dit que dans la mesure où le langage sera appris. Si l'enfant est sourd et n'entend pas parler, il ne parlera pas : il sera sourd-muet.

Par conséquent, il est nécessaire qu'une action s'exerce pour permettre un développement qui resterait, sans cela, purement virtuel.

Et, à plus forte raison, si nous envisageons la pensée, la logique et tous les instruments de pensée qui sont fournis par l'éducation. Il est bien certain que les mécanismes que nous pouvons supposer préparés chez l'enfant par la constitution héréditaire du cerveau, n'offrent rien de semblable à ce que nous pouvons observer au point de vue des fonctions de la pensée chez les adultes. S'il n'y avait pas éducation, une aptitude mathématique ou musicale, comment pourrait-elle se manifester, en l'absence d'une action de milieu, capable de fournir des instruments, des moyens, pour la mise en œuvre et l'exercice de cette aptitude.

Et il est bien certain que nous voyons, au cours du développement, le résultat continué de cette action convergente de mécanismes pré-existants qui vont entrer en jeu, et des influences extérieures qui dirigent ces mécanismes et leur permettent de s'exercer.

Dans la différenciation progressive des individus, une part est autonome et spontanée. En particulier, on peut dire que les types individuels n'apparaissent pas dans les premiers stades du développement et qu'ils se manifestent et s'accroissent au fur et à mesure de ce développement, le milieu exerçant à coup sûr, une certaine influence, d'un côté, mais les capacités propres des individus intervenant aussi puisque, dans le même milieu, nous voyons nettement des types se différencier.

C'est ce qui résulte, par exemple, de recherches faites sous ma direction, ces der-

nières années, par Mlle Monnin, au point de vue des différents types d'intelligence. On constate que la distinction de ces types n'apparaît qu'à partir d'un certain âge et qu'elle s'accroît avec l'âge.

En ce qui concerne les enfants très jeunes, on peut évidemment envisager l'intelligence globalement ; quelle que soit la nature des épreuves, ceux qui sont supérieurs dans un type, sont supérieurs à peu près dans tous. Ils n'ont pas encore de spécialisation. Mais la spécialisation des types d'intelligence apparaîtra bientôt et s'accroîtra dans des conditions de milieu tout à fait semblables.

Je crois donc qu'on ne peut pas nier qu'il existe à la fois une action sociale du milieu, extrêmement importante au point de vue de la formation intellectuelle, et, d'autre part, des facteurs congénitaux héréditaires, au point de vue des capacités de développement intellectuel.

On peut préciser un peu cette notion de l'action respective propre de ces deux catégories de facteurs dans les différences que nous pouvons constater entre les individus. Nous constatons que deux individus pris au hasard, se montrent intellectuellement différents. Eh bien, est-ce que, dans les différences intellectuelles de ces individus, on peut faire la part de ce qui doit tenir à des actions différentes de milieu et à des actions différentes des éléments apportés par le germe lui-même ?

À l'heure actuelle, les travaux qui permettent de déterminer cette influence relative des deux catégories de facteurs ont surtout porté sur un cas privilégié. C'est celui qui consiste à comparer des jumeaux et des couples fraternels élevés dans les mêmes conditions de milieu.

Vous savez qu'il existe des jumeaux, c'est-à-dire des enfants dont la naissance est simultanée. Mais, parmi ces jumeaux, il y en a de deux catégories, et au point de vue biologique héréditaire, la différence est très grande.

En effet, les deux jumeaux peuvent se trouver être deux frères simultanés, c'est-à-dire qu'il y a deux œufs qui se sont trouvés fécondés à peu près en même temps et qui évoluent simultanément et parallèlement. Dans ce cas-là, la différence avec un autre couple de frères et sœurs quelconques, c'est évidemment la simultanéité, mais les jumeaux vrais, ce sont des jumeaux nés d'un seul œuf.

Un seul œuf peut, dans certaines conditions, au lieu de se diviser pour donner un seul embryon, se diviser pour en donner deux. Il semble possible que, dans ce cas-là,

il y ait eu deux éléments mâles qui sont venus simultanément le féconder. Mais, de ceci, on n'est pas sûr. En tout cas, il y a une identité très grande au point de vue de l'apport maternel, puisque c'est le même œuf qui donne les deux embryons.

Dans ce cas-là, les éléments héréditaires communs sont évidemment beaucoup plus nombreux. Ils présentent beaucoup plus d'identité que quand il s'agit de couples fraternels dans lesquels le développement s'est fait à partir de deux œufs différents.

Comme les frères et sœurs aussi bien que les jumeaux sont élevés ensemble, dans les mêmes milieux, en général, ne trouve-t-on pas de différences intellectuelles plus grandes entre les couples fraternels ou entre les jumeaux que l'on appelle dizygotes, qui sont nés de deux œufs différents, qu'entre les jumeaux qui sont nés d'un seul œuf, ou monozygotes ?

Ce problème a déjà donné lieu actuellement à des centaines de travaux. Il y a des milliers de jumeaux qui ont été étudiés systématiquement, à un très grand nombre de points de vue, et il faut bien dire que les résultats sont véritablement très concordants.

Il y a, au point de vue intellectuel, spécialement, parce que c'est celui que j'envisage aujourd'hui, une ressemblance beaucoup plus grande entre les jumeaux monozygotes nés d'un seul œuf, qu'entre des jumeaux dizygotes.

Nous allons envisager les indications numériques, ne comportant pas la subjectivité de simples appréciations, mais fondées sur l'emploi des méthodes qui permettent des évaluations numériques, des méthodes de tests ; ainsi, entre les résultats des deux éléments d'un couple, on établit des corrélations, et c'est toujours cette valeur, cet indice statistique, qui permet de préciser la notion de parenté.

Voici donc les données que l'on obtient, — et je vous signale qu'il y a identité à peu près complète entre les résultats obtenus quand on fait des comparaisons sur des caractères physiques ou sur des caractères intellectuels.

Si on compare, par exemple, la taille, la couleur des yeux, des cheveux, etc., ou bien si l'on compare la réussite dans les épreuves d'intelligence, on trouve à peu près exactement les mêmes indices de parenté entre des jumeaux dizygotes et des jumeaux monozygotes.

Pour 12 séries de mesures, qui ont été faites par 6 auteurs, chez des jumeaux monozygotes, les indices de corrélation ont oscillé entre 0,77 et 0,95. La moyenne dépasse toujours 0,80.

Les recherches de Holzinger donnent, pour

les caractères physiques et également pour le niveau intellectuel, l'indice de corrélation de 0,90 pour les jumeaux monozygotes, et pour les jumeaux dizygotes de 0,62 ; celles de Hermann et Hogben, respectivement de 0,86, et 0,48.

Au lieu de tests intellectuels, quand on prend des tests de coordination sensori-moteurs, on trouve des résultats très analogues. L'étude de Mc Nemar, par exemple, a permis de comparer un très grand nombre de couples de jumeaux des deux sortes, pour des épreuves de nature sensori-motrice, par exemple, un test qu'on appelle un test de poursuite, dans lequel il s'agit de poursuivre un mobile, à la main, avec précision, et en particulier recueillir l'eau qui s'écoule d'un balancier oscillant avec un petit récipient, un test de stabilité, un autre de rapidité des mouvements de la main, un test de triage, un test de coordination bi-manuelle, (le test dit du tourneur, par exemple).

Dans tous les cas, on obtient des valeurs d'indices qui vont jusqu'à 0,95 pour les monozygotes, et s'abaissent jusqu'à 0,40 pour les dizygotes. En moyenne, 0, 84 et 0,44 pour les deux catégories de jumeaux.

On a fait aussi la comparaison pour les réussites scolaires, et on a également constaté que les monozygotes avaient beaucoup plus de similitude dans cette réussite scolaire que les dizygotes. Les notes obtenues, pour différentes épreuves, se rapprochent beaucoup plus, sont beaucoup plus voisines.

On a noté que c'était pour les sciences et pour le dessin que cette ressemblance des monozygotes était particulièrement marquée.

Il est possible, en effet, que dans les épreuves scolaires, la ressemblance des jumeaux vrais soit d'autant plus marquée que le rôle de l'aptitude se montre plus important par rapport aux facteurs autres que cette aptitude.

Il serait peut-être même intéressant de faire des déterminations à cet égard pour rechercher quelles sont les disciplines pour lesquelles l'aptitude propre joue le plus grand rôle, puisque c'est là évidemment que les différences entre jumeaux vrais et autres jumeaux doivent être les plus marquées.

La ressemblance physique et intellectuelle des jumeaux vrais a naturellement beaucoup frappé, dant un grand nombre de cas ; elle a frappé les psychiatres. Il y a des cas bien connus de folie gémellaire, c'est-à-dire apparaissant chez les jumeaux vrais et apparaissant souvent, alors qu'ils sont séparés depuis un très grand nombre d'années, sous des formes identiques ou voisines et à une époque à peu près la même, et la folie paraît donc être conditionnée, d'après de tels cas, encore bien plus que par des conditions de

milieu, par la constitution héréditaire des individus.

Et aussi, quand on applique des tests chez ces jumeaux, on fait parfois des remarques sur des coïncidences curieuses. Rife, comparant des jumeaux, note que, pour une épreuve dans laquelle on demandait ce qu'était le lotus — c'était en langue anglaise — les deux jumeaux, séparément, l'un après l'autre, firent la même erreur et la reprirent de la même manière, répondant : c'est un animal, et corrigeant de façon identique : « non... j'avais pensé à locust ». Ils confondaient « lotus » et « locust » qui signifie sauterelle.

Les deux jumeaux examinés à part, dans des conditions différentes, faisant la même erreur, et la corrigeant de la même manière, il y avait bien là une identité assez extraordinaire.

Mais, d'autre part, on note aussi qu'il existe quelques différences. On ne peut pas dire que l'identité soit absolue, même entre des jumeaux vrais. On note de telles différences, souvent dans l'ordre affectif ; c'est certainement du côté de l'affectivité, du caractère, qu'on note le plus fréquemment des différences entre des jumeaux vrais.

Pour ma part, j'ai été frappé de telles différences, il y a quelque 35 ans, quand j'examinai, au Cirque Barnum, qui était venu à Paris, deux petits Chinois qui étaient soudés par le sternum, ce qu'on désigne de l'expression de jumeaux siamois. Je les avais soumis, avec Vaschide, à toutes sortes d'épreuves et de tests.

Or, ce qu'il y avait de très remarquable, c'étaient les différences de caractère. Alors qu'il y avait beaucoup de similitude pour certaines épreuves, il se manifestait, en ce qui concerne les caractères, des différences très marquées et qui pouvaient tenir à une certaine adaptation réciproque, car évidemment, la vie à deux, quand on est lié l'un à l'autre, n'est possible que dans certaines conditions. Il y avait un des petits siamois qui était vraiment le directeur du couple ; c'était lui qui conduisait, prenait les initiatives, et c'était l'autre qui obéissait et se soumettait.

La similitude apparaît donc plus grande dans le domaine intellectuel.

Chez des débiles mentaux, on trouve très fréquemment, quand on rencontre des jumeaux, que la fréquence de la débilité est très grande dans les deux éléments du couple, quand ce sont des jumeaux monozygotes ? Dans des recherches effectuées en 1930, Smith a trouvé que, chez les monozygotes, il y avait 80 % de cas de débilité double. Du moment qu'un des jumeaux était débile, 8 fois sur 10 l'autre jumeau était débile aussi, tandis que dans les jumeaux dizygotes,

on n'a trouvé que 8 fois sur 100 la débilité double.

Ceci est en rapport avec le fait de la similitude générale des niveaux intellectuels. Quand il y a un niveau bas d'un côté, il y a de grandes chances pour que le niveau soit très bas aussi chez l'autre élément du couple, quand on a affaire à des jumeaux vrais.

En ce qui concerne les couples fraternels, les enfants qui ne sont plus des jumeaux du tout, mais nés d'un même père et d'une même mère, sans action nette du sexe, les indices de corrélation sont très peu différents de ceux des jumeaux dizygotes. On a trouvé, par exemple, pour des fonctions intellectuelles, 0,60, pour des caractères physiques, 0,52, d'après les recherches de Thorndike, Gray et Moshinsky ont trouvé 0,35 ; Hermann et Hogben, 0,37 dans les expériences effectués sur 594 couples.

Quand il s'agit d'un couple formé d'un frère et d'une sœur ou bien de deux frères, ou enfin de deux sœurs, le sexe n'a pas une influence notable sur la parenté au point de vue de la réussite intellectuelle.

En ce qui concerne les éléments physiques, tels que couleur des yeux, on a trouvé un indice de 0,50 entre les couples fraternels. Il n'y a donc pas grande différence entre des couples de frères et sœurs quelconques et des couples de jumeaux qui sont des frères et sœurs nés en même temps. Mais la différence est très grande quand on envisage les jumeaux vrais, ce qui montre bien l'importance de la communauté d'apport héréditaire.

Quand on a affaire à des cas exceptionnels, triplets ou quadruplets, les examens permettent de déterminer d'après la ressemblance les enfants nés d'un même œuf, même quand on ignore les conditions à la naissance (le placenta étant unique pour les jumeaux vrais). Dans le cas de 2 triplets, Andersen et Scheidemann en 1933, ont trouvé que l'homogénéité se manifestait dans un des cas chez les trois enfants qui devaient venir tous d'un seul œuf ; mais dans l'autre cas, il y en avait un qui n'appartenait certainement pas au même œuf.

Un cas de quadruplets a été examiné par Brinton en 1931. Il a trouvé que deux des jumeaux apparaissaient comme monozygotes, les deux autres étant hétérozygotes, nés chacun d'un œuf différent.

