

AOUT-SEPTEMBRE

1938

N° 159
16^e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

*ORGANE DE LA LIGUE
INTERNATIONALE POUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE*

SOMMAIRE

- D^r H. WALLON. — *La formation psychologique des maitres.*
(Extrait de la revue « Education et Culture », n° 31).
- Ad. FERRIÈRE. — *La formation sociale de l'Enfant.*
- LOUISE VINCENDON. — *La poésie chez l'Enfant.*
- M^{me} CAZAMIAN. — *Chronique des revues anglaises et américaines.*
- L. BOËS. — *A travers les revues de langue française.*
- Nouvelles diverses.*
- Livres.*

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm
PARIS (5^e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE REDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur
au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

D^r H. WALLON

Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA REDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. —
Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs 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* : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e,
n^o 697-92.

Prix de ce Numéro : France, 10 fr., Etranger, 15 fr.

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5^e)

Président d'Honneur :

P. LANCEVIN,

Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,

Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,

Ex-Président

du Bureau Français d'Education.

D^r H. WALLON,

Professeur

au Collège de France.

G. BERTIER,

Directeur

de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : M^{lle} E. FLAYOL, Directrice Honoraire
d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-
Germain, Paris (V^e). Chèque postal Paris n^o 697 92.

Secrétaire Adjointe : M^{lle} BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ;
Membre actif, 5 fr. par an.

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° 1	donnant des bandes de tissu de 8 x 40 cm.	9 fr. 50
N° 2	— 16 x 55 cm.	22 fr.
N° 3	— 32 x 80 cm.	44 fr.

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle A	donnant des bandes de tissu de 40 x 130 cm. . . .	85 fr.
— B	— 64 x 130 cm. . . .	135 fr.

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6^e)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. À 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.

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 24, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

La formation psychologique des Maîtres

Par le D^r H. WALLON

Parler de psychologie à propos de la formation des maîtres, n'est-ce pas, pour un psychologue, risquer le reproche souvent mérité par les spécialistes de préconiser chacun sa spécialité comme un remède indispensable ? De ce travail il résulte trop souvent que les problèmes d'éducation sont transformés en questions de programme. Chacun y réclamant sa part, les programmes se surchargent, se morcellent, deviennent une mosaïque disparate où se brisent la spontanéité intellectuelle et le pouvoir unifiant de la réflexion.

Mais si la psychologie doit intervenir dans la formation des maîtres, c'est beaucoup moins, à mon sens, comme une nouvelle matière d'enseignement que pour les mettre en garde, au contraire, contre certains slogans psychologiques et pour les amener à tirer de leur propre expérience des conclusions qui seront instructives pour le psychologue lui-même, car il reste toujours vrai que la psychologie appliquée ne peut être purement et simplement déduite d'une psychologie déjà en possession de ses principes, mais qu'elle est le terrain expérimental où peuvent s'élaborer et se contrôler ses vérités et ses méthodes. (Voir Principes de Psychologie appliquée, *Introd.*, Collect. A. Colin).

L'orientation de l'enseignement devient psychologique dès qu'il veut s'adapter à l'esprit et à la nature de l'enfant. Sans doute est-ce un don, chez certains maîtres, que de savoir user, comme intuitivement, de ce que M. W. Stern appelle CONVERGENCE à propos du langage à moitié puéril que les adultes emploient avec les enfants ; de même ces maîtres savent donner à leur enseignement une présentation qui est à mi-chemin de celle que l'enfant aurait pu imaginer lui-même. Mais ce pouvoir irraisonné de sympathie intellectuelle n'appartient pas à tous. Faudra-t-il se borner à constater chez un maître qu'il a ou n'a pas le tempérament pédagogique et se résigner à ce qu'il soit bon ou mauvais de naissance ? Il n'y a sans doute pas de domaine où ce genre de fatalisme n'ait été réduit par un effort d'analyse et de méthode. Si le sens pédagogique peut s'acquérir, ce n'est évidemment pas par simple routine, c'est par expérience, et toute expérience peut être ramenée à des préceptes ou des principes. Certains estiment cependant que l'expérience pédagogique est une expérience toute personnelle, qu'elle se nourrit d'impressions et de conclusions qui dépendent, pour chacun, de rapports intellectuels et moraux qui lui sont propres. Ils professent, non sans raison, que ramener l'art d'enseigner à des prescriptions, à des procédés, c'est le figer, c'est s'interdire les possibilités d'adaptation que peuvent offrir, suivant les circonstances, la matière enseignée et les dispositions de l'enfant. Mais c'est précisément à l'étude de ces deux termes qu'il faut s'attacher : les dispositions que l'enfant tient de son âge ou de son tempérament individuel, les aptitudes qu'exige et qu'exerce chaque matière d'enseignement.

Les réformateurs en éducation ont le plus souvent pour programme de respecter et d'utiliser les activités spontanées de l'enfant. Leurs systèmes sont donc à base psychologique. Mais il faut savoir distinguer entre la pratique et les principes. La pratique peut être, pour une part, la traduction directe d'intuitions expérimentales où s'exprime le génie pédagogique du réformateur, et pour une

autre part les conséquences qu'il déduit de ses conceptions psychologiques. Mais ses conceptions psychologiques ne sont parfois qu'une schématisation trop simplifiée de ses expériences, une formule abstraite et inadéquate d'où il risque de tirer des applications contraires à leur contenu originel. Elles peuvent n'être qu'une simple prévention plus ou moins traditionnelle.

Chacun tombera d'accord, par exemple, qu'il faut à l'enfant du simple et du concret. Mais partir de ce précepte sans avoir expérimentalement défini ce qui, pour l'enfant, est en effet simple et concret, c'est souvent s'aventurer dans des contre-sens pédagogiques. Ainsi la théorie sensualiste, malgré bien des échecs et des reculs, garde encore pour beaucoup une sorte d'évidence essentielle et indispensable. La sensation, fondement supposé de toute connaissance, est aussi considérée comme ce qui s'impose d'abord à l'enfant. Identifiant le concret et le sensoriel, certaine pédagogie s'efforce non seulement d'exercer la discrimination sensorielle de l'enfant, ce qui peut utilement l'habituer à la comparaison et au classement, mais aussi de le mettre sans cesse devant une traduction sensible de toutes les opérations mentales qui lui sont demandées, ce qui peut être contraire à la nature de ces opérations et risquer, en tous cas, de substituer à ses libres investigations les artifices ingénieux de l'adulte.

De même le simple pour l'adulte, c'est l'élément ou le principe ultimes auxquels il est possible de ramener une réalité complexe ou confuse. Pour l'enfant c'est, au contraire, ce qui fait l'objet immédiat de son activité, c'est-à-dire l'ensemble plus ou moins indifférencié, le complexe d'objets et de circonstances dont il est simultanément occupé. Il ne peut même en détacher ce très incomplètement ce qui relève de sa propre activité. Il y est plus ou moins mêlé de sa personne et la perception qu'il en a est globale. C'est en partant de sa propre expérience, des répétitions et des différences qui s'y présentent, qu'il deviendra capable d'y sélectionner certains traits plus constants et plus essentiels que d'autres. Sachant reconnaître ce qui est conforme ou non à son attente, il progressera de choses en choses par voie d'analogie. Mais l'élément caché qui leur est commun et qui leur sert d'explication pour l'adulte reste longtemps inaccessible à son imagination.

Ce qu'il laisse de lui-même dans la représentation qu'il se fait du monde a été imputé à ce qu'on a appelé son ÉGOCENTRISME. Détachés des faits qu'elle prétend exprimer, la formule prend vite un sens contraire à la réalité. Loin d'être un centre parmi les choses et de les faire rayonner autour de lui, l'enfant commence par manquer d'identité personnelle ; il est totalement accaparé aux différents instants de son existence par une circonstance, par un spectacle, par un objet, par une personne, entre lesquels il reste comme éparpillé et dans lesquels il semble s'aliéner plus ou moins lui-même. Il n'arrive à leur opposer la permanence de son moi que dans la mesure où il devient capable de s'opposer à lui-même la permanence de leur existence. Son moi ne peut donc commencer par leur servir de centre. Il ne s'agit pas ici d'une simple querelle de mots. Des conséquences erronées ont été tirées de cette expression inexacte. La psychologie est encore trop peu maîtresse de ses définitions pour que de semblables inconvénients soient exceptionnels. Il faut donc soigneusement critiquer les formules en cours et vérifier quelles descriptions, observations ou expériences elles prétendent résumer.

Les enfants ne diffèrent pas entre eux que par l'étape de leur développement. Mais pour connaître leurs différences individuelles, les maîtres sont bien mal outillés. Il n'en est que plus surprenant d'en rencontrer qui récuse préventivement toute aide technique, mise simplement à leur disposition. Mais la conviction que tout a toujours été pour le mieux et qu'aucun progrès n'est possible est de celles qu'il faut renoncer à entamer. Il est curieux de l'observer parfois chez des personnes que leur formation professionnelle a dû mettre en contact avec l'esprit de la recherche scientifique.

Initier les maîtres à quelques-unes des méthodes psychologiques d'examen qui sont actuellement en usage, ce n'est pas nécessairement les inviter à les pratiquer. Les tâches de l'enseignement sont absorbantes et l'attitude qu'elles entraînent peut être en opposition avec celle de l'expérimentateur. Le meilleur pédagogue est souvent celui que l'habitude et le désir de toujours enseigner met hors d'état d'observer sans intervenir. Mais il est utile pour quiconque a pour fonction d'exercer une action sur les personnes de savoir par où elles sont accessibles à des investigations méthodiques, à des mesures précises et la vraie signification des mesures. Souvent les affirmations péremptoires de ceux qui les appliquent ont suscité une juste méfiance. Il en est ainsi pour les tests.

Ils sont avant tout un instrument de comparaison dont la relativité constitue le principal intérêt. Tâches rigoureusement définies, ils doivent avoir été d'abord essayés sur un nombre d'individus assez grand pour être, selon toute probabilité, exactement représentatifs de la collectivité tout entière ou d'un groupe déterminé. C'est l'opération qu'on appelle étalonnage du test. Il suffit ensuite, pour chaque individu examiné, de le mettre à son rang suivant l'échelle ainsi établie.

Cette méthode ne permet pas seulement de classer numériquement chaque individu par rapport à son groupe, mais aussi de classer ses différentes aptitudes entre elles ou de réunir les cotes répondant à chacune par une courbe qui a reçu le nom de PROFIL PSYCHOLOGIQUE. Mais la comparaison, au lieu de porter sur les individus et sur leurs aptitudes, peut s'appliquer aux aptitudes prises pour elles-mêmes ; leurs relations statistiques peuvent être mises en évidence à l'aide de différentes opérations : suivant la fréquence, leurs points de coïncidence seront mis au compte du simple hasard ou indiqueront entre telles d'entre elles des rapports plus ou moins étroits qui seront la marque soit d'une ressemblance, soit de facteurs communs, soit d'une même origine. La comparaison peut aussi être celle des groupes : groupes d'âge, groupes scolaires professionnels, sociaux, ethniques, etc. Ainsi peut être mise en évidence l'influence respective sur une aptitude ou sur les aptitudes en général du facteur âge, régime scolaire, méthodes pédagogiques, profession, classe sociale, race, sexe. Ainsi a-t-on pu tenter une comparaison critique de ces différents facteurs et chercher par exemple si des différences soi-disant ethniques n'étaient pas en définitive réductibles à des différences de situation sociale ou de milieu.

L'action de ces facteurs peut être en quelque sorte statique si elle répond à des traits permanents de la condition humaine, comme sont dans une certaine mesure les fonctions biologiques. Mais elle peut être la cause de changements plus ou moins rapides si c'est l'action exercée par le milieu. Il en résultera un déplacement des normes antérieurement établies, comme on a pu l'observer en U. R. S. S., où la transformation des conditions sociales a été très rapide.

Lorsque le niveau et les modalités de l'activité intellectuelle se modifient dans l'ensemble de la population en même temps que le niveau et les formes de la civilisation, il devient nécessaire de procéder à un nouvel étalonnage des tests ou mieux il faut les renouveler. Il convient donc de ne pas leur attribuer une valeur absolue et d'éviter les formules tranchantes comme cette boutade attribuée à Binet : « L'intelligence, c'est ce que mesure mes tests ». Tout au moins faudrait-il ajouter : « Tant que resteront identiques les conditions dans lesquelles ils furent expérimentés ».

Les tests ont pour terrain d'élection les aptitudes qui peuvent être contrôlées à l'aide d'une tâche soit manuelle, soit intellectuelle. Ils sont d'un emploi plus délicat pour l'étude du caractère. Néanmoins certains questionnaires sont utilisés qui ont avec les tests ceci de commun que leur interprétation résulte d'un étalonnage : c'est la répartition des réponses obtenues à travers des catégories bien définies de sujets normaux et anormaux qui en a fixé la signification. Assurément aussi, des indications précieuses pourraient être tirées des remarques faites par les maîtres sur le comportement de leurs élèves, si le

champ des observations que laisse possible le régime scolaire n'était pas très limité, si les tâches scolaires ne les accaparaient pas eux-mêmes et enfin s'ils avaient une connaissance des problèmes qui pût orienter leur vigilance.

Mais le domaine le plus fécond de leur contribution à la psychologie scolaire, c'est évidemment l'étude des opérations mentales qu'exigent et qu'exercent les différentes matières d'enseignement. La manière d'enseigner pourrait en être utilement modifiée. C'est un premier résultat des classes d'orientation récemment organisées à titre d'expérience d'avoir attiré l'attention de certains maîtres sur ce problème. Entre les différents enseignements qui pouvaient être proposés comme moyen de mettre en évidence les aptitudes maîtresses de chaque enfant, comment décider, sinon en dressant la liste de leurs titres ?

La comparaison est souvent frappante. Pour certains comme l'enseignement du système métrique — donné pour centre à l'étude des sciences — il est facile de montrer les différentes activités qu'il peut mettre en jeu, du moins quand il use d'expériences et de manipulations réalisées par l'enfant lui-même et s'il lui suggère, par exemple, de constater les rapports entre le poids et la surface d'une plaquette ayant telle ou telle forme géométrique et telles ou telles dimensions : le goût de la mesure exacte, du dessin, du découpage, peuvent être ainsi décelés aussi bien que celui des opérations arithmétiques ou celui d'exprimer avec précision la suite des manipulations avec leurs résultats.

Pour le latin, au contraire, la démonstration reste beaucoup plus ambiguë, car ses partisans donnent de sa signification psycho-pédagogique des interprétations exactement inverses. Suivant les uns, il serait, par excellence, la langue d'action et de décision qui, mieux que le français trop tourné vers l'objet, convient à l'enfant : il devrait d'abord être d'abord parlé, de manière à retrouver dans la voix du maître les pulsions qui lui sont propres, en même temps que ses véritables sonorités phonétiques. Son efficacité consisterait donc à éveiller le sens plastique de l'enfant et à mettre en branle ses besoins spontanés d'action. Il devrait agir intuitivement et son enseignement devrait avoir quelque chose de concret et d'immédiat. Selon d'autres, au contraire, rien ne peut faire du latin autre chose qu'une étude de textes et son mérite, c'est d'éprouver chez l'enfant le sens des comparaisons, dans l'espèce comparaisons de vocabulaire et de syntaxe. Il faudrait évidemment avoir choisi entre ces deux conceptions opposées avant de décider les aptitudes qu'il est capable de faire identifier.

Mais les mérites respectifs des différents enseignements nous importent beaucoup moins que la sagacité psychologique qu'il appartient aux maîtres de déployer à leur occasion. Par une analyse bien conduite des différents exercices scolaires et de leurs résultats, ils peuvent arriver à mettre mieux en évidence quelles sont les activités de l'enfant qui s'y rapportent. Un exemple de ce qui est possible à cet égard est fourni par les réflexions de certains maîtres sur l'enseignement de la géographie. Inversement, nous verrons, à propos de l'histoire, l'usage apriorique qu'il ne faut pas faire des formules psychologiques, même, ou plutôt surtout quand il arrive que leur résonance verbale est devenue telle-ment familière qu'elle paraît leur conférer une indiscutable évidence.

De simples praticiens de la géographie se sont demandés quels exercices peuvent être employés pour que, partant de l'observation immédiate et concrète des choses, l'enfant devienne capable de lui faire subir les transferts qui sont nécessaires à la réalisation d'une véritable connaissance, c'est-à-dire d'une représentation utilisable quels que soient les aspects nouveaux du fait qui lui répond. Très modestement, ils les ont ramenés aux exercices d'identification qui sont en usage à l'école maternelle. Mais l'identification présente des degrés. Elle peut consister d'abord à superposer deux objets ou deux images semblables : c'est le simple jeu de loto. Puis à superposer une image à l'objet qu'elle représente. Pour l'élève en géographie — identification plus difficile — il s'agira de superposer une vue prise d'avion avec une carte, les deux images étant d'abord semblablement orientées, puis diversement.

D'effective, la superposition devient donc toute mentale et peut avoir à se donner des repères imaginaires qui lui permettent de ramener à la même deux directions différentes. Ainsi l'enfant doit-il devenir capable d'opérer dans une sorte d'espace intellectuel qui soit distinct de celui où sont donnés les objets qu'il perçoit.

Autre exercice : identifier à un schéma de volcan l'image d'une montagne ou à son type celle d'une maison. Ici encore la superposition n'est pas immédiate. Elle suppose le pouvoir de projeter sur un canevas idéal l'objet perçu. L'image doit pouvoir se transporter du monde sensoriel dans un monde où les données de la perception soient comme sublimées de manière à pouvoir s'identifier avec les libres constructions de l'intelligence. Or ces conditions sont celles-là même que l'analyse des fonctions intellectuelles et de leurs troubles fait reconnaître au psychologue comme les conditions élémentaires de la pensée. Pour s'en tenir aux opérations les plus simples et aux troubles les plus grossiers, c'est un pouvoir distinct qui permet d'identifier la position d'un objet déjà placé dans l'espace et d'en placer un autre dans une position semblable ; ce dernier peut être supprimé par une lésion cérébrale, l'autre persistant. Dans d'autres cas, c'est le maniement des objets qui est empêché parce qu'est perdu le pouvoir d'en ramener la structure à nos schèmes d'activité, comme s'ils ne pouvaient plus fusionner en se projetant sur un plan commun.

Ainsi, les analyses du pédagogue et du psychologue peuvent se rejoindre, mais c'est à la condition d'avoir pour point de départ les faits et non des formules incontrôlées ou mal comprises. Si le pédagogue préconise des exercices qui impliquent la conception de l'espace fonctionnel à laquelle est arrivé le psychologue, c'est qu'il a honnêtement expérimenté les meilleurs moyens de rendre assimilables à l'enfant les données de son enseignement et qu'il n'a pas commencé par annexer à la géographie l'espace comme la catégorie du réel qui lui répond essentiellement.

Moins bien avisé celui qui écrit : « La géographie introduit l'enfant dans l'espace ; l'histoire l'introduit dans le temps. A cette catégorie correspond un ensemble de notions fondamentales pour l'esprit, mais fort étrangères aux jeunes esprits, et auxquelles l'enseignement de l'histoire doit les initier : notions de durée, de distance relative dans le temps, de suite, de devenir, d'évolution ». C'est proprement renverser les termes du problème sens dessus-dessous.