Pour les quintuplettes canadiennes, nul doute que les études systématiques poursuivies sur elles ne nous renseignent sur les degrés de leur ressemblance, et leur parenté géométrique.

Entre les parents et les enfants, on a aussi fait des déterminations de parenté intellec-

tuelle. On a constaté, en particulier, que quand on compare un des parents, soit le père, soit la mère, et un enfant, en des couples confrontés au point de vue du niveau intellectuel, les parentés correspondent à des indices de corrélation qui vont de 0,40 à 0,68.

Si on prend l'enfant et qu'on le compare au niveau moyen du père et de la mère, la parenté moyenne se montre alors plus grande, avec des indices de 0,64 à 0,73.

Enfin, si on prend la moyenne des enfants et la moyenne des parents, au point de vue du niveau intellectuel, on trouve l'indice le plus élevé, atteignant 0,80.

En ce qui concerne des couples de contrôle tirés au sort, on trouve, dans de tels cas, des indices sensiblement nuls, comme la théorie permet de le prévoir ; mais c'est important au point de vue du contrôle.

Entre les maris et les femmes, une question de milieu peut se poser. En tout cas la parenté est très variable : Certains auteurs ont trouvé des indices de corrélation très élevés, allant jusqu'à 0,74, d'autres ont trouvé des corrélations positives faibles, et quelquefois même des corrélations négatives. De sorte qu'il semble que tous les cas peuvent se rencontrer.

Mais là des problèmes complexes se posent, car ce n'est pas le hasard pur et simple qui fait généralement les unions. Il peut y avoir des facteurs de sélection qui sont quelquefois la ressemblance, quelquefois l'opposition. Nous ne savons pas très bien les causes de ces choix, et les données dès lors ne sont évidemment pas très claires, et la variabilité se comprend.

On a comparé aussi des cousins entre eux, qui en général n'avaient pas été élevés ensemble, mais qui avaient une certaine communauté au point de vue héréditaire. Les indices trouvés sont assez voisins des indices théoriques, calculés d'après l'importance du patrimoine héréditaire commun. En particulier l'indice théorique étant de 0,125 entre cousins germains, les indices rencontrentablement plus élevés, de 0,30 dans les recherches de Gray et Meshinsky de 0,16 et de 0,22 dans les recherches de Dealer enfin, notablement plus élevés, de 0,30 dans les recherches de Elderton.

Il y a là, par conséquent, tout un ensemble de données, et de données numériques, qui permettent de chercher à évaluer l'action de l'hérédité d'une façon un peu précise, puisque nous obtenons toute une série de cas, dans lesquels les relations héréditaires entre les éléments du couple sont plus ou moins étroites, et où nous avons entre les capacités intellectuelles, des parentés aussi plus ou moins étroites ; on peut mettre en

relation les deux éléments quantitativement définis.

Evidemment, pour mieux faire la part du milieu, on est amené à chercher d'autres cas encore, jusqu'ici trop peu nombreux pour que les études aient une valeur numérique satisfaisante, en s'adressant à des jumeaux vrais élevés depuis la naissance de façon séparée et indépendante, pour les comparer aux jumeaux élevés en commun.

Si l'on peut examiner des jumeaux vrais élevés dans des milieux différents, on pourra alors, du fait de la diminution de la parenté consécutive à cette séparation, évaluer dans une certaine mesure, l'influence du milieu.

Malheureusement, encore une fois, les données numériques ne sont pas encore précises, car le nombre de couples de jumeaux ainsi séparés et qui aient pu faire l'objet d'étude, est très petit.

On a alors utilisé le cas inverse. C'est celui d'enfants n'ayant pas de communauté héréditaire et qui sont élevés dans le même milieu. C'est le cas des enfants adoptifs.

Dans une famille, nous pouvons avoir tous les cas possibles, des jumeaux vrais, des jumeaux dizygotes, des couples fraternels, enfin des enfants venus d'autres souches héréditaires et qui sont élevés avec les enfants du même sang que les parents chargés de les élever.

Dans ce cas-là, quelles sont les différences que l'on obtient dans les indices de corrélation déterminés entre les parents et les enfants adoptifs, comparativement à ceux exprimant la parenté entre les parents et les enfants. L'inégalité de cette parenté intellectuelle va nous donner des indications précieuses pour évaluer le rôle respectif de l'action héréditaire proprement dite dans la similitude, puisque les conditions de milieu sont les mêmes qu'avec des enfants vrais.

Il y a deux séries de recherches faites, dont l'une, l'année dernière. Les résultats des auteurs, qui ont travaillé d'une façon tout à fait indépendante, coïncident d'une façon tout à fait surprenante. L'indice de corrélation qu'a trouvé Burks entre les enfants et les parents adoptifs est de 0,14, et l'indice est du même ordre de grandeurs, dans les déterminations d'Alice Leahy, alors qu'entre les parents et les enfants vrais, les mêmes recherches avec les tests (d'Otis), ont donné une corrélation de 0,51.

Dans les recherches d'Alice Leahy, les enfants adoptifs ont un indice de corrélation, au point de vue du niveau intellectuel, de 0,15 avec le père et un peu plus élevé, de 0,20, avec la mère.

L'enquête a porté sur 178 cas, dans la première épreuve et 186 cas dans l'autre.

Nombres raisonnables qui donnent du poids à ces mesures.

Voici donc tout un ensemble, où persistent de petites lacunes, comme celle qui a trait aux jumeaux séparés.

Il y a là des données numériques qui permettent aux statisticiens de tenter des essais d'interprétation et de calcul : en utilisant cet ensemble d'indices de parentés rapprochés des données sur la communauté héréditaire et celle des conditions de milieu, peut-on évaluer la valeur relative des facteurs respectifs, milieu et hérédité, dans les différences constatées entre les individus, au point de vue du niveau intellectuel.

Le travail a été fait, en particulier l'année dernière, par Shuttleworth, qui a utilisé tout cet ensemble de données sur les jumeaux, les enfants adoptifs, sur la relation des parents vrais avec leurs enfants, et qui est arrivé à calculer, avec des approximations successives, comme relevant d'une action directe du milieu dans les différences entre les individus une participation qui peut être fixée à 18 %. Il y aurait 18 % des facteurs en jeu qui seraient dus à l'action de différences de milieu.

Une petite participation doit être attribuée aux différences qui peuvent se rencontrer à l'intérieur d'un même milieu. En effet, on sait que des enfants peuvent être traités, dans la même famille, de façon un peu différente. Il y a des enfants auxquels on fait plus attention qu'à leurs frères ou sœurs. Il y a, de ce chef, une certaine variabilité dans des conditions de milieu communes. On ne peut pas dire qu'il y ait identité complète des conditions de milieu familial des enfants. Il existe de petites différences possibles. Ces petites différences, d'après les combinaisons qui ont été faites, conduisent à adopter un chiffre d'environ 3 % pour cette participation des variations à l'intérieur d'un même milieu, et de 18 %, pour des différences d'un milieu familial à un autre milieu familial.

Il resterait 79 %, par conséquent près des 4/5, pour les facteurs héréditaires.

Mais, dans ces facteurs héréditaires, on a aussi, par une série de combinaisons, fait intervenir une action jointe possible du milieu. C'est que, l'action du milieu s'exerçant déjà sur les parents, il peut y avoir une ambiance qui ajoute son effet propre à l'action du plasma germinal se transmettant d'une génération à l'autre. Et le calcul a conduit, mais avec une approximation qui paraît évidemment moins certaine encore, à attribuer 63 % à l'action héréditaire du germe proprement dit et 16 % à l'action jointe du

milieu s'exerçant, non plus au cours du développement de l'enfant lui-même, mais influençant les parents eux-mêmes. C'est cette action du milieu sur les parents qui interviendrait, pour une part non négligeable, à côté de l'action héréditaire proprement dite.

Voilà donc quelles seraient les responsabilités à rechercher dans les différences d'intelligence des individus.

Ceci est évidemment important du point de vue du problème de l'eugénique. Il est fort intéressant de connaître ce que peut donner l'hérédité et ce que peut donner le milieu.

Je ne vous parlerai pas des recherches faites directement sur l'hérédité intellectuelle elle-même. Il y a là des études assez importantes qui tendent à montrer que, dans la transmission héréditaire des qualités intellectuelles, il existe des familles qui peuvent être considérées comme stables, ayant le caractère d'être proches de la moyenne, médiocres si vous voulez : dans un grand nombre de familles, les niveaux intellectuels suivis sur plusieurs générations de valeur moyenne, ont montré une très grande stabilité.

Il y a, au contraire, des familles qui peuvent comporter des individus moyens, mais de faux moyens en quelque sorte, en ce sens qu'ils tendent à se dissocier et à donner à la fois des individus supérieurs et inférieurs, dans leur progéniture.

Ceux-là sont instables et, bien que de niveau moyen aussi, peuvent donner le jour à des enfants dont certains sont des débiles et d'autres des enfants supérieurs.

Il y a donc une certaine opposition entre les familles estimées moyennes et qui donnent toujours, sauf évidemment s'il y a des perturbations pathologiques, des enfants normaux et moyens, et les familles dans lesquelles on voit apparaître à la fois des individus supérieurs et inférieurs, qui tendent à présenter des sortes de dissociations de « gènes » d'infériorité et de supériorité, ces facteurs héréditaires que les recherches des généticiens localisent dans les chromosomes cellulaires, les caractères qui se transmettent, se montrant liés à la présence d'un support morphologique. Ces gènes, qui conditionneraient la supériorité et l'infériorité intellectuelle, se compenseraient pour donner des individus moyens, mais pourraient se dissocier en donnant les inférieurs et les supérieurs. On connaît beaucoup d'exemples, en génétique, de telles dissociations, en ce qui concerne des caractères morphologiques.

Ce que je voudrais dire, en terminant, c'est que, tout de même, dans ces recherches où l'on compare l'action du milieu et celle

de l'hérédité, il y a une réserve assez importante à faire, à savoir que les milieux dans lesquels sont élevés les enfants sont considérés comme des milieux différents, d'une famille à une autre, mais qu'ils sont tout de même relativement peu différents. La différence de tels milieux dans un pays donné, n'est pas très grande. Nous avons dit qu'il pouvait y avoir, à l'intérieur d'un même milieu déjà, de petites différences, mais on peut dire que ce sont aussi de petites différences dans un même milieu général, que des différences de famille, appartenant en somme à un certain groupe social et, dans tous les cas, à une certaine nation.

Que si nous avions des enfants élevés, les uns en France et les autres chez les Papous ou chez les Australiens, il est probable, il est même certain, que les différences, relevant du milieu, seraient beaucoup plus grandes et que nous serions conduits à attribuer à l'hérédité une moindre place.

Je ne puis pas vous donner évidemment des résultats précis d'expériences à cet égard, mais il ne fait pas de doute que nous trouverions, dans ces cas, et si nous avions un nombre suffisant d'observations, des indices de corrélation singulièrement diminués entre individus des couples à même patrimoine héréditaire.

Par conséquent, je pense que cet effort numérique, intéressant, présente bien une valeur pratique considérable parce que, comme

nous avons à opérer avec des individus qui appartiennent tout de même à un milieu relativement homogène, les indications que nous obtenons ainsi sur le rôle probable des facteurs relevant de l'action du milieu social et de l'hérédité dans les différences entre individus, au point de vue du niveau intellectuel, possèdent une signification incontestable.

Mais nous devons évidemment faire sur la valeur théorique des conclusions certaines réserves, car encore une fois, les différences de milieu, qui expérimentalement ont été utilisables pour les comparaisons de nos recherches, ces différences sont relativement minimes.

Nous n'avons pas là les différences plus considérables qui seraient nécessaires pour pouvoir procéder à des comparaisons capables de nous renseigner d'une façon ferme sur la valeur exacte de l'apport héréditaire, sur la part à attribuer à l'hérédité, dans la formation intellectuelle.

Je pense que les chiffres que je vous ai donnés, qui tendent à attribuer pour les 2/3, à l'hérédité seule la responsabilité du niveau intellectuel, ces chiffres sont une limite supérieure et que, en réalité, le rôle biologique de l'hérédité doit tout de même être moindre que cela dans la formation intellectuelle des individus qui appartiennent à nos civilisations très évoluées.

Le problème théorique général n'est pas encore prêt d'être résolu de façon complète.

---

## Chronique française

---

### Le triomphe des mots

Dans « La Pratique de l'École Active », Ferrière écrivait : « Le jour est proche où ...la « Méthode » Decroly sera définitivement consacrée, ...mais l'esprit qui doit l'animer menacera d'être définitivement anéanti ».

Il en est malheureusement ainsi de tout idéal pédagogique. Des pédagogues de second plan empruntent aux pédagogues novateurs les mots ou les expressions qui résumant leur idéal pédagogique et se donnent ainsi, à peu de frais, l'apparence d'être des pédagogues bien « à la page ». Ceci peut être utile pour assurer le succès d'un manuel. Je veux prendre deux exemples : d'abord les centres d'intérêt. Nous connaissons, depuis longtemps en France, des « centres d'intérêt » de français, il y en a dans les revues,

il y en a dans de nombreux manuels, c'est dire que l'intérêt est prévu longtemps à l'avance et pour une date fixe.

Généralement ces « centres d'intérêt » ont une durée d'une semaine, c'est plus commode pour l'emploi du temps. Sans doute les véritables pédagogues diront que les intérêts des enfants ne peuvent être ainsi prévus, que leur durée varie et que si certains se prêtent à des travaux suivis, il en est d'autres qui reviennent périodiquement, le jardin de l'école, par exemple, se prête à des travaux, des observations, etc., tout au long de l'année.

Cependant ces « centres d'intérêt » de français ont, dans une certaine mesure, le mérite d'éviter le morcellement prématuré de la matière d'enseignement, tout au moins en ce qui concerne l'étude de la langue.

Il ne faut pas oublier que la méthode des

centres d'intérêt, qui a pour but primordial d'adapter l'enseignement aux intérêts vrais des enfants, est aussi une réaction contre la division prématurée en branches d'études finement raillée autrefois par Roorda et condamnée par tous les bons pédagogues. On peut donc admettre que les auteurs des centres d'intérêt de français se rapprochent, en une certaine mesure, de notre idéal pédagogique. Il en va tout autrement lorsqu'on morcelle inutilement l'enseignement mathématique, qu'on le compartimente en arithmétique, système métrique, géométrie, calcul mental, problèmes, et qu'on rassemble ces derniers en centre d'intérêt. Les vrais centres d'intérêt ne s'accroissent pas de ce morcellement. Mettre ensemble les problèmes de « confection de chemises » ou de « transports par autobus », etc., etc., c'est-à-dire attirer l'attention sur des ressemblances apparentes, risque fort de détourner l'esprit de la recherche des analogies cachées qui est autrement éducative. Dans l'enseignement mathématique employer la méthode du centre d'intérêt, c'est d'abord, relier cet enseignement aux autres enseignements, par exemple, préciser l'observation à l'aide de mesures et de calculs ; c'est ensuite ne pas perdre de vue les nécessités logiques, en particulier ne considérer le centre d'intérêt à l'étude — bien entendu il s'agit ici d'un vrai centre d'intérêt, avec observation, expression, association, etc. — que comme un point de départ possible et non comme un centre de concentration. Avec nos plus grands élèves de l'école primaire si nous voulons enchaîner convenablement les notions mathématiques, nous ne pouvons appliquer intégralement la méthode des centres d'intérêt au calcul, il est sage de le reconnaître et il est sage aussi de n'en pas employer une caricature.

Je veux dire maintenant quelques mots des méthodes globales. Nous avons en France des méthodes globales de lecture et j'ai eu l'occasion d'apprécier récemment une méthode globale de calcul. Certains pédagogues, réformistes par nature, ont aussi imaginé des méthodes mixtes, c'est-à-dire partiellement globales. Adopter une méthode à demi n'est pas toujours sage, et le « tout ou rien » dans bien des cas est préférable : celui qui veut apprendre à aller en bicyclette doit se décider à accomplir une petite révolution en ne laissant aucun de ses pieds par terre.

Parler de méthode globale, c'est penser à la « fonction de globalisation », c'est-à-dire à la psychologie et à la pédagogie du Docteur Decroly. Si par suite il est admissible que des méthodes globales diffèrent par quelques menus détails de l'enseignement donné

à l'école de l'Ermitage, il semble paradoxal que des méthodes jadis combattues par le pédagogue belge, renaissent de leurs cendres et soient qualifiées de méthodes globales par leurs auteurs.

Les méthodes « globales » de lecture publiées en France ne sont pourtant autre chose que l'ancienne méthode « analytique et synthétique des mots normaux » peu connue en France mais assez répandue en d'autres pays.

Cette méthode des mots normaux fut jadis combattue par le Docteur Decroly et ses disciples — voir par exemple l'ouvrage de Dalhem. Elle fut défendue par A. Sluys dans sa « Méthodologie du Langage ».

Tout comme la méthode du Docteur Decroly elle évite de partir des « éléments » lettres ou des éléments sons, cependant elle diffère considérablement de la méthode Decroly.

Alors que les disciples du Docteur Decroly, voulant pratiquer une méthode idéo-visuelle, tenant compte de la fonction primordiale du langage, — ce qu'on constate par l'emploi des ordres au début — font lire aux enfants des mots que ceux-ci connaissent et qui les intéressent, les défenseurs de la méthode des mots normaux, présentent des mots arbitrairement choisis, non avec le souci de l'intérêt de l'enfant, mais avec celui de rejoindre, après un bref détour, les anciennes méthodes phonétiques.

Si vous ouvrez un de ces syllabaires, où la méthode des mots normaux renaît sous une étiquette usurpée, vous constatez que dans un nombre de mots, aussi réduit que possible, l'auteur s'efforce de faire retrouver à l'enfant les difficultés de lecture mécanique étudiées dans les anciennes méthodes phonétiques. Vous constatez de plus que ces mots — qui n'appartiennent pas toujours au vocabulaire enfantin — sont lus et décomposés de façon à retrouver les éléments dans un ordre fixé d'avance et qui est l'ordre même — il ne varie que dans les détails — de ces méthodes phonétiques.

Par suite de ce souci d'exercer un mécanisme on arrive vite à négliger la compréhension, soit que les textes de lecture du syllabaire renferment des mots qui n'appartiennent pas au vocabulaire enfantin, soit qu'on y trouve des phrases trop longues, beaucoup trop longues pour les possibilités d'effort et d'attention des enfants.

Le premier enseignement du calcul peut aussi être global mais il ne faut pas croire qu'il suffit de partir de collections d'objets puis de procéder par décomposition et recombinaison pour cela.

La méthode de calcul se pourra être vraiment globale qui si elle tient compte de la

fonction du calcul et récapitule les premières étapes du progrès mathématique de l'humanité. Ceci veut dire qu'il faut d'abord, comme le Docteur Decroly, faire place aux appréciations qualitatives.

Il faut ensuite savoir être lent. Les notions de pluralité, de correspondance un à un, d'égalité doivent venir avant le dénombrement. La correspondance, écrivait Pécaut dans la *Revue Pédagogique*, est sur le chemin du dénombrement, elle doit donc précéder le dénombrement. Or d'après les recherches de Rey, qui, à propos du « jeu du marchand », a étudié « La notion de correspondance numérique entre 4 et 7 ans » ce n'est qu'après six ans que la difficulté de cette relation élémentaire disparaît progressivement (Voir à ce sujet *l'Éducateur*, 9 mai 1931).

Plus tardivement encore l'enfant acquiert la notion fondamentale de l'invariance du nombre, (Voir : Alina Szeminska. — Essai d'analyse psychologique du raisonnement mathématique, signalé récemment en cette Revue) si tardivement qu'on peut croire vain de vouloir l'enseigner aux débutants. Mais, si on ne l'enseigne pas, si on ne l'exprime pas en paroles, il est possible de l'insérer dans les activités enfantines, et, se souvenant qu'elle naît de la vision simultanée des collections, de donner une large place à la perception des images de nombres.

Pour juger sainement du progrès pédagogique il ne faut pas se fier aux étiquettes, elles sont trompeuses, et l'application d'une méthode exige la connaissance de l'esprit qui l'anime bien plus que celle des procédés.

### Éducation physique

De temps à autre la presse se préoccupe de l'éducation physique; les quotidiens nous citent l'exemple de la Suède, de l'Angleterre, de l'Allemagne, de l'Italie; les revues pédagogiques discutent des méthodes ou distinguent l'éducation physique du sport montrant combien l'abus de celui-ci peut être nuisible aux études et à la santé elle-même. Puis on parle d'autre chose sans qu'aucun progrès appréciable ait pu être enregistré. A vrai dire pourrait-on faire beaucoup mieux tant que les médecins ne collaboreront pas plus activement avec les pédagogues ?

### Éducation esthétique

Sur ce sujet la littérature pédagogique est beaucoup plus riche.

« Il me semble intéressant, écrit O. D. du Gué Bourély, de chercher ce qui peut être proposé à l'observation, à l'admiration ou à la critique, enfin à l'imitation de l'enfant ».

Tout d'abord, il est nécessaire de lui apprendre à distinguer entre le beau et le laid : « c'est la formation du goût »... « Nous ne

pouvons séparer la notion de beauté de celle de convenance ; Emerson a dit justement : « Plus un objet s'approche de sa fin, plus il est beau »... « La laideur est une disproportion, un déséquilibre, une absence de caractère. Elle est, surtout, le désordre, la chose qui n'est à sa place ni dans le temps, ni dans l'espace ». (*Education*, février 1936).

Mais que faut-il montrer à l'enfant pour former son goût, c'est ce qu'il serait trop long de vouloir énumérer ici mais qu'indique longuement O. D. du Gué-Bourély, dans l'article dont nous venons d'extraire quelques lignes.

Pour donner le goût du beau, il ne suffit pas de le faire voir, il faut le faire dessiner mais pour que le dessin soit éducatif, il faut tenir compte de la psychologie infantine : le petit enfant ne conçoit pas le dessin à la manière des adultes. Luquet a jadis consacré tout un ouvrage à ce sujet et Robert Lambry nous rappelle dans *l'Education* (3 février 1935) « Ce que les enfants expriment en dessinant ».

La poterie, la broderie, la typographie peuvent aussi contribuer à la formation du goût, Mme Guéritte nous donne à ce sujet des indications intéressantes dans la *Nouvelle Education* (décembre 1935, avril 1936).

N'oublions pas le beau dans le domaine musical. Depuis longtemps déjà Mme Guéritte mène campagne en faveur de l'emploi de la flûte douce à l'école. Cet exemple a été suivi par Lina Roth dans le *Journal des Instituteurs* et surtout par A. Ravizé dans de nombreuses revues, (*L'École Libératrice l'École et la Vie, Education, Bulletin de la Société française de Pédagogie*, etc.). Les pédagogues compétents recommandent aux maîtres pour leur enseignement, l'emploi d'une sorte de petit harmonium portatif, appelé guide-chant, qui convient mieux que le piano — il permet de tenir une note aussi longtemps qu'on le veut — et que le violon avec lequel tous les maîtres ne seraient pas capables de donner la note juste.

Un effort a été fait pour donner le goût musical à l'aide du disque phonographique. Freinet a consacré à ce sujet un numéro tout entier de *l'Éducateur prolétarien* (10 février 1936). Il existe aussi une anthologie sonore composée actuellement de vingt disques, signalée dans *Education* (décembre 1935), dans *Radio-Magazine* et diverses publications mais ces disques conviennent plutôt à l'enseignement secondaire qu'au primaire.

Il faut aussi, chaque fois qu'on le peut, unir le rythme du geste au rythme de la musique. Avec raison, Maurice Chevais a défendu la cause du chant mimé. De son côté Mme Guéritte recommande depuis longtemps les danses populaires (*La Nouvelle Education* janvier 1936).

E. DELAUNAY.

## Nouvelles Diverses

### VERS UNE ÉDUCATION INTERNATIONALE

Il nous vient d'Espagne le compte rendu d'un essai des plus intéressants d'enseignement international.

Mieux que toutes les théories exprimées à ce sujet, l'existence à Madrid d'une école « Plurilingue » vieille déjà de 7 ans, nous montre ce qui peut se faire dans ce domaine. C'est une création vraiment originale que l'Institut Plurilingue dont 3 ravissantes brochures nous racontent la vie. Cette école fut fondée, il y a 7 ans, sous la forme coopérative par un groupe de parents qui espéraient voir se créer, dans les principales capitales du monde, des instituts semblables permettant à l'enfant de passer, à tous moments d'un de ces instituts à l'autre sans interrompre le cours de ses études.

À la base d'un tel système, il y a évidemment le principe que l'enfant peut et doit, dès son plus jeune âge, acquérir la connaissance des langues étrangères et s'habituer à en pratiquer 2 ou même 3 simultanément, sans les confondre.

L'Institut de Madrid prend les élèves à partir de trois ans, il comporte donc un « jardin d'enfants » dont le nom n'est pas un pur symbole car l'école, située loin du centre de la ville, est agrémentée d'un grand et beau jardin.

Les enfants du Jardin d'Enfants ne sont pas les seuls à en jouir, les autres élèves y trouvent des terrains de jeux et des promenades toujours à leur disposition.

L'enseignement est co-éducatif et comprend les degrés primaire et secondaire. D'après les documents édités par cette école, l'éducation est fondée sur les principes qui ne peuvent qu'avoir notre complet agrément. On considère, en effet, que l'éducation doit, avant tout, amener l'enfant à acquérir les qualités de caractère qui lui permettront de se contrôler lui-même et de devenir apte à la vie en société.

Il devra peu à peu prendre conscience de ses facultés personnelles et apprendre à se juger et à s'observer. De plus, il acquerra

une connaissance telle des sujets qui font habituellement l'objet des études, que ces connaissances ne se borneront pas à lui permettre de passer des examens et d'embrasser une carrière, mais seront les bases de la culture à laquelle il aspire comme adulte.

Outre les études primaires et secondaires, l'Institut Plurilingue a organisé une section d'études supérieures qui a un double objet : tout d'abord elle est destinée à compléter les études secondaires par des conférences et des leçons de langue et de littérature espagnole et étrangères.

Elle comprend des classes de grammaire, de prononciation, de lecture commentée, de traduction, de conversation en français, allemand et anglais, des conférences sur la littérature des mêmes pays, conférences données en espagnol et dans les langues respectives des pays étudiés.

Puis, et cela à un point qui me semble très intéressant, elle s'adresse au public adulte étranger à l'école par le moyen de conférences publiques faites par des personnalités bien connues sur un certain nombre de sujets fixés à l'avance.

Il y a 4 de ces conférences par trimestre. Citons, par exemple : Le Siècle d'Or pour un trimestre, Le Grand Siècle pour le second, et enfin Le Siècle de la Reine Elisabeth.