Le couple espace-temps est bien devenu une locution familière, surtout depuis Kant. Mais se peut-il qu'il soit compris par certains comme se rapportant à deux contenant, à deux milieux, entre lesquels les objets ou les faits pourraient être répartis à volonté et où il n'y aurait qu'à les juxtaposer les uns à côté des autres ? A l'opposé de ce réalisme un peu primitif, Kant se borne à constater qu'il n'y a rien dans notre perception qui puisse être perçu sinon comme répondant à un certain lieu de l'espace et à un certain moment du temps. C'est ainsi qu'il a fait de l'espace et du temps les conditions, les formes a priori de la perception. Formes simultanément indispensables dans lesquelles l'enfant n'a pas besoin d'être « introduit » puisqu'elles sont conjointement la condition sans laquelle il n'y aurait pas de perception possible.

Mais le formalisme kantien lui-même prête aux notions de temps et d'espace une réalité beaucoup trop essentielle. Elles sont loin d'être immuables et homogènes. Non seulement elles se sont modifiées au cours des âges et suivant les domaines de l'activité humaine, mais dans la sensibilité de chacun elles sont diverses et leur apparente réduction à un ordre donné comme constant reste bien fragile, surtout s'il s'agit du temps. Ce qu'on appelle l'acquisition de la notion de temps chez l'enfant est un édifice d'impressions et de conventions substituées entre elles, substitutions qui restent bien mal liées. Preuve en soit les illusions qui foisonnent chez l'adulte lui-même dans sa soi-disant perception du temps et qui peuvent si douloureusement opposer une conscience individuelle aux normes admises, quand il s'agit de sujets dont le pouvoir de contrôle sur

leur subjectivité est diminué, comme Janet l'a montré chez de simples psychasthéniques.

« Débuter par des exercices de gymnastique chronologique, véritables exercices d'assouplissement de l'esprit », c'est bien, semble-t-il, commettre un non sens sur les capacités psychologiques de l'enfant. Vouloir par ce moyen « mesurer la souplesse, l'élasticité plus ou moins grande de son esprit, ce qu'on pourrait appeler aussi sa capacité de vision intellectuelle », c'est assurément se leurrer. La capacité de vision intellectuelle ne peut, chez l'enfant, s'exercer que sur le concret. Lui donner pour champ ces vastes horizons qu'ouvre le temps, « puisqu'il y a, paraît-il, élargissement progressif de l'horizon, dans le temps », ne peut tout au plus aboutir qu'à développer une acrobatie verbale sous laquelle l'enfant sera bien incapable de conserver cet élan de sympathie directe qui prépare en lui la compréhension des choses. Il ne peut bien se représenter de la vie, et par conséquent de l'histoire, que ce qu'il lui semble plus ou moins possible de vivre personnellement.

Aux historiens de dire si l'essentiel de l'histoire c'est la chronologie. Quant à l'enfant ce qui peut d'abord l'attacher à l'histoire, c'est l'action de l'homme et ce qui lui est dû dans les transformations qu'a subies la vie. Ainsi peut lui devenir accessible la notion d'époque. Ce n'est pas une suite abstraite d'époques qu'il est capable d'imaginer, mais combien il a fallu d'efforts et d'événements humains pour transformer une époque dans une autre.

Il fallait des exemples pour montrer les inconvénients d'une fausse ou superficielle culture psychologique. La formation psychologique des maîtres ne doit pas être livresque. Elle doit être une perpétuelle référence aux expériences pédagogiques qu'ils peuvent personnellement réaliser.

(Publié par la revue *Education et Culture*, n° 3).

La formation sociale de l'Enfant

par Ad. FERRIÈRE

Dans le volume : « A la recherche de la Liberté » (Paris, Editions Fustier, 1938), il est question à deux reprises du « planisme » économique, dans la préface et à propos de l'éducation sociale. Mais le sujet n'a pu être étudié à fond au Congrès de Cheltenham de 1936, bien que l'auteur du « Plan suisse du Travail » (annoncé ici même, n° 115, février 1936, p. 59) fût présent et possédât toute la compétence voulue : les séances du Conseil directeur de la Ligue l'ont accaparé. Il faudra reprendre ce sujet lors d'un autre congrès. Il est impossible en effet de se désintéresser — dans les démocraties surtout — de la formation sociale de l'enfant. Depuis plusieurs années, d'ailleurs, il y a eu, ici et là, des réalisations dans l'enseignement secondaire. Dans l'Autriche d'avant Dollfus et le corporatisme, l'étude de l'Eco-

nomie nationale et mondiale avait été introduite dès 1927 dans les lycées. Dans l'Allemagne d'avant Hitler et dans la Pologne d'avant Beck, il y avait eu aussi des tentatives sporadiques. Sur le plan de l'école primaire, les nombreuses réformes visant à instaurer l'étude du milieu régional — telles celle de Patrick Geddes, au Collège des Ecosais, à Montpellier (1) ; et, plus récemment, celle du nouveau programme belge. — faisaient et font une place à l'étude du milieu dans l'espace (y compris produits du sol et du sous-sol, commerce, importations, exportations, comparaisons avec les conditions des autres régions du pays et du monde) et dans

(1) Cf. Mabel Banker, « L'utilisation du milieu géographique pour l'éducation » (annoncée ici dans le n° 22, septembre 1936, p. 135).

le temps (productions artisanales et agricoles de jadis, exportations et importations des temps passés). Il semble qu'actuellement le Canada soit au premier rang, en ce qui concerne la formation sociale à l'École primaire sur la base des connaissances en matière de production, de distribution et de consommation des richesses, et de la culture civique qui se trouve en découlant.

La difficulté à laquelle on se heurte dans les pays latins, c'est la politique, le mot étant entendu au sens de : opinions individuelles des membres du Corps enseignant appartenant à divers partis (France), inféodés obligatoirement au parti gouvernemental (Italie, Allemagne), ou liés à tel credo politique autre que celui des parents des élèves. Faudra-t-il donc bannir de l'école les questions sociales, comme on a cru devoir en bannir les questions religieuses ? Oui, certes, aussi longtemps que l'on concevra ces « questions » comme des pommes de discorde. Mais il serait possible de demeurer en deça — ou d'aller au delà — de ce point de vue étroit. En deça : les enfants posent des questions, veulent comprendre, savoir, en petits « primitifs » désireux de s'ouvrir à la « civilisation » des adultes. Au delà : il existe une science impartiale, universelle, vraie partout et toujours. L'enseigner, la mettre à la portée des enfants, c'est là une tâche difficile, sans doute — car rares sont les individualités adultes capables d'objectivité scientifique, — mais urgente, semble-t-il, si l'on ne veut pas que le subjectivisme et l'ignorance conduisent au chaos « à la base », et à la dictature, au sommet, des roulards et des puissants. Dans les « démocraties » — pour employer le mot de Mussolini, — le comble de l'astuce est de tirer les ficelles sans se laisser apercevoir.

Ces points seront à examiner. Il n'en reste pas moins que le régionalisme pris à l'école comme centre d'intérêt et la culture civique permettent d'ores et déjà d'aborder certains sujets ressortissant à l'économie : production, commerce, consommation. En particulier le conflit patent — et qui ira croissant — entre la production traditionnelle et le machinisme intéresse à un degré extrême, j'ai pu m'en rendre compte, à la fois les écoliers et leurs parents, ces derniers, à la campagne surtout, dans un but utilitaire. Atteindre à plus d'effets utiles avec moins d'efforts inutiles, c'est là un principe que tout le monde comprend sans peine. Or la production simplifiée et rendue plus abondante soulève des problèmes d'association : lutte contre le particularisme anti-économique, contre le maintien malgré tout d'entreprises non viables (en agriculture,

dans le commerce) ; lutte en faveur des associations permettant financièrement en commun, exploitation en commun, écoulement en commun des produits ; et nous trouvons ici l'exemple magnifique des coopératives scolaires inaugurées par M. M. Profit à Saint-Jean-d'Angély et dont on a dit qu'elles sont la forme proprement française de l'École active — en attendant la pénétration de celle-ci à l'intérieur des programmes d'étude.

En un mot comme en cent, la production accrue grâce à la machine et à l'association coopérative des producteurs et des consommateurs, doit conduire le monde non pas au régime de la rareté, des restrictions, de la « grande pénitence », comme c'est le cas aujourd'hui — avec ce crime entre les crimes qu'est la destruction de biens consommables dans un monde où domine la sous-alimentation des masses, — mais au régime dit de l'Abondance. Que sera ce régime ? Distribution des biens constituant le « minimum vital » ? Distribution de « bons de consommation » aux catégories sociales désavantagées dans la lutte pour l'existence ? Distribution d'une monnaie intérieure maintenue au niveau de la production totale annuelle des biens consommables ? Les thèses rationnelles et les synthèses concrètes nées des besoins humains et des possibilités économiques devront se rapprocher les unes des autres et coïncider : condition nécessaire pour cet « accouchement » de l'idée dans la réalité des faits. — La voie à suivre doit-elle nécessairement passer par l'étatisme ? L'économie de l'Abondance se concrétisera-t-elle dans des régies directes ? Prendra-t-elle la forme de coopératives où producteurs d'un côté et usagers et consommateurs de l'autre régleront en commun la manœuvre des leviers de la production et de la distribution ? L'avenir le dira. Mais il n'y aura pas appui de l'opinion publique — si parfaite la technique économique fût-elle conçue — sans compréhension par le public, sans ce minimum de compétence qu'il incombe à l'École primaire publique d'enseigner, sous forme concrète, enfantine et vécue, aux élèves de 12 à 16 ans de la nation entière. Ceci sous peine d'aboutir à un régime d'anarchie, et, par voie de conséquence, à un régime de dictature.

Ces préliminaires nous sont dictés par l'en-voi de deux ouvrages pour compte rendu.