Cette section pense aussi organiser des réunions régulières qui, par le moyen de thés, de concerts, d'exécutions, favoriseront les échanges de conversations en langues étrangères.

Un bureau de renseignements se propose de donner toute documentation qu'on pourra demander concernant les langues et la littérature, et enfin, on envisage la publication d'une série d'ouvrages d'intérêt linguistique ou littéraire. La première de ces publications sera une édition critique avec des notes en espagnol de « La Tempête » de Shakespeare.

Tout le travail de cette section est confié à des professeurs d'Universités.



## A travers les Revues

### REVUE DE LA PRESSE PÉDAGOGIQUE FRANÇAISE

**EDUCATEURS.** — *Freinet* : a ouvert son école de Vence, qui fonctionne, malgré des persécutions renouvelées, comme « école prolétarienne » et communauté d'enfants. Le jour, chaque enfant fournit une tâche sociale (menuisier, forgeron, cultivateur...). Le soir ont lieu les « besoins scolaires », possibles en peu d'heures grâce à : imprimerie à l'école, échanges, fichier scolaire, travail d'instruction auto-correctif par fiches. Les enfants cherchent à « se saisir de certaines techniques pour les posséder, parce qu'ils en sentent la nécessité ». (Toute cette organisation rappelle exactement l'école de Bakoulé). Il y a en outre des conférences faites pour les enfants par des ouvriers ou des paysans parlant de leur technique.

*Marnix de Sainte-Aldegonde* : ce nom revient (pour la 2<sup>e</sup> fois) dans le *Bull. de l'Ass. Méd.-Péd. Liég.* 10.35. Sous le titre « Nihil novi », on y analyse les principes de la pédagogie de Marnix (fin XVI<sup>e</sup> s.) : contre le verbalisme, le bourrage, les classes nombreuses, et pour l'observation remplaçant la mémoire, pour le jugement et le comportement actif de l'enfant à instruire. Très moderne, comme on voit.

**PÉDAGOGIE.** — *Rôle de l'école* : dans la charte constitutive du « Front Populaire de l'Enfance », *Freinet* écrit : l'école doit libérer l'enfant, en exerçant ses immenses possibilités créatrices, dans le travail coopératif, au sein d'une communauté (avec auto-discipline). — Le public anonyme semble admettre implicitement que l'instituteur a dans sa commune une sorte de mission globale qui le fait responsable de la moralité des enfants et de leurs actes commis même en dehors de l'école. Cela ressort, disent les « Notes et Propos de l'Inspecteur », d'une lettre anonyme où un automobiliste dont la glace a été fêlée par des gamins prie l'inspecteur de « le dire à l'instituteur », pour que ça ne recommence plus. *Ec. Libér.* 15.2.36.

*Péd. nouvelle* : dans l'*Ed. Nouv.* 10.35, *Cousinet* souligne « deux aspects du travail enfantin », fort importants à connaître avec netteté. C'est une « activité non hiérarchisée », et « sans représentation de la fin » : d'où : 1<sup>o</sup>) le soin égal apporté par l'enfant à tous les gestes d'un acte, tous mis sur un même plan, et de même valeur pour lui, par conséquent lenteur de l'acte ; si on l'adjure de se presser, il supprime au hasard des par-

ties d'acte, et nous l'accusons de « négligence » ; et 2<sup>o</sup>) le caractère parfait (pour l'enfant) d'un acte bien imité, que le but (poursuivi par l'adulte) soit atteint ou non ; si on l'interrompt, c'est une erreur grave. — Dans la *Rev. Belge de Pédag.* 1.12.35, un curieux article de l'abbé Devaud sanctifie en quelque sorte la pédagogie decrolienne des « centres d'intérêt » : les deux premiers, « se nourrir », « se défendre des intempéries », se déduisent de Saint-Thomas (*Somme, Pars prima, question 102, art. 2*) qui formule en ces mêmes termes les deux nécessités qui ont pesé sur l'homme après la chute. Et ainsi de suite.

*Psychologie expérimentale* : l'*Ec. Libér.* publie une série d'articles de R. Duthil « comment connaître l'enfant à l'école primaire », où l'auteur, après avoir vanté les tests, résume « l'expérience de Nancy », poursuivie pendant deux ans sur 221, puis 214 enfants (12 à 15 ans). Renseignements obtenus sur l'intelligence : s'il faut choisir, on éliminera d'abord les enfants trop jeunes, d'intelligence faible, puis les élèves très âgés (ordinairement moyens ou faibles). Il n'y a pas corrélation entre le calcul rapide et « l'aptitude à profiter de l'enseignement », mais entre cette aptitude et la résolution des problèmes la corrélation est nette, etc. La fécondité des résultats est due à la nature même du test : épreuve objective, étalonnée, standardisée. — Dans le *Bull. Soc. Binet* 8.9.35, Mlle Rémy et Th. Simon donnent le compte rendu des Travaux pratiques à l'École Normale de la Seine. Les tests ont fait constater « une constante dans l'acquisition de la vitesse de lecture » (à plusieurs années de distance). Le test de calcul mental fait apparaître les 2 ou 3 points difficiles à franchir. Un test : copie de caractères grecs, ayant montré que les progrès se faisaient par sauts vers 10 ans, puis 14, la discussion subséquente aboutit à la suggestion d'étudier un point négligé jusqu'ici justement la discontinuité des progrès scolaires (ce qui sera extrêmement utile). Le test de vocabulaire fait constater que « les esprits qui s'élèvent au général, qui font vraiment effort pour synthétiser, pour embrasser dans une formule l'utilité d'un personnage, ne se rencontrent pas encore beaucoup dans la scolarité primaire. « Dans le même *Bull.* 10.11.35, la suite du compte rendu amène une règle pédagogique de capitale importance, mais très généralement ignorée des faiseurs de manuels : « la nécessité de bien diviser ce qu'on fait faire

aux enfants, de *séparer nettement les sujets successifs qu'on aborde avec eux* », les faits ayant permis de constater une fois de plus « le peu de mobilité de l'esprit des enfants ». — La *Rev. de Pédag.* 7.35 résume une conférence importante de Piaget sur la naissance de l'intelligence chez le petit enfant : des « schèmes » d'action ayant été peu à peu élaborés, et même combinés par expérimentation pratique et tâtonnante, on voit un jour apparaître (6<sup>e</sup> stade) la combinaison « mentale », et brusque par conséquent pour l'observateur, — après un temps de réflexion — des schèmes antérieurs. (Or, la pédagogie courante impose à l'enfant la combinaison brusque de « schèmes » non élaborés par lui, mais donnés tout faits).

*Divers* : dans *Ec. Emanc.* 15.9.35, Suz. Aulas expose l'évolution du « débutant » ; il fait d'abord de « belles préparations », pour M. l'Inspecteur plus que pour l'élève. Puis il en comprend l'inutilité, et que « l'important, ce sont les gosses », pas les « élèves », mais les « gosses » eux-mêmes. On se sent responsable, non plus devant l'Administration, l'Inspecteur, etc., mais devant eux. Alors, « on est perdu » ; rien ne compte plus. On « appartient aux enfants »,... et on fait la classe « pour eux ». — Le débutant reçoit dans l'*Ec. Libér.* toute une série de « conseils » par H. Soulier, dont bien des choses sont à retenir : d'abord revenir sans cesse aux Programmes et aux Instructions ; étudier les jeux, et observer les réactions spontanées des enfants pour poser des questions et les faire s'exprimer sur une réalité connue (c'est-à-dire du « concret » au vrai sens du terme. Cf. Dewey) ; prévenir les confusions en n'employant pas d'expressions inexactes : chiffre et nombre, 5 fois plus, moins, qui évoquent addition ou soustraction pour l'élève alors qu'on lui explique la multiplication ou la division ; considérer l'esprit de l'enfant comme une « source », à faire jaillir, et non comme un « puits » à remplir en versant, etc.

EDUCATION PHYSIQUE. — Le *Bull. Soc. Binet* XII 35.1.36 contient un exposé enthousiaste, par N. Thomas, de la « Méthode Naturelle », mais avec de singulières affirmations : « ...sous prétexte que la respiration est l'acte essentiel de la vie » (réduire cet acte à un prétexte !) ; « la qualité physique d'un individu ne saurait se mesurer qu'à ses performances » (souligné). Alors, le champion de lutte tuberculeux sans qu'il s'en doute a une excellente « qualité physique » ; « le mouvement utile qui seul est éducatif » (alors les études secondaires ne sont pas « éducatives »), d'où prohibition catégorique d'utiliser la possibilité pourtant « naturelle ! »

— qu'à l'homme de décomposer ses mouvements, vu que le dressage des animaux se fait sans cela. — Le même exclusivisme outrancier se retrouve — malheureusement cette fois sous la plume d'Hébert lui-même — dans l'*Educ. Phys.*, 10-12-35, où il dresse constat du fiasco des médecins et de la méthode physiologique d'éducation physique : « le médecin... est conservateur et freineur ; l'éducateur doit aller de l'avant... On ne peut songer à faire des êtres forts en ayant constamment le médecin à ses trousses. » (Les « êtres forts » et très résistants formés par les « médecins » naturistes constituent un fait pourtant aisé à constater aussi). — Par contre, Hébert semble bien dire vrai lorsqu'il déclare que l'éducation physique doit être « pédagogique » et, donc confiée à l'Université, pour être partie intégrante de l'éducation générale « Tant que l'éducation physique consistera à envoyer des élèves à la gymnastique comme au cours de dessin ou de géographie (on pourrait le dire aussi pour ces matières), il n'y aura pas réellement d'éducation, mais simplement de l'exercice occasionnel. »

EDUCATION MORALE. — *Punitions* : La *Chronique Comm.* d'Angleur 9-35, résume un exposé du D<sup>r</sup> Crichton-Miller, médecin-chef de l'Institut de Psychologie médicale de Londres, sur « Les punitions et la Contrainte dans la famille et à l'école » ; il y a une nécessité d'adaptation sociale qui « justifie » la contrainte, et, partant, les punitions. Malheureusement, punitions et contrainte « sont conditionnées par la loi du moindre effort chez l'adulte » qui les inflige. Il ne faut pas perdre de vue le paradoxe inhérent à toute discipline : l'enfant exige que tous les autres enfants soient traités selon la même règle que lui-même, tandis que la justice exige que la discipline soit adaptée à la compréhension de chacun ». L'auteur rappelle avec insistance que « le péril majeur est de punir sans souci de la justice, et particulièrement de croire volontaires, chez l'enfant, des actions dont lui sait n'être pas responsable ». Conclusion générale : « L'éducation doit créer chez l'enfant une attitude positive qui lui permette de jouer, dans la société, un rôle consciemment utile. Contraintes et punitions peuvent avoir une certaine valeur dans les débuts élémentaires d'une éducation, mais ne pourront faire de l'enfant un être capable de contribuer au progrès de la société ».

ENSEIGNEMENTS. — *Dessin* : très à la mode cette année ; impossible de résumer les idées des innombrables articles consacrés, de cent points de vue divers, à ce sujet, depuis l'*Ecole Maternelle* jusqu'aux revues scientifiques. On constate un effort de plus en plus

minutieux pour approfondir le rôle intégral du dessin dans l'évolution de l'esprit de l'enfant.

*Musique* : l'enseignement « solfégisé » semble bien condamné. Des méthodes diverses essaient d'apprendre le chant en partant d'une ou deux notes. Une chose paraît curieuse : personne ne propose d'apprendre le chant... en chantant, selon la méthode de Bakoulé, dont le célèbre chœur d'enfants avait pourtant montré toute l'efficacité.

*Sciences* : deux articles donnent le la, d'une manière toute parallèle. Dans l'*Ec. Nouv.* 10-12-35, M. Trellis expose « L'enseignement des sciences à la « Maison des Enfants » à Sèvres » : on part toujours du laboratoire, où l'enfant est invité à toucher, manipuler, expérimenter, afin de « trouver » par lui-même ; ici encore, on a bien compris le sens du « concret », c'est ce qui a été « vécu » par l'enfant ; aucun développement scientifique n'est présenté que sur cette base, et combiné avec des « centres d'intérêt ». — Dans le *Bull. Société Fr. Pédag.* 12-35, Ginat explique « L'expérimentation dans l'enseignement secondaire ». Parallèlement à Trellis qui pose à l'enfant des questions simples pour le faire chercher, Ginat préconise qu'on enseigne dans la seconde également en posant des problèmes, la recherche des solutions incombant aux élèves ; ceux-ci doivent procéder à la découverte en tâtonnant. Ginat est ennemi de l'expérience annoncée et expliquée avant. Certes, le professeur peut voir sa classe très intéressée, mais Ginat analyse avec humour tous les « intérêts », très divers, que les élèves prennent à l'expérience, peu souvent suivie pour elle-même et son intérêt propre. La méthode préconisée exige des montages multiples et rapides, pour lesquels tout un matériel (remplaçant les coûteux appareils tout faits et encombrants du commerce) de pièces standardisées (genre Meccano) a été étudié et mis au point.

*Langues vivantes* : l'enseignement des langues vivantes ne semble pas encore avoir atteint une stabilisation parfaite. La *Revue des langues vivantes* reproduit de longues discussions des spécialistes. *Famille et Lycée* a publié dans plusieurs numéros, des lettres de parents condamnant tour à tour un enseignement littéraire et un enseignement pratique, pour réclamer l'autre. Le N° de 4-36 apporte une mise au point, par un ingénieur, qui s'affirme éclectique. L'éclectisme semble jusqu'à nouvel ordre le seul remède aux désaccords.

*Latin* : un article de l'abbé Balzan commenté et vanté par L. Daudet, et préconi-

sant le retour aux vieilles méthodes par récitation pure, donne lieu à une réaction de Régis Messac, dans *Ec. Emanc.*, 9-2-36 ; contre le latin, bien entendu, qui nécessite tant de rabâchages, et contre les essais de méthodes nouvelles préconisées par M. Gastinel (matérialisées en partie par la brillante exposition de tableaux antiques au Musée Pédagogique, en juin 1935) ; Régis Messac lui reproche tout particulièrement de recommander pour le latin une prononciation... latine. C'est pourtant une simple question de probité : l'enfant a droit au maximum de vérité, et c'est se moquer de lui que de lui présenter le latin prononcé... à la française. Maxima debetur puero reverentia.

*ECOLE. — Organisation* : le projet de réforme des Ecoles Normales et de leur recrutement a suscité un si grand nombre d'articles, qu'il est impossible de résumer succinctement les nombreux arguments émis pour ou contre. Le seul caractère vraiment général des discussions sur ce sujet est que la réforme, du moins telle qu'elle a été annoncée, inquiète les revues pédagogiques d'esprit démocratique et laïc, et plaît à celles qui n'ont pas cet esprit.

*Coéducation* : deux articles sont curieux à rapprocher, l'un jugeant l'expérience qui vient d'être faite à Besançon de classes mixtes après suppression du collège de jeunes filles, l'autre jugeant l'expérience, non pas accidentelle, mais organique des écoles autrichiennes d'après guerre jusqu'en 1927. Les deux articles font bien ressortir la différence des élèves garçons et des élèves filles ; l'un et l'autre indiquent bien que le professeur n'a pas la même tactique devant un auditoire masculin et devant un auditoire féminin, celui-ci plus littéraire, plus sentimental et plus sensible aux compliments, plus indifférent aux raisonnements, celui-là plus scientifique, plus rude moins impressionnable. Mais, ayant noté les mêmes constatations, les deux articles en tirent des conclusions diamétralement opposées, le professeur Bisontin s'enthousiasmant pour la coéducation, l'historien de la coéducation autrichienne prenant texte des différences constatées pour la charger de tous les torts, dans l'ordre de l'enseignement (mais non dans l'ordre moral).

L.-B.-L.



REVUE

DES REVUES DE LANGUE ANGLAISE

L'EXPRESSION DE SOI PAR LES ARTS  
ET LES MÉTIERS

The New Era a consacré les quatre numé-

ros parus depuis la rentrée au rôle des arts et des travaux manuels dans l'Education Nouvelle. Les formes les plus variées de cette multiple activité sont passées en revue et exposées par des maîtres et des maîtresses qui apportent le témoignage direct de leur expérience.

C'est sans doute grâce à l'Art — « désintéressé » ou « appliqué » — que se réalise le plus aisément une double exigence, qui, contradictoire en apparence, répond à deux aspects complémentaires de l'éducation sur lesquels la pédagogie moderne met fortement l'accent : le développement de chaque personnalité pour elle-même, l'individualisation du travail, le spontanéité et la libre expression de soi, d'une part ; et, de l'autre, la « socialisation » de l'enseignement, par les entreprises communes les plus diverses, la discussion, la critique réciproque et la coopération. L'éducation traditionnelle, d'ailleurs, cultive l'un et l'autre à contre-sens, en développant la rivalité et l'émulation, et en imposant la passivité avec l'uniformité. Les articles publiés dans les numéros récents de *The New Era* mettent en lumière les solutions concrètes et particulières apportées à ce problème par l'éducation nouvelle, au moyen des arts.

L'éditorial de janvier note que toutes les études qui suivent portent sur deux points principaux : l'avantage de mettre l'art de plus en plus étroitement en rapport avec la vie pratique, de façon à ce que l'œuvre de création devienne une habitude et non un plaisir rare ou exceptionnel ; et la valeur des formes de création qui se prêtent à la coopération, et sont clairement profitables à autrui. Kees Boeke, dans « *Manual Work in the Bilthoven Children Community* », décrit une expérience qui, analogue sur certains points à celle de Bakulé, se poursuit avec succès en Hollande sous sa direction : celle d'une école qui est une véritable communauté d'enfants, vivant librement ensemble, sous une constitution démocratique, et maintenant l'institution par le travail de leurs mains. Le dernier paragraphe mérite d'être traduit ; outre qu'il indique bien le caractère de cette entreprise, il en annonce l'extension à d'autres enfants de toutes nationalités :

« Nous voulons développer notre œuvre, non en une large institution, mais plutôt en une série de petites unités, comprenant cinquante enfants au plus ; car puisque les élèves dirigent eux-mêmes toute l'activité du groupement, la tâche leur serait trop difficile autrement. Actuellement nous avons des enfants qui viennent de tous les milieux sociaux et dont les parents professent les opinions religieuses ou sociales les plus diver-

ses ; mais tous sont Hollandais ; et, comme notre but n'est pas seulement de former des individus, mais de nous attaquer aux problèmes humains généraux, nous sentons qu'il ne suffit pas de démontrer la possibilité pour quelque cent enfants de vivre et travailler ensemble heureusement, sans crainte de punition et sans espoir de récompense, sans contrainte et pourtant dans l'ordre ; nous sentons qu'on devrait aussi démontrer au monde que les enfants d'autres nationalités peuvent former et diriger des groupes de la même façon. Quand nous aurons des « maisons » britanniques, françaises, allemandes et scandinaves en sus de notre centre actuel de Bilthoven — si nous y parvenons — nous comptons que le travail manuel occupera, plus que jamais, la place d'honneur dans toutes les communautés ; j'espère qu'alors chaque unité se spécialisera : l'une, dans le sculpture sur bois, l'autre, dans la reliure, l'imprimerie, la boulangerie, etc... Les principes desquels dépend cette solution des problèmes que posent la vie et le travail en commun, seront discutés au Congrès régional hollandais que notre groupe de Nouvelle Education organise, du 14 au 20 avril.

Arthur E. Linfoot, Directeur de la *Wisewood Senior School*, à Sheffield, dans « *Craft Development in a Modern Senior School* », montre l'influence du travail manuel sur le développement des élèves avancés, comme sur celui des enfants retardés, et insiste, dans les deux cas, sur la valeur éducative des entreprises collectives. L'art dramatique exige le concours et la coordination de facultés et de talents très divers ; aussi est-il chaudement recommandé, dans plusieurs articles, sous ses différentes formes : mise en scène, représentation, composition de pièces, marionnettes, etc.

Le numéro suivant (février), met l'accent sur l'autre aspect de l'activité artistique : l'affirmation de soi. L'éditorial insiste sur les caractéristiques de l'enfant artiste si longtemps, si souvent encore méconnu, ignoré, réprimé, et sur celles de l'atmosphère propre à favoriser son développement. Dorothy Consens de Holly School, dans « *Handwork Experiences* » déclare que le travail manuel doit conduire à la confiance en soi, à l'audace et à une réelle originalité ; et elle le prouve. Charlotte Gaffran décrit une méthode d'éducation par le mouvement (*Culture of Movement*) grâce à laquelle l'enfant découvre le rythme naturel de sa vie physique et du déplacement de ses membres, l'équilibre des attitudes, et apprend à adapter instinctivement celles-ci à ses sentiments propres et à ses intentions, de façon à ce qu'elles soient

en harmonie avec sa personnalité. Et M. Kirschner, dans « *Music and the young Child* », demande que l'imitation, la reproduction ne soient plus à la base de toute éducation musicale ; elle voudrait qu'on laisse l'enfant expérimenter librement avec les sons avant toutes choses, jusqu'à ce qu'il y trouve le moyen d'une nouvelle expression de soi ; alors, et alors seulement, dit-elle, devrait commencer l'étude théorique et technique de la musique. Albert Grüber, Directeur de l'éducation artistique à Vienne, se défend, dans un article intitulé « *How I teach Art, and Why ?* », de vouloir former exclusivement des artistes : « Nous ne cherchons pas à produire des peintres, des sculpteurs ou des acteurs — écrit-il — mais des êtres humains capables d'apprécier les qualités des artistes. Si parmi eux, il en est d'assez doués pour consacrer leur vie à la création artistique, ce seront des exceptions, et ils seront traités comme tels. Pour les autres, la joie de la création sera le moyen de comprendre mieux toutes les formes d'art, et d'en jouir plus pleinement ». On pourrait ajouter qu'ils acquerront ainsi la possibilité d'embellir leur vie individuelle, sans ambitionner davantage et garderont cette secrète exigence de beauté, cette faculté d'enthousiasme, propres à transfigurer l'existence.

#### EDUCATION NOUVELLE ET DÉMOCRATIE

*Progressive Education*, January, 36. *The Future of Private Schools*. E. C. Lindeman.

Tandis qu'il existe un type d'écoles nouvelles, comme celle de Bilthoven, qui arrive par le travail même des enfants, à acquérir une indépendance économique complète ou presque complète, l'« école expérimentale », telle que les Etats-Unis la conçoivent, et telle qu'ils en ont donné de magnifiques exemples, exige des ressources considérables. Ce sont des laboratoires, et aucun moyen ne doit être épargné pour en assurer le travail et le succès. Etant donné les résultats atteints, les publications, les enquêtes dont profitent ensuite les collèges pédagogiques et tout l'enseignement aux Etats-Unis, nul ne songe à le leur reprocher en principe. Mais les ressources privées dont elles dépendent, dotations, souscriptions ou paiements des parents, peuvent soudain leur faire défaut. Sont-elles alors condamnées à disparaître, avec d'autres institutions consacrées, qui se trouvent dans le même cas : Harvard, Yale, Princeton, Vassar, etc., etc... ? C'est devant cette éventualité que se place hardiment E. C. Lindeman. Si le régime de la propriété privée était aboli, ou profondément modifié, demain, aux Etats-Unis, dit-il, elles devraient être supprimées ou reprises en compte par la collectivité. Le

cas des « écoles expérimentales » est particulièrement grave ; car elles apparaissent à beaucoup comme une espèce de luxe qui ne saurait être maintenu que par ceux qui détiennent un surplus de fortune personnelle. Et pourtant la libre expérimentation — « surtout dans le domaine de l'éducation où la standardisation conduit si rapidement à la médiocrité » — représente une valeur du plus haut mérite. Que faudrait-il donc faire pour qu'elle soit soutenue par les pouvoirs publics ? Une série de mesures sont alors proposées : 1) la réduction de la somme demandée aux parents, jusqu'à ce qu'elle ne dépasse plus les ressources d'une fortune moyenne ; 2) plus d'attention apportée à ce que, au point de vue du succès ultérieur de l'enfant, l'efficacité de l'enseignement individuel soit nettement établie ; 3) la collaboration plus étroite des familles à l'œuvre de l'école ; 4) une très large diffusion des résultats généraux obtenus et des conclusions atteintes au bénéfice des autres écoles. Ainsi le principe de l'expérimentation apparaîtrait comme un mouvement pédagogique d'une portée générale, et non comme un système gratuitement adopté par quelques institutions privilégiées. A ce problème, très réel, la vieille Europe, par la vertu même de sa pauvreté, aura sans doute des solutions originales à apporter : elle l'a déjà montré.

#### L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET L'ÉDUCATION NOUVELLE AUX ÉTATS-UNIS

*What the Public Schools are thinking*. Anson W. Belding. *Progressive Education*, Jan, 1936.

S'il faut en croire d'ailleurs le très brillant, très intéressant article publié par A. W. Belding, l'Éducation Nouvelle, dont l'École Expérimentale est une manifestation, est déjà un mouvement pédagogique d'une ampleur considérable aux Etats-Unis et le devient chaque jour davantage. L'opinion publique locale (dont dépend l'enseignement, Outre-Atlantique, beaucoup plus que chez nous, principalement par l'action des Associations de Parents et de Maîtres) sans y être explicitement convertie, y est très largement ouverte, et certains principes généraux ont été fréquemment adoptés dans les « Ecoles publiques ». La « crise » a provoqué une violente secousse dans les milieux pédagogiques ; les programmes ont été réexaminés à la lumière des événements. L'éducation doit-elle être l'alimentation artificielle, par la contrainte (forcible feeding) ou l'alimentation naturelle, selon l'appétit de chacun et les règles de la nutrition ? Sans que la question ait été tranchée sous cette forme générale, la nécessité d'un rapport direct entre les sujets enseignés

et la vie a été presque partout affirmée ; les qualités de caractère, et la préparation au rôle de citoyen, ont été reconnus comme le premier critérium de toute éducation ; les « sciences sociales » ont bénéficié d'une attention renouvelée ; l'éducation en vue du loisir, et l'éducation des adultes, ont été franchement envisagées. La situation d'ensemble est résumée en ces mots :

« Dans tout l'enseignement public, un levain puissant paraît agir, élevant la signification des études, améliorant mainte méthode et maint procédé. Professeurs et administrateurs s'efforcent de fonder leurs constructions à même le roc des faits, et d'obtenir un contact réel avec les enfants par quelque moyen que ce soit. Le pourcentage des écoles publiques radicalement modernisées est encore faible ; mais en très grand nombre elles ont encouragé les maîtres qui font individuellement l'essai de tout ce qui leur paraît propre à rendre l'éducation plus intéressante, plus fertile et plus heureuse. On cherche avec ardeur à sortir des ornières ; on se prête avec enthousiasme à de nouvelles aventures. Quelquefois, l'innovation se greffe sur un ancien programme ; les écoles publiques croient encore à l'existence de disciplines essentielles, quelles que soient les divergences qui se révèlent lorsqu'il s'agit de définir celles-ci. Mais on constate un mouvement vraiment impressionnant en faveur du traitement de l'élève comme un individu humain, qui diffère de tous les autres individus ; qui, peut être, est mal adapté à son milieu ; ou bien en possession de talents exceptionnels, qu'il faut savoir découvrir, encourager et cultiver. Les méthodes actives, que les premières classes secondaires nous ont apportées, s'étendent graduellement aux précédentes et aux suivantes... »

Nous avons ici l'image d'une transition qui contient peut-être pour nous un espoir. Fasse le ciel que nous puissions un jour faire de notre propre enseignement public un tableau analogue !