L'un est intitulé : « Une voie nouvelle, esquisse d'une société logique et humaine », par Philippe GUGNABAUDET (Paris, Flammarion, 1937, vol. 11 x 18,5 de 191 p., fr. 12). En épigraphe, l'auteur a mis ces mots : « Si

une conception a été qualifiée hier UTOPIE, est-il défendu de croire que le progrès la nommera demain RÉALITÉ. » — Il résume sa thèse comme suit : « L'homme est aujourd'hui plus puissant qu'il ne l'a jamais été et dispose d'une capacité de Production qu'il ne sait pas utiliser. Le machinisme est en mesure de rendre l'homme à lui-même, en le libérant d'une grande partie des contingences matérielles de son existence. L'évolution a été tellement rapide que les cerveaux humains n'ont pas eu le temps de s'adapter à la situation actuelle, qu'ils continuent à interpréter avec leurs conceptions anciennes. Cette inadaptation de l'esprit humain aux conditions nouvelles d'existence de l'homme est la seule cause de la crise économique qui sévit dans le monde entier... Devant l'extrême gravité et l'urgence des événements qui menacent, nous n'avons plus le temps de critiquer, réfléchir, discourir. Si nous voulons éviter les troubles profonds vers lesquels nous allons, il faut, dès maintenant, nous adapter, organiser, construire. » — Avis aux maîtres d'école et aux autorités pour qui les mots : science technique et démocratie n'ont pas perdu toute signification.

Il ne nous appartient pas de discuter ici les thèses de l'Abondance telles que les conçoit l'auteur. Car elles appellent maintes critiques et M. Guignabaudet le sait et le dit. Indiquons simplement les grandes lignes de cette étude. — Livre I. « L'Agonie du Capitalisme », envisagée sous l'angle de la production (énergie, travail, évolution), de l'échange (lois, moyens, éléments, etc.), des résultats (crise, sous-consommation par manque de pouvoir d'achat, stockage, thésaurisation et chômage), des remèdes employés (tentatives pour réduire la production, pour augmenter la capacité d'achat, et solutions politiques envisagées ou essayées), des « sur-sauts de l'agonie » (dévaluations, surarmements), du risque : chapitre intitulé tragiquement : « La fin normale », par où l'on entend révolution et guerre étrangère...

Le Livre II est intitulé : « La Voie nouvelle ». On y trouve l'exposé de l'Économie nouvelle (individualisme contrôlé en fonction du bien collectif), de la production (service social pour assurer à tous le minimum d'existence et secteur privé, mais contrôlé), de la consommation (régime dit du « crédit social » ou distribution de monnaie intérieure dont l'utilisation demeure libre), des conséquences sociales (minimum vital assuré, « loisirs » et progrès), des conséquences financières (les « béquilles » sociales actuelles et la fiscalité pourront être mises au rebut), des conséquences politiques (primauté de l'ordre économique sur l'ordre politique).

Livre III : « La Réalisation en France ». Applications des principes logiques au cas concret du pays. — Utopies? Certes. Mais éléments de discussions fécondes orientées vers des réalisations : les seules possibles, peut-être, si l'on veut désembourber le monde.

* *

Le second ouvrage qui nous est envoyé, dont le domaine est voisin, mais traité de façon tout à fait différente, est celui de Hyacinthe DUBREUIL, « La Fin des Monstres » (Paris, Grasset, 1938, vol. 12 x 19 de 312 p., fr. 18). Les monstres dont il s'agit, ce sont avant tout l'étatisme, mais aussi les concentrations industrielles et autres qui font de la personne humaine un atome individuel engagé dans un engrenage d'obligations imposées par en haut, par la centralisation qui signifie uniformisation, concentration, suppression des particularités individuelles ou régionales — sociales et naturelles — essentielles à la vie et à la respiration spirituelle de l'homme. Libéralisme, alors? Non, puisque celui-ci a fini par signifier : liberté de s'associer contre le bien de la nation, de se coaliser pour écraser ou enrégimenter les masses humaines, — précisons : pour les enrégimenter et les écraser tout à la fois. On connaît les thèses apportées par M. H. Dubreuil dans « A chacun sa chance » — et « L'Exemple de Bat'a ». C'est le coopératisme de plusieurs groupes, essentiellement autonomes, mais associés, coordonnés, orchestrés selon les besoins de la production tels que les impose l'industrialisme moderne. Transposez ces principes dans le domaine de l'État et vous retrouverez les thèses de Proudhon sur le rôle de la commune et de la fédération (1) dans l'ordre politique. Or ce qui était utopie jadis semble devoir devenir nécessité de demain — disons plutôt : d'après-demain, car, à tort ou à raison, aux monstres des États fascistes, on croit devoir opposer aujourd'hui d'autres monstres armés jusqu'aux dents, jusqu'à la mobilisation économique de guerre de la nation entière, des bébés jusqu'aux vieillards. Le Reich s'est tout récemment engagé sur cette voie ! A cet égard, la lutte — si logique soit-elle — contre les monstres de l'étatisme et de la centralisation vient trop tôt ou trop tard. N'importe, d'ailleurs. L'homme est un être qui a besoin de sentir d'où il vient et où il va.

Et nous en venons une fois de plus à constater que si progrès signifie différenciation et concentration complémentaires et

(1) Cf « Du principe fédératif de P. J. Proudhon », par Ad. FERNANDES, *La Revue Fédéraliste*, des pays rhodaniens, Lyon, juin 1924, p. 273 et s.

harmonisées (1), la régression sociale prend figure d'excès de différenciation, aboutissant à l'effritement atomique du libéralisme classique, et d'excès de concentration, aboutissant à ces monstres de l'unification arbitraire que dénonce H. Dubreuil. Que les thèses de celui-ci — inactuelles à force d'être actuelles — soient critiquables, c'est possible. Ainsi, sous le mot de « planisme », il englobe l'économie dirigée par l'Etat et le

planisme anti-étatiste qui veut créer des corps économiques où les besoins du consommateur et ceux du producteur soient harmonisés selon des voies naturelles. Il n'en reste pas moins que tout homme — tout écolier intelligent — devrait connaître les bienfaits et les méfaits de l'association, méfaits qui écrasent la personne, bienfaits qui la magnifient et lui restituent ce rôle si bien marqué par Kant : l'homme fin en soi. Dictatures, libéralisme, coopération : trois étapes, trois aspects de l'histoire de l'Humanité.

Ad. F.

(1) Cf. Ad. FERRIÈRE, « La loi du Progrès en Biologie et en Sociologie », 1915.

La poésie chez l'Enfant

Par LOUISE VINCENDON

« La poésie, pour peu qu'on veuille descendre en soi-même, interroger son âme, rappeler ses souvenirs d'enthousiasme, n'a pas d'autre but qu'elle-même ; elle ne peut pas en avoir d'autre et aucun poème ne sera si grand, si noble, si véritablement digne du nom de poème, que celui qui aura été écrit uniquement pour le plaisir d'écrire un poème. »

BAUDELAIRE.

La vie émerveillée des enfants reste en grande partie secrète. Nul ne peut la pénétrer dans sa totalité ; il est possible seulement de s'en approcher, et c'est déjà une chose miraculeuse que de pouvoir en noter quelques manifestations.

Mon intention n'est pas de parler d'enfants prodiges dressés par des adultes vaniteux à pérorer ou à écrire comme de petits pédants, mais des extériorisations spontanées que le plaisir né d'une émotion ou de l'action fait épanouir chez les petits.

Albert, garçonnet de huit ans et demi, dessinait un tilleul qu'il observait à travers les vitres de la classe. « Je vais aussi « faire » le ciel gris », me dit-il. Une heure plus tard, il m'apportait un dessin de ramures d'une observation très exacte, au-dessous duquel je lus ce véritable haï kaï :

Croquis de janvier

Le ciel tout gris !

*Pourtant, dans les branches du tilleul,
poussent les bourgeons couleur de noiselle.*

Le même enfant, au mois d'octobre suivant, m'apporte un bouquet de « fleurs de

grand jour » (c'est le colchique d'automne que l'on désigne par ce nom dans le village).

Sensible à leur beauté, Albert les dessinait avec une joie et une application soutenues. Soudain, il s'arrêta, esquissa une maison, le clocher de l'église et leur donna pour fond un ciel aux couleurs tendres : rose et mauve. Il écrivit ensuite à côté :

« Souvent, l'été, le soir, le ciel est rose colchique. »

Ce don de voir et d'être ému, est-il donc si évocateur de rapprochements et de comparaisons, qu'un enfant, sous un ciel terne d'automne, puisse reproduire une image d'été qu'il a gardée en lui, comme une vision unique et personnelle ? Pour lui, les belles choses du monde sont toujours neuves. Le vol des nuages est un thème inépuisable comme la vie des oiseaux ou des fleurs.

André (huit ans) dessine les chatons des aunes qu'il a vu lentement se dérouler à la tiède température de la classe et il déclare : « Les chatons des aunes sont jolis comme des chenilles douces. » Son voisin, dix ans, retardé mental, ajoute : « Moi, j'aime mieux ceux du bouleau, parce qu'ils dansent. » Et

il agit joyeusement sa branchette flexible où sautillent les couples de chatons.

L'enfant pris par le charme des choses est « centré » ; il oublie les occasions de dispersion si nombreuses dans les classes chargées.

L'enfant, quand son milieu ne l'a pas gâté ou dévié, ne demande qu'à lui-même sa puissance d'action. Il aime mieux créer que subir. Et pour créer, ce ne sont pas les idées qui lui font défaut, ni l'élan, mais les techniques ; ce sont ces techniques que nous devons mettre à sa portée, ou du moins les éléments qui lui permettront de les créer conformément à ses possibilités personnelles. Donnons-lui la glaise, le bois, le papier, les couleurs (ce sont choses que l'on peut toujours se procurer, même avec des moyens de fortune). Ainsi son action mettra en jeu non plus seulement sa sensibilité, mais son intelligence, par la recherche des moyens qui fixeront un moment de sa sensibilité.

L'enfant — plus vivant — plus réellement intelligent que l'adulte qui se fige — sait se laisser perpétuellement enchanter.