#### L'ÉDUCATION AU MEXIQUE

*Progressive Education*. February.

L'été dernier, la section Nord-Américaine de la ligue internationale pour l'éducation nouvelle a tenu un congrès régional à Mexico, dans l'intention « d'échanger des idées pédagogiques avec les peuples de l'Amérique du sud, et d'apprendre de première main, ce qu'étaient les écoles Mexicaines ». A la demande d'un grand nombre de lecteurs, le numéro publié en février par *Progressive Education* a été entièrement consacré à l'enseignement élémentaire au Mexique.

Tous ceux qui sont restés sous l'impression

que ce pays a été le théâtre de coups d'Etat et de révolutions confuses, et ne croient et trouver que violence et anarchie, liront avec profit ces pages. Elles leur apporteront le récit d'un effort soutenu pour arracher à l'ignorance et à la misère douze millions de paysans — « ceux qui constituaient ce que l'on appelait avant 1910 le Mexique inconnu, ou le Mexique barbare ».

— Les premières écoles, établies à partir de 1912, étaient du type traditionnel ; on y enseignait uniquement à lire, à écrire, à parler l'espagnol et à compter. Totalement inadaptées à l'état de pauvreté économique, morale et mentale auquel elles devaient remédier, elles échouèrent et disparurent. Alors, poursuit Rafaël Ramirez, dans « *Establishing the People's Houses* », « l'expérience rude mais précieuse de douze ans de révolution — la période comprise entre 1910 et 1922 — nous fit comprendre et sentir le grand problème du Mexique rural : problème qui consistait à réparer l'injustice faite à une population retranchée du progrès social et culturel... En 1922, notre œuvre éducative commença ; et elle s'est poursuivie jusqu'à nos jours. A la fin de l'avant dernière année, nous avions plus de 8.500 écoles rurales ; et nous espérons en avoir 20.000 avant 1939. Or, il s'agit là seulement des écoles fédérales, et, au Mexique, chaque Etat, en outre, entretient des siennes... ».

Les articles très nourris que contient ce numéro, les nombreuses et pittoresques photographies qui l'illustrent, donnent une idée concrète et précise de l'enseignement social, populaire et pratique répandu par ces écoles, parmi les enfants et parmi les adultes. Ils sont complétés par la « déclaration des Droits et des Devoirs de l'enfant Mexicain » promulguée par Francisco Berumen Enciso, représentant au Congrès du ministre de l'Instruction publique. On y voit notamment, parmi plusieurs préceptes tout-à-fait conformes aux tendances de l'Education Nouvelle, le droit « de rejeter tout maître ou toute maîtresse qui ne serait pas en sympathie avec l'idéal révolutionnaire »... Plusieurs auteurs s'excusent auprès de leurs lecteurs, citoyens des Etats-Unis, de ce que la « liberté universitaire » ne puisse actuellement exister chez eux ; la nécessité d'élever tout un peuple, jusqu'ici abandonné et retardataire, aux mœurs démocratiques et à la culture humaine, ne le leur permet pas, assurent-ils ; mais cela reste le but ultime de leurs efforts. La foi qui les soutient, et les résultats atteints, sont impressionnants ; à plusieurs égards essentiels, ils apportent à l'Education Nouvelle des confirmations massives et éclatantes.

M.-L. CAZAMIAN.

## DIVERS

### Le maître nouveau

Le numéro de novembre de la *Revue suisse d'Education* (*Schweizer Erziehungs-Rundschau*) s'ouvre par l'article d'un jeune. Il demande que les rapports entre maîtres et élèves, comme entre élèves eux-mêmes, soient renouvelés de fond en comble. Rapports humains, avant tout. Ceci suppose une formation du maître qui fasse de lui un homme complet, capable de devenir un ami, un guide, un chef, dans le meilleur sens du terme. Les élèves, de leur côté, ne seront pas des rivaux, mais les membres d'une communauté vivante. Ainsi on apprend à vivre, à connaître la vie et à rayonner la vie en ce qu'elle a de large et de sain : possession de soi et don de soi.

Le professeur Dr Schneider expose des cas d'enfants difficiles qu'il a pu stabiliser en utilisant judicieusement les méthodes de la psychanalyse, laquelle n'est point toujours ce qu'un vain peuple pense.

Ad. F.

### Instruction civique

Le *Bulletin pédagogique de la Société des Instituteurs bernois* (N° 4/5 d'octobre-novembre 1935) publie une étude présentée à un cours pour professeurs, par M. G. Duttweiler, directeur général des cours des Sociétés commerciales de Lausanne, sur sa façon d'enseigner l'« art d'être citoyen ». Le cours était patronné par l'Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail.

Pas de théorie abstraite, déclare l'auteur ; pas de mémorisation ; pas de leçons à apprendre. Partir de la réalité, de l'actualité, de la diversité des opinions politiques et des solutions à la question sociale présentées par les partis : libéraux, radicaux, socialistes. On ira voir les séances du grand conseil (cantonal) ou du conseil municipal (communal) ; ou instituera des séances analogues en classe, avec rapport et contre-rapport sur tel ou tel thème. On apprendra et pratiquera le respect de l'opinion d'autrui, la courtoisie, la patience, la précision de la pensée et de la parole ; on recourra aux sources documentaires impartiales. Le professeur lui-même incarne la science et la conscience. Nul d'entre les élèves ne doit devenir à quel parti il appartient.

L'exposé, fort long, du *Bulletin pédagogique* est admirablement vivant et suggestif. Bien entendu, il a suscité des objections : fonctionnaire de l'Etat, le professeur pouvait-il faire autre chose que défendre les vues de l'Etat ? S'il s'en écarte, ne serait-il pas blâmé, voire exclu, par ses supérieurs hiérarchiques ? Le gouvernement est en majorité radical, en Suisse. Bien ; mais si la majorité passe aux socialistes, le professeur changera-t-il son fu-

sil d'épaule, réformera-t-il ses jugements et ses convictions ? Aujourd'hui il défend le militarisme ; le condamnera-t-il demain, si l'idéologie ambiante se transforme ? — Position délicate. Les droites reprochent à M. Duttweiler d'approuver les grandes aspirations humaines du socialisme ; et les socialistes redoutent que sa façon de faire ne constitue une défense du régime bourgeois.

En vérité, c'est se montrer bien susceptible : hypersensibilité d'ailleurs fréquente en politique, celle-ci étant faite de plaies mal cicatrisées et d'amours-propres aux abois. Pour ma part, j'ai trouvé l'attitude de M. Duttweiler à la fois droite et habile. A moins d'avoir devant soi des élèves d'une seule opinion, muets ou rendus muets par quelque idéologie dictatoriale, — et encore ! — la meilleure des tactiques sera toujours d'enseigner la raison, le bon sens et le respect des opinions du prochain. Je ne formulerais à ce propos qu'une seule critique : il faut un cran moral et scientifique admirable pour « jouer avec le feu », comme a su le faire M. G. Duttweiler. Exemple digne d'être imité ; mais, je le redoute fort : inimitable !

Ad. F.

### L'École de Sorengo

M. G. Lombardo-Radice, dans un de ses livres : « Pédagogie des apôtres et des ouvriers » (Bari, Laterza, 1936. Bibliothèque de culture moderne, tomes 25.—, en italien) décrit un voyage qu'il a fait en 1935 dans un grand nombre d'écoles du canton suisse du Tessin. Il loue ces écoles et déclare y avoir trouvé à l'œuvre des instituteurs travaillant avec simplicité et efficacité selon les méthodes nouvelles.

Parmi les écoles qu'il admire se trouve l'École des enfants chétifs de Sorengo. Cette école a été fondée par le Dr Bettelini avec des subsides privés dans un but de bienfaisance ; elle continue à subsister par les soins de Mme Cora Carloni, directrice, grâce à des dons. M. Lombardo-Radice déclare que, s'il était éditeur, il s'empresserait de lancer un album d'hygiène ayant pour titre : « Le Livre de Sorengo », ouvrage qui servirait avant tout de livre de prix. A Sorengo, il a vu les maîtres collaborer et étudier avec les enfants, vivre de la vie de leurs élèves, dans une ambiance de parfaite tranquillité.

M. Lombardo-Radice écrit : « Libérer l'enfance de toute pression et angoisse, de tout lien et de toute mécanisation du corps ou de l'esprit, voilà l'œuvre de Sorengo. Un nom : Sorengo, qui a pour synonyme : Cora Carloni. Honneur à cette personnalité, aussi bien au Tessin qu'au delà de ses frontières ! » (Article résumé d'après la revue de Brescia : *La Scuola italiana moderna*, 10 nov. 1935).

M. B.-A.

## Livres

### OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Georges BERTIER, *L'École des Roches*. Les éditions du Cerf, Juvisy (Seine-et-Oise), 315 pp., in-12 (Collection « Les sciences et l'art de l'éducation »).

Ce livre nous apporte d'abord un historique rapide mais clair et vivant de l'Éducation Nouvelle depuis ses origines jusqu'à la fondation de l'École des Roches en 1898, sous les auspices d'Édmond Demolins; ensuite et surtout un panorama de l'école elle-même et de son développement graduel: panorama animé et pittoresque à souhait dans lequel éclatent les couleurs de la jeunesse — jeunesse réelle de ceux qui y figurent, jeunesse de cœur de celui qui écrit. Le lecteur suit l'enfant, de la « maison » où l'on reconstitue pour lui l'atmosphère familiale, aux terrains de sport et au parc sur le plateau ensoleillé des Roches; puis aux ateliers où, en même temps qu'ils acquièrent un certain réalisme d'esprit essentiel à la vraie culture, ils s'initient aux difficultés et aux noblesses de la lutte contre la matière, et, par surcroît, aux joies de la création artistique; à la chorale, à l'orchestre, à la salle des fêtes où sont honorés les arts musicaux et dramatiques; dans les classes, où les méthodes actives et les découvertes de la psychologie récente sont, en toute la mesure jugée possible, utilisées pour l'enseignement des programmes officiels; enfin à la chapelle (catholique ou protestante) où la formation morale des « Rochoux », fondée sur la confiance, la liberté et la responsabilité, trouve son couronnement.

Il existe, certes, d'autres types d'écoles nouvelles; et à divers égards, on peut les préférer.

On peut par exemple douter que l'Éducation Nouvelle implique nécessairement l'internat à la campagne, et le remplacement de la famille naturelle de l'enfant par une autre « famille », en plein accord avec la première, d'ailleurs, et scrupuleusement, mais artificiellement, constituée de façon à être, en tous points, éducative. Certes, en beaucoup d'exemples, c'est pour l'enfant un gain incontestable; mais est-ce bien toujours le cas? J'ai connu une École Nouvelle, qui était un externat, en plein New-York — l'école Lincoln — et qui m'a paru un franc succès. Il est vrai qu'elle ne préparait pas au baccalauréat; mais nul ne le lui demandait. Heureuse Amérique!

On peut aussi trouver que l'action des capitaines choisis parmi les élèves puis recrutés par cooptation, bien qu'incomparablement plus féconde que la « discipline traditionnelle », risque de rester autocratique en son essence, malgré le bel esprit de service qui l'anime; et proposer d'instituer plus largement — et donc plus équitablement — la participation de tous et de chacun à l'exercice de l'autorité. Dans la même école Lincoln, j'ai vu des « assemblées de classes » et des « conseils », des « commissions disciplinaires », élus par tous les élèves, fonctionner à la manière d'une démocratie en miniature, sous le discret et sage contrôle du professeur ou du directeur, sans jamais

donner les scandales d'anarchie dont parle l'auteur, mais au contraire à la satisfaction générale.

On pourrait encore contester telle ou telle méthode d'enseignement, ou bien se demander s'il est absolument certain que les pratiques religieuses se concilient toujours, et dans le secret de toutes les consciences, avec cette liberté et cette sincérité envers soi-même comme envers autrui qui sont les premiers principes des Roches.

Mais l'expérience est là; et elle est concluante; il convient de la saluer avec respect et reconnaissance; nous avons en France depuis près de quarante ans une école généreuse autant que neuve et hardie, dont la prospérité n'a cessé de croître; et ce n'est sans doute pas la seule réalisation d'Éducation Nouvelle concevable; mais elle n'en a pas moins magnifiquement réussi à former des caractères, en même temps que des esprits, d'élite. L'auteur qui, depuis l'origine de cette école, en est l'âme, a tout le droit de puiser dans ce sentiment avec une juste fierté, la foi communicative qui rayonne de son livre, et inspire une confiance heureuse en la possibilité, l'intérêt et la fécondité d'initiatives analogues.

M.-L. CAZAMIAN.



Maurice BLONDEL, *L'Être et les êtres* (Paris, Alcan, Bibliothèque de Philosophie contemporaine, 1935, vol. 14,5 x 23 cm. de 540 pp., prix fr. 50.—).