Une petite fillette de douze ans écrit en trois mois une soixantaine de poèmes libres, dans une sorte de prose rythmée, qui traduisent son admiration pour la nature qui l'entoure.

Son

*L'obscurité envahit la campagne ;
Seule, je marche dans la rue déserte.
Au ciel d'un bleu sombre
Les étoiles brillantes scintillent.
La lune, leur compagne, monte
Lentement, lentement.*

*Pas un nuage.
Les flaques servent de miroir à ce ciel si beau.
Un souffle léger, léger passe
et fait frémir les dernières feuilles rousses
qui tombent une à une.*

*Je voudrais être libre et ne pas rentrer à la
[maison.]*

Lorsque je lui dis : « Si tu allais jouer, mon enfant ? » elle me répond : « Madame, j'ai encore quelque chose à écrire. » Et elle continue le rêve de sa vie enfantine.

Un peu plus âgée, Alice écrit des poèmes plus objectifs qui révèlent une nature plus ouverte aux impressions sensorielles, plus exactement observatrice, et moins délicatement sentimentale.

LA SOURCE

*C'est une source bleue
au coin de la prairie.
Elle naît, elle court
sur l'herbe molle.
Elle rit au soleil,
prend des reflets de cristal ou de porcelaine.
Sans bruit elle bouillonne,
et sans cesse
elle coule
sur le cresson dont son lit est couvert.*

Les tendances natives de nos enfants sont extrêmement variées, respectons-les en les laissant parler et écrire librement. Beaucoup se sentiraient touchés par cette odeur de vie.

L'écueil à éviter est de flatter la vanité de certains parents, en exagérant nos louanges et nos propos admiratifs dont l'enfant créateur n'éprouve nullement le besoin, car « celui qui possède le détachement, le désintéressement et le pouvoir du rêve, possède la félicité ».

Je crois aussi qu'il est néfaste d'exposer publiquement ces travaux qui sont beaux seulement parce qu'ils sont modestes et sincères : il est si facile de verser dans le cabotinage, cette faute, non seulement contre le goût, mais contre la dignité ! Sachons nous réjouir en éducateurs de les voir fleurir autour de nous, donnons-en la jouissance à quelques amis choisis ou à des confrères éloignés par l'intermédiaire de nos revues d'enseignement, mais conservons son caractère désintéressé au travail spontané de nos enfants qui illumine si vivement l'affirmation de Baudelaire selon laquelle « le génie n'est que l'enfance nettement formulée ».

LOUISE VINCRON.

Chronique des Revues Anglaises et Américaines

par M^{me} CAZAMIAN

ANGLETERRE.

THE NEW ERA. — Conférence régionale.

Une conférence régionale de la Ligue pour l'Éducation nouvelle a eu lieu l'été dernier en Australie et en Nouvelle-Zélande. La Ligue était représentée par vingt et un conférenciers, venus d'Autriche, du Canada, du Danemark, de l'Angleterre, du Japon, de l'Écosse, de l'Amérique du Sud, de Suisse et des États-Unis. Le thème de la conférence était, on s'en souvient : L'Éducation en vue d'une vie complète. Ses travaux se sont déroulés non en un centre unique, mais dans les six capitales australiennes et dans quatre villes de Nouvelle-Zélande : chacune d'elles est maintenant le siège d'une section de la ligue, en réponse aux désirs non seulement du corps enseignant mais encore des parents et des administrateurs ; section qui établira un lien entre les recherches les plus avancées des nations anciennes, et ces contrées neuves, terrains d'élection des réalisations. Le moment s'est trouvé exceptionnellement favorable, le système d'éducation en vigueur étant très vivement discuté, et destiné à une refonte prochaine dans les deux pays. Le prestige de la métropole avait d'abord fait édifier l'instruction publique sur des bases traditionnelles, en contradiction avec une évolution rapide et libre. Pour la Nouvelle-Zélande, par exemple, les grades universitaires les plus élevés étaient conférés par des examinateurs anglais, en Angleterre. L'enthousiasme a dépassé tout ce qu'on avait jamais vu aux réunions antérieures de la Ligue. Dans la plupart des cas l'autorité administrative avait accordé aux maîtres une semaine de vacances pour qu'ils puissent assister à la conférence ; mais ils s'y rendirent à leurs frais — et quelques-uns de plus de mille kilomètres de distance.

L'orientation de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande vers une forme de société très démocratique, le dynamisme des peuples qui, en cent ans, ont su « construire les aménités d'une belle et grande civilisation moderne », les rendaient particulièrement aptes à adopter les principes de l'Éducation nouvelle. A plus d'un égard elles se trouvaient déjà à l'avant-garde du progrès : en Nouvelle-Zélande les femmes ont reçu des grades universitaires et ont eu le droit de vote alors que l'Angleterre ne les admettait pas à la culture supérieure, et que Mrs. Pankhurst

n'avait pas encore commencé sa campagne ; dans les écoles, l'organisation de l'inspection médicale et des soins dentaires pourrait servir de modèle. La conférence s'est proposée : 1° de libérer les maîtres, aussi bien que les élèves, en tant qu'individus, capables d'expression originale et de création ; 2° d'étendre le temps consacré à l'éducation jusqu'à la maturité et au delà ; 3° d'y faire entrer tout le développement intellectuel, émotionnel et physique de l'être humain ; 4° d'obtenir pour ce faire la collaboration des parents et d'institutions sociales autres que l'école. De ces pays lointains pourraient d'ailleurs nous venir des suggestions sur la façon d'adapter l'administration universitaire aux buts et aux méthodes de l'éducation nouvelle ; et cet espoir, exprimé par le délégué de Canterbury reçut sur le champ un commencement de réalisation : le gouvernement de la Nouvelle-Zélande a demandé officiellement un échange de vues (qui s'est prolongé pendant deux jours) entre le ministre de l'Éducation nationale et ses collaborateurs provinciaux, d'une part, et les délégués de la Ligue de l'autre (*The New Era*, Sarmary).

L'USAGE DU LIVRE.

Après un résumé de M^{me} Hamaide sur l'enseignement de la lecture dans le système Decroly, *The New Era* publie, dans son numéro de février, plusieurs études sur les bibliothèques scolaires, et leur collaboration avec les bibliothèques municipales en Angleterre et aux États-Unis. Ce sujet, très neuf chez nous, est loin d'être épuisé outre-Manche. L'article de R. Irwin, bibliothécaire de la « County Library » en Lancashire, débute par un aveu : « Il est, à bien des égards, déplorable, dit-il, que le service des bibliothèques publiques, pendant ses quatre-vingt-cinq ans de développement ait été si lent à saisir l'occasion de collaborer régulièrement avec le service jumeau : celui de l'éducation. » Et il poursuit : La meilleure des bibliothèques publiques ne saurait tout à fait suppléer à la bibliothèque de l'école ; mais celle-ci peut rarement rétribuer un bibliothécaire professionnel ; et elle pourrait détacher de son personnel un conseiller qui donnerait son avis sur le choix des livres, leur arrangement matériel, la disposition du catalogue, et l'emploi des heures consacrées à la bibliothèque dans l'horaire scolaire ; en

outre, les fonds disponibles étant toujours limités, les ouvrages coûteux, ou d'intérêt temporaire pourraient être prêtés par la bibliothèque publique à l'école, en séries, renouvelées périodiquement.

M. Ronald Gill, directeur de l'école secondaire d'Aeklam Hall, Middletown, retrace les étapes du mouvement. Le fait qu'une bibliothèque n'est pas moins nécessaire qu'un laboratoire dans toute école secondaire, commence seulement à être reconnu par quelques écoles et quelques autorités, lit-on dans un rapport du ministère de l'Éducation en 1928. En 1933 les « trustees » de la « Carnegie United Kingdom Trust » nomment une commission pour enquêter sur la question ; et le rapport, publié en 1936, pourrait bien marquer une date historique. La bibliothèque de l'école, écrit le R. H. O. Stanway dans son Introduction, a trois fonctions : 1° c'est l'atelier de l'école — le professeur peut y trouver des documents, l'élève des informations pour son travail personnel ; 2° c'est le lieu où garçons et filles peuvent découvrir de nouvelles directions d'intérêt, et peut-être trouver le germe d'une occupation de choix, qui enrichira leurs loisirs pendant toute la vie ; 3° c'est une retraite où les enfants peuvent acquérir le goût de la lecture libre, sous la direction éclairée et libérale du bibliothécaire. On peut résumer ces fonctions en disant que la bibliothèque devrait être le centre de la vie intellectuelle de l'école tout entière. Et naturellement les ouvrages d'imagination doivent y avoir droit de cité.

Chaque classe devrait passer au moins une heure par semaine à la bibliothèque pour en connaître les ressources en livres, journaux, photographies ; pour y apprendre, sous la direction du bibliothécaire ou de son assistant, le respect des livres, leur classement, le moyen de les emprunter, le maniement du catalogue, l'usage des ouvrages de références, etc., etc. Pour l'élaboration d'un travail en commun, sur l'histoire, la littérature, ou toute autre matière, prescrite à toute une classe par le professeur, l'usage de la bibliothèque est sans prix : les divers aspects du sujet y sont représentés ; et les élèves peuvent se les partager, pour y travailler seuls ou en petits groupes. Si bien que la salle de lecture devrait être assez grande pour contenir à la fois le tiers des élèves de l'école, déclare l'auteur avec un louable optimisme.

L'inspiration de ces efforts viendra sans doute longtemps encore des États-Unis où les bibliothèques d'enfants ont pris un essor et fonctionnent avec une perfection tout à fait remarquables. Un article alerte et précis de Rosemary Earshaw Liosey, chargée du

service des enfants dans une bibliothèque publique à Los Angeles, rapporte les expériences de l'auteur dans les écoles avoisinantes : son passage de classe en classe, l'enthousiasme avec lequel elle est accueillie, les demandes et suggestions de lectures qui se croisent, la collaboration avec maître ou maîtresse qui s'établit, les séjours en groupe à la bibliothèque, ou les visites périodiques d'un élève choisi par ses camarades pour être leur représentant, qui fait inscrire les aspirants, et rapporte les livres désirés avec des listes de propositions nouvelles, des images, l'annonce d'expositions, de conférences ou récits pour les maîtres, les parents ou les enfants. Développer le goût de la lecture, certes ; mais aussi empêcher que les enfants trouvent dans le monde des livres une absorption passive ou une sorte de narcotique qui en ferait un Paradis artificiel ; en faire au contraire le moyen d'une activité personnelle et libre, d'une activité de choix qui, mieux que tout autre, stimulera les facultés de chacun et leur assurera un plein et heureux développement : tel est l'idéal qui anime la bibliothèque d'enfants, précieux auxiliaire des éducateurs scolaires.

ÉTATS-UNIS.

PROGRESSIVE EDUCATION *Le Centenaire de Francis W. Parker.*

The Progressive Education Association a célébré par un congrès à Chicago, l'automne dernier, le centenaire d'un de ses précurseurs Francis W. Parker, qui, en 1853, commença à seize ans sa première classe devant un groupe d'élèves indisciplinés, filles et garçons de six à vingt-cinq ans, dans une primitive école de campagne, en disant : « Mon idée d'une école est que c'est un endroit où l'on doit s'amuser énormément — je voudrais bien savoir quelle est la vôtre ! ». L'instituteur improvisé devint inspecteur, puis directeur de la première école normale fondée en Illinois. Il est impossible de mesurer l'influence qu'il a exercée sur le développement des écoles de Chicago. Dans toutes ses fonctions, il apporta les dons d'un tempérament original ; il enseigna comme un artiste crée ; et son activité fut animée tout entière par ce grand souffle démocratique qui, loin de s'éteindre outre Atlantique s'enfle toujours davantage. Ses disciples résument ainsi sa philosophie : 1) Il pensait que toutes les ressources de l'école doivent être mises en œuvre pour former des caractères, et développer ces habitudes, cette attitude intérieure qui font les bons citoyens ; 2) il avait une foi passionnée en la démocratie ; et l'école pour tous lui paraissait la seule ins-

titution de nature à la réaliser ; 3) il croyait en la bonté native de l'homme, et faisait inlassablement confiance aux enfants dont il avait la charge. Sans effort, autour de la personnalité de Francis W. Parker se sont déroulés les travaux du congrès, qui avait pour thème : « Où va l'éducation ? » Le Dr Jesse H. Newton y a fait une communication sur : « La démocratie et l'éducation de nos jours » ; Hazel M. Cornell, sur : « Le réalisme dans l'enseignement des sciences sociales » ; Hilda Hughes sur : « Le projet d'une éducation adaptée aux communautés rurales », etc., etc. (*Progressive Education*, December 37).

LES « COMMUNITY SCHOOLS ».

Et ce dernier sujet nous amène à un nouveau vocable que les Etats-Unis sont en train de répandre : vocable intraduisible, puisqu'il répond à une institution complexe, en voie de réalisation Outre Atlantique, et qui n'est point encore envisagée chez nous : la « community school », c'est-à-dire l'école partie intégrante d'un groupe social vraiment organique ; l'école, émancipée de ses restrictions et de son caractère technique, entreprenant la formation totale des corps, des esprits et des individualités, en vue du rôle social qui sera dévolu à tous et à chacun ; entreprenant d'assurer le bien-être, le bonheur et l'harmonie dans les conditions propres à chaque localité ; et cela, d'une part, en étendant le domaine de l'éducation aux parents, aux adolescents et aux adultes ; et de l'autre, en obtenant la collaboration effective des familles, des bibliothèques, des musées, et de toutes les institutions culturelles, économiques, administratives du lieu ; de façon à ce que l'école soit la chose de tous, travaillant pour tous, aidée par tous, dans une réciprocité parfaite, et selon le principe d'un échange de services constants.

Le germe de cette conception se trouve chez le philosophe Dewey qui écrivait en 1897 dans « *My Pedagogic Creed* » : « l'éducation étant un processus social, l'école est simplement cette forme de la vie collective dans laquelle se rencontrent toutes les influences les plus efficaces pour amener l'enfant à avoir sa part de l'héritage de la race, et à employer ses propres forces à des fins sociales ». Or les écoles commencent à admettre en fait les activités sociales comme partie de leur domaine jusqu'ici étroitement circonscrit ; et beaucoup de professeurs font usage des ressources que leur offre la vie collective locale. La lenteur relative du mouvement vient de ce que les maîtres, qui représentent souvent la dernière génération de

formation strictement intellectuelle, n'y sont pas préparés.

« Comment explorer les possibilités d'une région ? Comment favoriser leur développement ? Equiper et diriger des ateliers ? Perfectionner l'outillage, empêcher l'érosion du sol, conserver les forêts, améliorer le cheptel, supprimer les maladies, vénériennes ou autres ? Détruire les parasites, faire entrer plus d'honnêteté dans la vie politique, conduire une banque coopérative, fonder une coopérative de consommation ou de production ? Comment effectuer l'électrification des campagnes, établir un prêt de livres au village, embellir les routes, les édifices privés et publics, la vie au foyer ? Ce sont des problèmes de ce genre que les professeurs ont à résoudre par leurs seuls efforts ; car les Ecoles normales s'en sont fort peu préoccupées ».

Notons pourtant que *Teachers' College* de Columbia University, toujours à l'avant-garde du mouvement, a institué une série de cours sur l'enseignement dans les « Community Schools » ; cours théoriques, complétés par un stage pratique prolongé. (*Taking Dewey seriously*, Morris B. Mitchell).

L'article de H. B. Wood : *Communities develop Programs to meet Local Needs* donne un aperçu de quelques réalisations.

L'école à Chester, Pennsylvania, s'est renouvelée et adaptée à l'entourage local. Des comités de maîtres se sont formés, qui ont dénombré les ressources éducatives et les problèmes du milieu ; pour y intéresser les enfants, des sujets généraux ont été proposés dans les différentes classes tels que : les moyens de transport, à Chester ; les ancêtres de notre collectivité ; les progrès de l'électricité à Chester ; les approvisionnements de la ville ; son développement historique ; ses réserves d'eau ; son rôle dans l'histoire des Etats-Unis ; la littérature régionale, etc. La plupart de ces sujets exigeaient des excursions, des visites de monuments ou d'usines ; les plus anciens habitants furent invités à raconter leurs souvenirs devant les élèves ; les personnalités littéraires, politiques ou économiques de l'endroit consentirent à discuter avec eux certains aspects de la vie collective.

Les citoyens de Chester, comme ceux de Madison, où une expérience analogue se poursuit avec succès, ont appris à reconnaître l'importance de la position stratégique occupée par l'école dans la réalisation d'un progrès conscient, basé sur des anticipations réfléchies. Ils ont compris que, selon les formules adoptées par H. Wann :

« L'éducation est la réaction totale de chaque être à son expérience totale ;

Elle commence à la naissance et se poursuit pendant toute la vie.

L'école est un des facteurs du milieu éducatif.

D'autres facteurs du milieu éducatif sont : les cinémas, la radio, les journaux, les revues, les terrains de sport, la piscine, les affiches, le théâtre, les bibliothèques, les musées, le scoutisme, la famille, l'église, etc., etc.

Une collectivité peut utiliser tous ces facteurs en vue d'un avenir meilleur ; et l'éducation doit les intégrer tous. »

Si toutes les forces du groupe social peuvent être réquisitionnées par les éducateurs, en retour ceux-ci contribuent directement à sa prospérité. L'éducation des parents, et celle des adultes en général, a pris dans les écoles « progressives », et dans les « Community Schools » en particulier, un développement qui paraîtra à plus d'un à peine croyable. Une école de East Harlem, New-York-City, dans un quartier pauvre, et réputé peu favorable à la pénétration de la culture, compte aujourd'hui 1.700 inscriptions d'adultes, répartis dans quarante-six classes, qui occupent vingt-six professeurs. Le local reste ouvert de 8 h. 30 du matin à 10 h. du soir ; et il n'y a pas un pouce carré qui n'en soit occupé par des réunions de clubs, cours professionnels, conférences, discussions, représentations, etc., etc.

L'école ainsi conçue développe des relations de sympathie et d'entente entre nationalités et races différentes ; elle facilite, aux Etats-Unis, l'assimilation des éléments étrangers sans détruire leur originalité, parce qu'elle adopte résolument un idéal dit « inter-culturel ». Les exemples donnés de « Community Schools » chez les Indiens sont particulièrement intéressants à cet égard.

En outre elle rend au groupe social des services appréciables, qui varient selon les cas : à Ellerbe, North Carolina, l'imprimerie, après avoir publié la revue de l'école, a graduellement accepté tous les travaux que l'administration locale, ou les habitants avaient à lui

confier ; les laboratoires des classes de sciences en plus d'un endroit sont utilisés pour des recherches qui intéressent l'agriculture, l'industrie ou l'hygiène ; les associations de Parents et de Maîtres obtiennent la fondation de bibliothèques là où il n'y en a pas, etc., etc.