Notre époque cultive la hâte et la superficialité. C'est mieux qu'une culture, c'est un culte. Le dieu Vitesse, vainqueur du temps et de l'espace, récolte les hommages des hommes et l'approbation de cette super-divinité: la Matière. Moyennant quoi, jamais autant qu'aujourd'hui l'on n'a prétendu se réclamer de l'Esprit...

Comment se fait-il que, précisément à notre époque, un Sage ait su se retirer de la mêlée pour pénétrer profondément au sein du mystère de l'Être, luttant seul à seul avec lui, afin de ravir, comme Prométhée, le feu divin de la certitude rationnelle, pour l'apporter aux hommes? Je viens de passer des journées à étudier « La Pensée » de M. Maurice Blondel, professeur honoraire de philosophie à l'Université d'Aix-en-Provence; je lis, du même auteur, « L'Être et les êtres », ouvrage qui suivront les deux tomes de « L'Action »: plusieurs milliers de pages où pas un mot n'est de trop. *Eregi monumentum...*

Et cela est proprement prodigieux. On se sent un très petit garçon en présence de la sagesse de ce Sage. On avait cru comprendre en quoi et pourquoi le matérialisme dialectique est tour à tour partiel, partial et incomplet. On avait cru pouvoir critiquer chez Henri Bergson l'absence de tels ou tels concepts, comme la Raison cosmique une et universelle, fondement de tous nos raisonnements, et discerner des hiatus entre son point de départ biologique, dans l'élan vital, et

son aboutissement dans une profession de foi d'essence mystique. Or tout cela n'était que balbutiements.

Maurice Blondel nous apparaît comme la quintessence de l'esprit français : il pousse l'analyse des concepts plus loin que quiconque avant lui ; mais ceci sans jamais perdre de vue la fin ultime : la synthèse. L'une sans l'autre est perdition, « casse-cou », et l'auteur ne se fait pas faute de le montrer. La plupart des mots dont nous nous servons en philosophant couvrent des concepts unilatéraux ; ils demeurent utiles pour autant que nous ne les poussons pas à l'absolu et que nous laissons entr'ouverte la porte qui conduit aux conceptions complémentaires. Pour nous le montrer, M. Blondel ne craint pas de descendre de subtilité en subtilité jusque dans les abîmes de notre imperfection mentale ; mais ceci afin de nous ramener avec lui, si possible, à la lumière de l'évidence spirituelle, dépouillés de nos illusions *per angusta ad augusta*. « La douleur, apparemment destructive, appelle la solide joie... les voies purgatives sont l'accès indispensable non seulement de l'illumination intérieure, mais de l'union transformante ». Sacrifice, mais « promesse de rénovation et d'élévation plus parfaite » ; « loin de détruire, (le sacrifice) vivifie et sublime l'être se donnant lui-même à l'ordre transcendant qui le libère de son égoïsme » (P. 464).

L'esprit est en chacun de nous ; donc l'esprit est dans le cosmos. Prendre conscience de l'Esprit un et universel et « participer » de sa Vérité, telle est la voie à suivre.

Tout, dans ces ouvrages, est dynamique, par où j'entends : étude de la marche de l'esprit pensant vers la perfection de la pensée, de l'être et de l'action. Et c'est en cela que réside la valeur de ces ouvrages pour l'éducateur. Et y a, par ci par là, des pages où l'enfant lui-même est pris comme objet d'observation ; sa façon de concevoir est-elle autre chose qu'une étape à peine moins élevée, dans l'ordre des valeurs, que celle à laquelle nous nous trouvons nous-mêmes, adultes ? Son globalisme est-il beaucoup moins grossier que le nôtre ?

Déjà Meyerson, puis Jean Piaget nous avaient accoutumés à cette discipline où perfection signifie dynamisme : perfectionnement graduel, affinement et approfondissement de l'être. Edouard le Roy comparait ce perfectionnement à une convergence infinie : l'esprit va vers un but qu'il n'atteint jamais. Mais l'axe qu'il suit est, en soi, une perfection, détachée de toutes les imperfections statiques du relativisme.

Je n'irai pas jusqu'à dire : « Educateurs, tous, tant que vous êtes, prenez et lisez ! » — Je sais que la plupart d'entre vous, à la centième page (ou avant) se laisseront rebuter ; non que le style ne soit clair : il est limpide, quintessence, lui aussi, de la pensée française ; mais il faut, pour comprendre et suivre les méandres de cette dialectique, une puissance de conception abstraite qui n'est pas impartie à chacun ; et singulièrement pas aux adorateurs du Veau d'Or et du dieu Vitesse. Aux autres, aux méditatifs, aux patients, à ceux qui consentent à consacrer quelques mois (pas moins) à un homme et à une œuvre, nous promettons des joies insoupçonnées, celles qu'apporte la Beauté parfaite, et qui nous conduiraient à divinisier l'Homme si nous ne savions que

l'Homme n'est divin que dans la mesure où il « participe » à l'Être.

Ad. F.



Alice DESCŒUDRES. « Héroïnes et Héros » (La Chaux-de-Fonds, Neuchâtel, Suisse, Imprimeries réunies, 1936, fr. s. 1,50 — fr. fr. 7,50).

On a dit de la crise mondiale qu'elle était avant tout une crise morale. Rien n'est plus vrai. Le courage d'être soi tend à disparaître. Le sentiment de la responsabilité s'efface. Le don de soi à un idéal de vie supérieure : art, science, amour du prochain, se fait de plus en plus rare. Le besoin de la jeunesse de se soumettre à des chefs n'est pas autre chose qu'une fuite ; ou bien : une fuite devant l'impératif catégorique de la conscience individuelle. Nos enfants seraient-ils donc des êtres dégénérés ? L'esprit de troupeau acheminerait-il l'humanité vers quelque Métropolis du genre termite ? En aucune façon. Entre douze et seize ans, la plupart de nos garçons et de nos fillettes sont feu et flamme pour tel ou tel héros dont la crânerie, l'endurance et l'idéalisme les emballent.

Voilà ce qu'a compris Mlle Alice Descœudres. Elle a déjà publié : « Des Héros », « Encore des Héros ». Le premier de ces ouvrages en est à sa seconde édition. Preuve que l'adolescence a répondu. Elle a marqué, par le succès même fait à ces livres simples et fervents, son goût de l'héroïsme. Dès lors, pourquoi s'arrêter en si bonne voie ? Nourrir de cette façon-là l'enthousiasme de l'enfant, n'est-ce pas contribuer à assainir le monde de demain ?

Le livre que nous annonçons est digne de ceux qui l'ont précédé. Le morceau principal en est la biographie de Pierre Kropotkine. Ceux qui ont goûté jadis « Autour d'une vie » retrouveront ici avec joie l'auteur, tout abnégation et générosité, de « L'Entr'aide ». Kropotkine connu tout d'abord la misère en Sibérie et sut en triompher. De la Sibérie à l'Inde, il n'y a qu'un pas. Et voici Ramakrishna et Vivekananda présentés simplement et lumineusement à nos jeunes lecteurs avides de merveilleux. Avec Pierre et Marie Curie nous abordons le monde non moins impressionnant de la chimie ; la découverte y apparaît comme une longue patience. La charité n'est-elle pas aussi une persévérance dans l'amour ? Que d'énergie n'a-t-il pas fallu à Florence Nightingale aussi bien qu'à Jane Addams, apôtres l'une de la pitié, l'autre de la justice sociale ! Et voici l'art lui-même au service de la justice et de la bonté, la beauté au service de l'amour : Jenny Lind qui répand les trésors de son chant pour répandre ensuite, intégralement, en faveur de ceux qui souffrent, ce trésor qu'elle méprise pour elle-même : l'argent.

Quant à Saint Vincent de Paul, qui, lui aussi, pour lui-même, méprisait l'argent, nous, adultes, le connaissons ; mais nos enfants ?

Quant on tourne la dernière page de ce livre modeste et ruyonnant, on se sent meilleur. L'humanité apparaît moins écrasée sous le poids multiplié de la souffrance et des erreurs. On se reprend à espérer.

Ad. F.

**Les enfants difficiles et leur milieu familial,** par Marguerite LOOSLI-USTERI. — (Introduction du Dr Ed. Claparède). — Ed. Delachaux et Niestlé.

Mme Loosli-Usteri est assistante psychologue à la consultation médico-pédagogique de l'Institut J.-J.-Rousseau, à Genève. Elle rend compte dans son ouvrage de l'activité de cette consultation pendant ces quatre dernières années. L'analyse de nombreux cas nous montre la complexité des facteurs qui déterminent le comportement de l'enfant. L'influence du milieu familial est décisive; lorsque celui-ci est désorganisé ou déficient, l'enfant réagit d'une façon anormale à ce milieu anormal. Un trouble dans le caractère, dans le comportement est très souvent la réaction à une souffrance intime : c'est ainsi que Mme Loosli-Usteri a observé 75 p. % de ces cas d'indiscipline chez des enfants de parents divorcés. Le développement d'un enfant séparé de son père ou de sa mère n'est jamais normal.

Le résultat de nombreux tests appliqués aux enfants difficiles montrent que leur développement est presque toujours régulier. Ces enfants semblent se distinguer essentiellement par la nature de leur affectivité. Affectivité riche, nuancée, mais affectivité égocentrique, de nature infantile, n'ayant pas évolué vers « l'adaptation ». L'enfant comprimé, sacrifié souvent à des égoïsmes exacerbés, n'a pu se développer; aucun amour élevé et désintéressé ne lui a été donné en exemple.

La consultation médico-pédagogique a pour but de comprendre l'enfant difficile, de gagner sa confiance, de lui ouvrir le chemin de la réadaptation en trouvant la forme d'éducation qui lui convient. Mais c'est le milieu familial qu'il faudrait modifier. Les consultations médico-pédagogiques visent à atteindre les parents à travers l'enfant. Autour du traitement du petit difficile, elles réussissent bien souvent à éveiller toutes les forces d'amour, et à susciter l'appui indispensable de la collaboration maternelle. L'essentiel du traitement est là; mais dans tous les cas où cette collaboration est obtenue, le résultat est certain.

**La Psychologie d'Alfred Adler et le Développement de l'Enfant** par MADELAINE GANZ. — (Préface de Pierre Bovet). Editions Delachaux et Niestlé.

Mme Madeline Ganz a étudié spécialement le fonctionnement des consultations médico-pédagogiques du grand psychanalyste Adler et de ses disciples, dans les écoles viennoises. Pour Adler, tout ce que fait un individu c'est pour atteindre un but, choisi consciemment ou inconsciemment. Devant un enfant paresseux ou retardé, Adler se demande : « A quoi tend l'enfant par sa paresse ? ». Les infériorités enfantines sont presque toujours des mesures de sûreté adoptées par l'enfant inconsciemment pour se permettre d'échapper à un sentiment de la responsabilité. Chez cet enfant, tourmenté du sentiment d'infériorité, il faut développer la conscience de sa puissance.

L'équilibre entre les deux assure le développement normal de l'être. L'éducation doit permettre

cet équilibre, laissant l'enfant libre de se développer dans une atmosphère tonifiante où il prend conscience de ses forces, s'habitue au courage et à l'action, à la responsabilité de ses actes.

L'école adlérienne, telle que la décrit Mme Madeline Ganz, remplit à la fois un rôle thérapeutique, rééduquant les névrosés de la volonté, et un rôle prophylactique, car un enfant élevé dans le milieu qui convient à son développement, se libère du sentiment de sa faiblesse (éprouvé si intensément dans les premières années) et il arrive sans difficulté au sentiment de communauté et à la coopération sociale.

Mais le milieu familial est le milieu éducatif idéal. Adler n'en sépare l'enfant que dans des cas très graves. L'enfant tient à sa mère par toutes ses fibres; la mère dirige l'enfant vers le père, qui, un peu plus tard, lui fera franchir le passage vers le monde. L'unité familiale est indispensable à la formation du sentiment de communauté. C'est donc le milieu familial qu'il faudrait éduquer. Les consultations médico-pédagogiques, vers lesquelles les parents conduisent leurs enfants, à Vienne comme à Genève, visent ce but. Et les exemples cités par Mme Madeline Ganz nous montrent qu'elles l'atteignent souvent.

Annie FOURNIER.

**Les Albums du Père Castor.** — (Paris, Flammarion).

Nous avons rendu compte souvent déjà de ces albums. Rien de pareil n'existait pour l'enfance, en France. La série se continue à un rythme accéléré qui fait bien augurer de leur écoulement. Et ceci nous réjouit, tant pour leurs auteurs que pour la diffusion apportée ainsi à des activités intelligentes et adaptées au jeune âge.

Il y a des histoires de bêtes, des contes, poèmes et chansons, des jeux, des activités manuelles, des images à colorier.

Voici *Plouf le canard* et *Frouz le lièvre*, avec textes de Lida et illustrations, esquises de délicatesse, de Rojan. Voici un *Conte de la Marguerite*, par Béatrice Appia, avec des images similes-enfantines. *Le Tapis volant*, *le Tuyaou d'ivoire* et *la Pomme magique*, racontés par Mme Marguerite Reynier et illustrés par Ivan Bilbine avec un grand luxe oriental. *Le Théâtre d'ombres*, décors et costumes de H. de Renucourt, permettra à nos enfants de monter eux-mêmes leur théâtre et d'y faire évoluer les figurines préalablement découpées et représentant les personnages de chansons et de contes bien connus. *Les Fables de La Fontaine en images lumineuses* appartiennent à la même veine: l'enfant collera sur les silhouettes les papiers transparents, de couleurs, que contient l'allum. *La lanterne magique* permet, de même, par découpage et collage de cellophane multicolore de projeter sur l'écran des images originales. *Faites votre marché* est un jeu de loto : tout est là, il suffit d'utiliser les ciseaux pour découper les jetons où texte et dessins figurent dos à dos. Même jeu pour : *Six Métiers*. — Par ailleurs, *Images à colorier* présentent des feuilles et fruits de H. Guertik. — Enfin *Cocorico*, images de Lada, sur carton solide, pour les tout-petits.

Comme on le voit, il y en a pour tous les âges. On a critiqué ces albums. Certes tous ne sont pas de même valeur. Songeons toutefois à ces deux proverbes, fort à leur place ici : « Des goûts et des couleurs... » — « La critique est aisée, mais... » Le Père Castor et Lida conçoivent et exécutent. C'est beaucoup !

Ad. F.



Louis C. PICALAUSA, **Zi et Za**. — (Bruxelles, les Editions de la Caravelle, 35, avenue de Samatra, Uccle-Bruxelles, 12 frs belges ; pour la France et la Suisse, édité par « La Flamme », 78, quai Maréchal-Joffre, 9 frs français. — Album richement illustré de bois gravés par l'auteur, 23 x 29,5 de 120 pp.).

Pica (c'est ainsi qu'il signe) est un homme heureux. J'en jurerais. Heureux par l'humeur enjouée et l'imagination débordante. Heureux par sa paternité, incarnée en une délicieuse Rosemary que l'on apprend à connaître par deux dessins style « moins-de-dix ans » et par les réparties vives, drôlatiques, profondes ou naïves (ou tout cela ensemble) dont est émaillé le récit. Heureux enfin, parce que auteur, dessinateur, graveur, éditeur, tout cela incarné en un seul personnage, bien réel, vivant et parlant : Pica. J'ai dit auteur, etc. : quatre mots seulement. Etourdi que je suis : il faut ajouter poète (toute la préface en petits vers amusants où l'on pressent déjà la chasse au tigre qui suivra, chasse qui se déroule, celle-là, derrière le canapé et sous le fauteuil de Bon-Papa ; et celle-ci dans quelque forêt des débuts de l'ère quaternaire) ; poète, donc ; et puis, on l'a deviné, paléontologiste et ethnographe de la préhistoire. En ce domaine, Pica a fait ses preuves : « Les Aubes Sauvages » (il en a été question ici même, N° 99, juillet 1934, p. 185) l'ont, comme on dit, situé. Le livre qu'il nous offre ici est peut-être plus didactique. Le musée préhistorique a dû en fournir les pièces premières et maitresses. Ne craignez rien : l'enseignement — si enseignement il y a — éclate de rapprochements imprévus et avec une drôlerie qui sonne comme un rire ami. Zi est un gosse arboricole. Za, sa sœur jumelle. Leurs yeux sont aigus. Et l'auteur, interrompu par sa petite interlocutrice : « Tu as des maitres, toi, pour t'instruire, lui répond-il. Eux, non. Ils doivent apprendre seuls, d'eux-mêmes. Leurs yeux, leur nez, leurs oreilles, voilà leurs éducateurs. Si tu courrais un danger, tu ouvrirais, toi aussi, tout grands tes yeux ! Quand nous rentrons le soir par le raccourci du bois, un peu de l'âme de Zi et de Za ressuscite en toi... » Et six histoires se succèdent, palpitantes : Le piège à tigre, La pirogue, L'aiguille, La Roche-des-Singes-à-tête-de-Chien, Feddy-Premier, Le feu par friction... Oh ! le délicieux envol dans le pays des songes ! On en revient rasséréné, amusé, réjoui, rafraîchi : le père, la fillette, le livre, les histoires, tout cela fait un. Et cela fait comme une chanson dans l'âme.

Ad. F..

Léon BINET, **Autres scènes de la vie animale**. Voyage en Amérique du Sud. — (Paris, Gallimard, 1935, vol. 11,5 x 18,5 de 143 pp., prix : fr. 12 »).

« Scènes... » — « Nouvelles scènes... » — « Autres scènes... » D'un ouvrage à l'autre, le grand savant qu'est le Professeur Léon Binet raconte les découvertes qu'il fait dans le monde de la vie. Qu'il fait ou que d'autres font. Car il ne s'isole jamais. Il prend son bien où il le trouve. Il cite ses collègues et chacun de ses courts chapitres s'accompagne d'une bibliographie qui est à la fois un hommage aux autres savants et une source de documentation pour l'étudiant. Le simple curieux glane des impressions — et certes, elles ne lui manqueront pas, pour peu qu'il ait le sens de l'admiration et le goût de sonder les merveilles de la nature. — Mais le chercheur voudra en savoir plus long. Car les courts chapitres de l'auteur sont remplis de courtes indications données à la suite les unes des autres et sans autre lien que tel ou tel pôle attractif dont l'aimant apparaît dans le titre de chaque chapitre. Mais, encore une fois, quelle richesse dans tout cela ! Supposons que vous soyez père de grands garçons, ou professeur de sciences naturelles, voire de géographie. A propos de quoi que ce soit : poissons, oiseaux, lait, viande, répercussions des hormones des glandes endocrines sur telles ou telles fonctions éloignées de la glande originale, — ayant lu ce livre, vous vous trouverez en mesure de donner à vos fils ou élèves des informations *up to date* du plus haut intérêt. La science descriptive d'hier ne suffit plus à nos jeunes gens. Ils veulent saisir les liens de cause à effet. Or la science actuelle fourmille de données dont nos pères ne pouvaient rien savoir. Je n'en dirai pas plus long. Mais je puis assurer celui qui aime à percer les secrets de la nature qu'il ne s'ennuiera pas à lire ce petit livre. En le fermant, il se dira peut-être comme moi : puissent nos savants nous donner souvent des ouvrages pareils. Les mystères de la nature sont tels que, plus on les creuse, plus on la force dans ses retranchements, et plus leur nombre grandit ; et plus grandit du même coup le sentiment d'admiration qui vous pénètre.

Ad. F.



B. PROFIT, Inspecteur d'Enseignement primaire, Lauréat de l'Académie française et de l'Académie des Sciences morales et politiques, préface de M. Henri PIERON, Professeur au Collège de France, **L'Éducation mutuelle à l'École (Coopération scolaire française)**. — Centrale du P. E. S. de Belgique, vol. xii des Cahiers de la Centrale, 1935, vol. 12,5 x 19 cm., de 335 pp., francs 10).

On a dit des Coopératives scolaires qu'elles constituaient la forme proprement française de l'École active. Sur le seuil de l'école livresque — celle des méthodes, programmes et examens fixés et figés par les règlements scolaires de la République française, — les Coopératives font l'éducation des cœurs, des esprits, enseignant la solidarité et la possession de soi, l'oubli de soi dans

le don de soi. Que leur nombre ait atteint en quinze ans le chiffre de 12.000, c'est un fait émouvant, tout à la louange du corps enseignant français. Car rien n'obligeait ces douze mille instituteurs à créer des coopératives. Certes, les instructions officielles de feu Paul Lapie, relatives au Plan d'Etudes du 22 juin 1923, recommandent les coopératives scolaires. Mention modeste, noyée dans une foule d'autres... Les inventer — et ceci est le mérite de M. B. Profit, alors inspecteur à Saint-Jean-d'Angély, — les concrétiser un peu partout, c'est là une preuve qu'elles font partie de l'âme française populaire et authentique, âme raisonnable et raisonnée, prévoyante et attachée, malgré les politiciens de cabaret, à cette liberté qui naît du solidarisme concret, à cette égalité de droits qui conduit à l'ascension du mérite, et à cette fraternité qu'on croyait morte et que les tranchées de la grande guerre ont révélée plus vivante que jamais.

M. Profit a-t-il bien réellement — comme le mot m'en est tout à l'heure coulé de la plume — « inventé » les coopératives scolaires ? Le Père Girard, à Fribourg, avait au temps de Pestalozzi, institué un certain enseignement mutuel ; on se rappelle, par ailleurs, le succès des écoles lancastériennes ; dans le domaine de la discipline, Arnold avait introduit avec de bons résultats, dans les collèges anglais, le régime des « préfets » qu'ont repris les Ecoles nouvelles à la campagne. Autant de réalisations partielles et entachées d'artificialité. Plus près de nos coopératives françaises, il faut mentionner celles de Pologne dont il a été question ici-même. Au III<sup>e</sup> Congrès international d'Education morale, à Genève, en 1922, j'ai suscité des exposés sur ce thème par nos amis de Pologne et aussi par M. P. Guminal, coopérateur à Lyon. (Voir « Education et Solidarité », Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1922). Mouvement qui s'est constitué par un contact durable entre théoriciens et praticiens, tant par mon livre « L'Autonomie des Ecoliers » (sujet de mes cours à l'Institut J.-J. Rousseau dès 1912) que par la récente enquête mondiale du Bureau international d'Education, analysée ici-même en 1935.

On devine avec quelle joie M. B. Profit a réuni dans les pages de ce livre-ci les enseignements pratiques de sa longue expérience. Du concret,

du réel, du vécu, voilà ce qui, durant ces quinze années, a formé la trame de ses jours et de ses nuits. Indépendamment de l'enseignement que l'on tire de ces pages — enseignement psychologique, moral, social, mais aussi d'ordre concret : organisation, erreurs à éviter, fautes à ne pas commettre — il faut s'arrêter à cette figure modeste et forte, celle de l'auteur, de l'initiateur, du « poète » au sens étymologique du terme. Ses mots d'ordre : progrès, bonheur, coopération, se concrétisent en cette simple formule : « Sois raisonnable et sois bon ! » (p. 329). Est-ce bien tout ? Cela dépend du contenu que l'on accordera à ces mots. Car ils peuvent embrasser la très vaste Raison cosmique et l'esprit d'Amour ; comme ils peuvent aussi perdre le contact avec le sol et s'égarer dans les voies du rationalisme étroit et de la bonté théorique. Ce qui rassure toutefois, chez M. Profit, c'est que la vie, dans sa plénitude, fera éviter l'erreur de l'idéologie creuse. Et il y revient partout. Education morale : seule réelle par le coopératisme. Education civique, idem. Education intellectuelle : servie et concrétisée par lui. Education esthétique, rendue possible, favorisée. Education physique : jeux et hygiène. Education professionnelle : sélection des aptitudes réelles de chacun. Tout cela, je le répète — et l'auteur le répète dans chacun des chapitres portant les titres ci-dessus — concrétisé et favorisé par les coopératives scolaires.

Graines semées. Elles lèvent. Donc la vie est là. L'avenir reste ouvert.

Ad. F.

## L'AVENIR

Home-Ecole Nouvelle

**CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)**

Altitude : 1250 mètres

*Ecole Nouvelle pour Garçons et Filles  
de tous âges dans un milieu familial*

**Vie de plein air • Soleil • Sports**

**INTERNAT — EXTERNAT**

*Prospectus sur demande*

## L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

**BOURG-la-REINE (en face le lycée)**

*Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans  
Méthodes nouvelles (Montessori,  
rythmique, solfège, piano)*

**Pavillon — Grand jardin — Soins maternels**

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

## VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

### Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11<sup>bis</sup>, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

## L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.  
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de  
l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.  
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents  
de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

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' O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

## Institut MONNIER

### École nouvelle à la campagne

*Education et Instruction pour garçons  
et jeunes filles de tous les âges  
introduction à la langue et à la culture  
française et allemande*

### PONT-CEARD-sur-VERSOIX

(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateur de l'École de l'Odenwald)

(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, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

**PARIS, VIII<sup>e</sup>**

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

## L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'École Unique en France et à l'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.

## ÉCOLE DE BEAUVALLON DIEULEFIT (Drôme)

École active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

## “ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

### JARDIN D'ENFANTS

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

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

# LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VI<sup>e</sup>)

*Nous sommes heureux d'annoncer à notre fidèle clientèle une importante*

## BAISSE DE PRIX

sur notre **MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES & JARDINS D'ENFANTS**, ainsi que d'intéressantes nouveautés, dont voici les principales :

### LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

- BOIS NATUREL** : Pyramides, 14. » — Pyramides à degrés, 12. » —  
Cône, 10. » — Cône à degrés, 12. » — Boules décroissantes, 8. » —  
Les 5 éléments en boîte bordée, 52. »
- BOIS LAQUÉ** : Pyramide, 18. » — Pyramide à degrés, 16. » — Cône, 14. »  
Cône à degrés, 16. » — Boules décroissantes, 12. »  
Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, 72. »

### LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

- BOIS NATUREL** : 6 planchettes carrées, 5. » — 6 rondelles, 4. » —  
6 anneaux, 6. » — 6 solides sur tige, 11. »  
Les 4 éléments en boîte bordée, 24. »
- BOIS LAQUÉ** : 4 jeux de 6 planchettes, 28. » — 4 jeux de 6 rondelles, 24. »  
1 jeu de 6 anneaux, 8.50 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 16. »  
Les 4 éléments laqués en boîte Skyto, 75. »

### LE MATÉRIEL GOUAULT

- Sucriers décroissants, 4 sujets, 7. » — Encastresments géométriques, 6 sujets, 8. »  
Poupées décroissantes, 5 sujets, 12. » — Dominos des formes encastrees,  
10 dominos, 6. »

### LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

- Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, 8.50  
Les Boules décroissantes à encastrer, 14. »

### LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1<sup>re</sup> Série, La Journée de l'Enfant, 24. » — 2<sup>e</sup> Série, Les Jeux de l'Enfant, 24. »

#### L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et le jardinier d'école. Parait tous les vingt jours, 1 vol. 17 fr. 50 — Le nombre : 1.40 (Spécimen gratuit)

**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.**