La portée humaine de telles expériences est considérable. Leur succès, l'enthousiasme qu'elles soulèvent chez beaucoup d'apôtres ardents semblent indiquer que notre vieil individualisme, sans se renier dans ce qu'il a d'essentiel et de précieux, est sérieusement menacé dans le droit qu'il s'arroge, paradoxalement, de régir les rapports sociaux. La citation suivante, extraite d'un rapport présenté par un groupe de futurs maîtres, ne permet pas d'en douter : « La coopération, dans son principe philosophique nous est certes familière. Nous en croyons comprendre le sens, bien que nous ayons rarement l'occasion de la mettre en pratique sur une large échelle. Nous vivons chez nous, dans l'isolement de nos familles, isolement né de la philosophie individualiste sur laquelle notre système social est basé. On nous dit que ce système est en voie de disparaître, et nous entendons beaucoup parler d'une société coopérative, communautaire, qui doit remplacer la nôtre sur un plan plus élevé. Ce ne sont là que des phrases, jusqu'à ce que nous ayons le sentiment de ce qu'elles pourraient représenter dans la vie réelle. La communauté réalisée a le caractère de cette vie en commun qui pourrait nous apporter la solution de nos problèmes. La coopération est le pivot de la reconstruction sociale, et lui donne son sens même. Nous, qui avons l'héritage de l'individualisme dans les veines, devons apprendre à l'école l'attitude morale et les sentiments nouveaux qui nous permettront de progresser dans une voie que, sans la voir clairement, nous pressentons et désirons suivre tous vaguement. » (*Progressive Education*, February 38).

M. L. CAZAMIAN.

A travers les Revues de langue française

Par L. BOIS

Pédagogie générale.

Le BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION publie les réponses au questionnaire qu'il a adressé aux différents ministères de l'Instruction publique sur l'« *Elaboration, l'Utilisation et le Choix des manuels scolaires* ».

Les réponses de 45 pays montrent des divergences considérables dans ce domaine. Comme on peut s'y attendre, on constate une fois de plus que la politique scolaire de chaque pays est l'image de sa politique générale.

Le numéro de juin de l'INFORMATION PÉDA-

gogique contient un très intéressant article de M. G. Monod sur *Le projet de loi Jean Zay*, extrait d'une communication faite à l'Union pour la Vérité.

La même publication renferme des articles consacrés aux *Activités dirigées* et à la *Classe d'Orientation* et les conclusions d'une *Expérience pédagogique sur la projection fixe et l'épiscopie*.

Le numéro 15 de l'ÉCOLE DES PETITS a consacré sa Partie générale à *Pauline Kergomard*. Nous signalons tout particulièrement les articles de M^{mes} Coirault, Géraud et Soutre qui font revivre pour nous la Grande Amie de l'Enfance.

Le numéro 4 des INFORMATIONS PÉDAGOGIQUES INTERNATIONALES publie des articles de documentation sur les *Expériences pédagogiques de Tagor* suivies de notes sur l'Enseignement aux Indes, sur l'École en Catalogne et l'Enseignement en Espagne républicaine, enfin sur l'Instruction publique en Estonie.

Pédagogie nouvelle.

LA REVUE SCOLAIRE D'ALSACE ET DE LORRAINE (mai 1937) publie un excellent article sur « le D^r Decroly, psychologue de l'enfant, pédagogue de la vie ».

Après avoir résumé la vie et l'œuvre de Decroly, l'auteur, E. B. fait un exposé de la méthode qui l'amène à ces réflexions :

« Quand on entre dans les écoles decrolyennes on se rend compte de la pauvreté, de la sécheresse et de l'incompréhension de l'enfant que l'on trouve hélas dans les trois-quarts de nos écoles... La rénovation de l'école se fera le jour où l'on aura placé la question sur son vrai terrain, celui de la science pédagogique, indépendante et seraine comme toute science véritable. Une fois libérés de règlements trop étroits, de mots d'ordre trop impérieux, laissés à leur initiative et à leur conscience, les maîtres se montreraient vrais éducateurs. Ils réussiraient dans une œuvre où l'art a autant de part que la science, où il faut penser, vouloir, agir et, comme le D^r Decroly en a donné le suggestif exemple, où il faut payer de sa personne, de toute sa personne. »

On lira avec intérêt le numéro 15 de l'ÉDUCATEUR PROLÉTAIRE qui donne le compte rendu complet du Congrès d'Orléans de l'Imprimerie à l'École.

Enseignements.

Histoire.

Sous la signature de Clémentot, nous trouvons dans les numéros de mai et juin de l'ÉCOLE ÉMANCIPÉE des articles intitulés « La vérité sur Jeanne d'Arc », qui montrent avec quelle circonspection on doit présenter les faits historiques aux enfants.

Sciences d'observation.

A propos de la Réforme dans le domaine des Sciences expérimentales, P. Roger crie : « Casse-Cou ! » dans le numéro de mai de l'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE.

Il souhaite que le professeur de « sciences d'observation » ne voie pas dans ce titre qu'un seul changement d'étiquette et, d'accord avec les idées que nous défendons ici, il ajoute, pour les classes du premier cycle du second degré :

« Il n'y faut que des sciences d'observation, des sujets de leçons de choses, sur lesquels on entraînera l'enfant à observer, à expérimenter, à raisonner. Il faut fuir l'étude systématique d'un vaste sujet qui fait évidemment appel à des notions de base que l'enfant ne peut posséder. Il ne s'agit pas non plus de discuter si tel sujet doit être « logiquement » enseigné avant tel autre mais, beaucoup plus humblement, de trouver quelques centres d'intérêts autour desquels on puisse faire un travail fructueux d'observation, et un peu plus tard de raisonnement, dépourvu de tout verbalisme. »

Très bon article sur l'*Observation des bourgeons* dans le numéro de mai de l'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE. L'auteur, M. Bourgeois, conclut : « Amener l'enfant à s'intéresser à la vie, à l'« observer » avec plaisir est, je crois, le but que nous nous étions assigné. Réjouissons-nous si nous l'avons atteint ! »

Dans un article de V. RASMUSSEN (INFORMATIONS PÉDAGOGIQUES INTERNATIONALES) l'auteur dit qu'il a toujours permis à ses élèves d'exprimer avec une liberté sans réserve leur doute et leur critique concernant son enseignement. Ainsi, l'un d'eux déclare que la botanique lui semble assez ennuyeuse. Mais le même élève lui déclara un peu plus tard : « La botanique n'est plus un tel ennui maintenant depuis que chacun de nous reçoit une fleur pour la regarder et l'effiloche. »

Education physique.

LES ÉDITIONS BOURRELLIER ont publié le second cahier de Pédagogie moderne, consacré à l'*Education physique*.

Il est impossible de résumer un pareil document qui envisage tous les problèmes de l'éducation physique : programmes et méthodes, E. P. à l'école maternelle, à l'école primaire, dans les différentes sortes d'écoles et dans les œuvres post-scolaires, l'inspection médicale et le contrôle médical, l'équipement matériel sous toutes ses formes.

C'est un ouvrage à avoir toujours sous la main, car il rendra de grands services aux éducateurs.

Nouvelles diverses

La formation du sens social au Congrès de l'Enseignement secondaire

Par D^r FERRIÈRE

M. Yves Le Lay, secrétaire général du Syndicat national des Professeurs de Collèges, a résumé dans le *Bulletin international* (N° 52, déc. 1937) de la Fédération internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel, la discussion qui a eu lieu le 3 août 1937 au XVIII^e Congrès tenu à Paris, sur le sujet à l'ordre du jour : la formation du sens social.

Les motifs invoqués en faveur de cette formation sont nombreux. Ils sont d'ordre moral et social. On juge cette formation indispensable :

« Pour former les dirigeants de la Société » (Belgique) ;

« Pour faire connaître la responsabilité et les devoirs sociaux » (Norvège) ;

« Parce que les problèmes actuels exigent un travail commun » (Id.) ;

« Pour lutter contre le fanatisme et le chauvinisme ou le cosmopolitisme utopique et béat » (Belgique) ;

« Pour apprendre à vivre en groupe » (Bulgarie) ;

« Pour développer la compréhension de l'interdépendance » (Angleterre) ;

« Pour développer le sens social en profondeur et en étendue » (France) ;

« A cause du rôle directeur qu'auront les enfants issus du secondaire » (Id.) ;

« Pour développer le sens de la collaboration et la conscience de la responsabilité » (Hollande) ;

« Pour que chaque citoyen comprenne mieux ce qui l'unit à l'Etat et à la patrie » (Lettonie) ;

« Pour lutter contre l'universalisme anarchique aussi bien que contre l'universalisme dogmatique » (Tchécoslovaquie) ;

« Pour former l'homme libre, responsable et conscient de son devoir social » (Id.).

On utilisera pour cet enseignement l'histoire, la morale et, en somme, toutes les matières. Mais mieux qu'un enseignement, c'est un changement de l'esprit de l'Enseignement secondaire qui est réclamé. La culture intellectuelle désintéressée n'est plus seule à occuper les esprits ; il faut la mettre au service de la société tout en se gardant du danger des idéologies.

Parmi les moyens préconisés on recommande les sports, le scoutisme, le travail en

commun, les voyages avec utilisation des auberges de la jeunesse, les associations interscolaires (Angleterre), les clubs littéraires, artistiques, etc., la visite de milieux sociaux (Bulgarie), les maisons scolaires à la campagne (Hollande). On dénonce l'influence détestable des compétitions sportives, l'esprit de corps, l'égoïsme collectif. En somme « ce qu'on a fait est tout à fait insuffisant. » Cet avis réunit la quasi-unanimité. Donc « tout est à faire en ce domaine ». Et ce qu'il faut faire doit l'être sur le plan de l'humanité, tout en sauvegardant « le génie particulier de chaque nation ».

Car l'avenir dépend de ce que l'on fera. « Le redressement doit venir des jeunes générations et c'est à l'école qu'incombe le devoir de restaurer l'idéal humain. » Pour éduquer le sens de la responsabilité, il faut « donner aux élèves plus de liberté » — « leur donner l'habitude d'une discipline personnelle, librement consentie, dans la liberté des autres ». C'est donc « le respect volontaire de la règle établie » qu'il faut développer. Il faut en outre « établir dès le collège des ponts entre lui et la société » — susciter la « visite de milieux sociaux divers », faire comprendre « la valeur sociale du travail ».

Dans aucun pays il n'y a préparation des professeurs à ce rôle d'éducateurs sociaux. Ce côté de la question « devrait faire partie de la préparation psychologique ».

M. Nisipeanu, président de la section roumaine de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, a présenté sur ce sujet un mémoire excellent (pp. 88-90). Une discussion intéressante a eu lieu entre M. Yves Le Lay — qui préconisait entre autres l'organisation des loisirs comme moyen de développer le sens social — et M. Boegner, du Syndicat national des Professeurs de Lycée et de l'Enseignement secondaire féminin. « Je ne suis pas d'accord, dit-il... C'est cet enseignement de culture désintéressée, c'est ce travail de formation intellectuelle et presque spirituelle qui constitue notre contribution la plus essentielle, la plus irremplaçable à la préparation de la jeunesse pour la vie sociale. » Il faut « former des intelligences vivantes et non pas distribuer du savoir tout fait... C'est l'erreur de Socrate et de Condorcet de croire que vertu et savoir se confondent... c'est là souvent l'erreur de la pédagogie française trop spiritualiste, trop intellectualiste... » N'oublions pas « qu'à partir de 6 ans, la vie sociale, pour l'enfant, le

jeune homme, la jeune fille, c'est principalement l'école. S'il n'y est pas initié à la vie sociale, il ne l'apprendra jamais... Rien n'est plus dangereux en cette matière que d'apprendre au jeune homme à dissenter de ses devoirs sociaux sans l'obliger à faire correspondre les actes aux paroles et même aux idées. »

Parmi les conclusions votées le 6 août à l'unanimité par le Congrès, relevons celles-ci :

« L'éducation de la liberté fondée sur le respect de la vérité et sur la raison est la base la plus solide de l'éducation, du sens social parce qu'elle conduit à une discipline volontairement acceptée. » L'élite de demain doit trouver dans la vie scolaire l'occasion de faire l'apprentissage de la vie collective, ceci éventuellement en participant aux œuvres extraordinaires de formation sociale dues à l'initiative privée. Il faut favoriser dans le jeu comme dans les études « toutes les formes de collaboration, de subordination volontaire et de responsabilité personnelle (travail en équipes, cercles, etc... — Travail d'assistance sociale, — Coopération, journaux, etc.) » — Le Congrès sollicite des informations sur les expériences réalisées dans divers pays. On pourra alors établir un plan pratique de cette éducation et mieux préparer les professeurs à remplir leur rôle d'éducateurs sociaux.

Belle et bonne besogne, comme on s'en rend compte. Si l'on passe de la théorie aux réalisations, ce sera peut-être l'éveil de l'Enseignement secondaire hors du sommeil séculaire de la routine, du verbalisme et de la mémorisation. Notons en passant notre surprise de constater que parmi tant de professeurs éminents, aucun n'ait eu l'idée de mentionner les deux ouvrages publiés par le Bureau international d'Éducation sur le Self-Government scolaire et le Travail par Équipes !

Ad. F.

Exposition des travaux exécutés aux « Loisirs dirigés » dans l'Enseignement du Second Degré

PAR M^{me} CARROI

A la mi-juin et jusqu'aux vacances, M. Chamoux, Proviseur du Lycée Carnot (145, Boulevard Malherbes, Paris) partisan résolu des méthodes actives (le fait est assez rare encore pour mériter d'être signalé) a bien voulu accepter d'abriter dans son Lycée la très intéressante moisson des travaux exécutés pendant les heures de Loisirs dirigés dans les différents établissements de l'Enseignement de Second Degré en France.

Le Ministre de l'Éducation Nationale, le

Directeur de l'Enseignement du Second Degré et divers Inspecteurs Généraux l'ont inaugurée eux-mêmes : c'est dire combien l'approbation officielle est acquise à tous les travaux qui résultent des *méthodes actives*. Ils l'ont, d'ailleurs, par leurs approbations motivées, souligné à tout instant pendant cette visite. Plus de doute : la méthode active est reconnue, encouragée, patronnée et l'on souhaite officiellement que les loisirs dirigés soient l'occasion privilégiée pour les maîtres d'initier leurs élèves — comme aussi de s'initier eux-mêmes — à ses secrets. S'il y a eu, au début, parmi certains de ces maîtres des errements et parfois le désir naïf « d'amuser » l'élève à tout prix, il semble bien que déjà soit dépassée cette phase préliminaire de tâtonnements et que nous puissions espérer dès la nouvelle année scolaire une compréhension en profondeur de ces séances de « loisirs » qui seront sans doute parmi les plus fécondes des heures de la classe.

Des maîtres un peu partout, à travers la France, sans bruit mais avec une richesse d'imagination et une diversité merveilleuse, ont commencé à frayer la voie. Quelques-uns (mais pourquoi quelques-uns seulement ?) des travaux qui en témoignaient étaient là et ils remplissaient, pressés les uns contre les autres, la vaste (et trop petite) salle des Fêtes. Pour quelques-uns d'entre nous, cette présence discrète, mais en voie d'enracinement dans la France entière, de la pédagogie nouvelle était l'occasion d'une émotion très douce...

Il faudrait s'étendre longuement sur ces nombreux trésors. En somme fort peu d'erreurs, je veux dire : fort peu de « travaux manuels », de travaux qui ne témoigneraient de l'incessante solidarité de l'esprit et de la main, mais le plus souvent, au contraire, de ceux qui impliquent un long cycle de recherches, d'efforts, d'inventions ; et ce, dans tous les domaines : botanique, naturaliste, géologique, historique, esthétique, etc. La monotonie de telles éphémères trahit singulièrement la variété et la perfection des réalisations ! Les langues et civilisations étrangères ont aussi fourni une ample matière ; il y avait, ici et là, des « coins » d'une atmosphère étonnante et d'une verve irrésistible. Pourquoi nos diverses provinces n'ont-elles pas inspiré, dans le même sens, des évocations d'histoire locale ou de folklore ? Pourquoi les établissements scolaires d'Auvergne, de Provence, de Bourgogne ou de Bretagne paraissent-ils se mouvoir dans la morne atmosphère abstraite ? Il v a là un domaine éducatif de premier ordre, de plain-pied avec la jeunesse et encore à peu près inexploité : il faudra y insister.

Telle quelle, cette exposition constitue un début plein de promesses et un ensemble prodigieux en références et suggestions. Il serait extrêmement précieux qu'elle fût permanente et se multipliât dans toutes les Académies de manière à augmenter pour le personnel enseignant les chances de documentation, de discussion, d'émulation, et qu'elle ne cessât pas d'être conçue comme elle l'a été et comme elle doit l'être, c'est-à-dire non

comme une institution de fin d'année pour laquelle on entreprend quelque mirifique travail ad hoc, mais comme le modeste et vivant exposé des cycles d'études et d'efforts de toutes sortes qui, en passionnant les élèves, ont toute l'année,onné cours immanquablement, sous l'œil avisé du maître, à leur recherche, à leur zèle, et à leur exubérante inventivité.

M. A. CARROL.

Livres

Wyatt RAWSON. **A la Recherche de la Liberté**, Examen de la portée sociale de l'Éducation nouvelle, préface de M. le Professeur Adolphe Ferrière (Paris, Éditions Fustier, 1938, Collection de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, traduit de l'anglais par Anne Archinard, vol. 12 x 18,5 de 314 p., fr. 20).

C'est un tour de force qu'a accompli M. Wyatt Rawson, l'organisateur des Congrès de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle — et singulièrement de celui de Cheltenham en Angleterre (août 1936) duquel ces pages sont tirées. Tour de force. Car chacun sait quelle foire sur la place d'idées de toute sorte est un Congrès international. Gens de tous pays, de toute sorte de culture : philosophes, sages de l'Inde, savants positivistes, psychanalystes ne jurant que par Freud, psychologues « individuels » se réclamant d'Alfred Adler, maîtres d'école, maîtres de danse, maîtres de littérature... En apparence, la Tour de Babel des Idées. Or M. Rawson a tiré de tout cela un livre qu'on lit de la première à la dernière page avec le sentiment que les orateurs divers ont suivi une même idée, se relançant la balle, se complétant l'un l'autre, apportant chacun sa pierre à l'édifice dont le plan harmonieux apparaît d'heure en heure — je veux dire : de page en page — plus nettement. Courts ou longs, les paragraphes exprimés par des orateurs divers se suivent comme les thèmes enchaînés d'une même symphonie. Et, de la part du compilateur — dont la contribution personnelle apparaît à peine, de loin en loin sous la mention : « le rédacteur », — cette harmonisation est très habile. On croit ouïr une pièce de Shakespeare dont les rôles seraient lus tour à tour par des amis réunis dans un salon.

Il y a pourtant plus, dans cette harmonie, qu'une rencontre de hasards, redressés par une habileté. Il y a l'empreinte que met sur

ses membres la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. Ou plutôt — en retournant les choses — il y a l'attraction exercée par la Ligue, la sélection opérée parmi la limaille humaine par la nature spéciale de son aimantation. Quelle est celle-ci ? Précisément la recherche de liberté, conçue au sens de libération progressive de la personne humaine des liens et des sujétions de la matière. Primauté de l'esprit : raison, vérité, esprit d'amour, volonté solidaire. Respect de la personne, en ce qu'elle a de plus haut. Auto-formation de la personne, non en fonction de ses caprices, tendances et instincts seuls (*lower self*), mais en fonction des fins suprêmes de l'homme : accord à réaliser entre le microcosme et le macrocosme, entre la raison-faculté et la raison-ordre cosmique, le croyant dira : entre la créature et son Créateur (*higher self*).

De 1899 à 1921, celui qui écrit ces lignes a eu le sentiment de vivre seul ou à peu près seul (avec quelques directeurs d'Écoles nouvelles) dans un monde à part où tout semblait « aller sans dire » — et que personne, autour de lui et de ce petit noyau, ne semblait apercevoir. Éducation et Jressage de l'enfant par l'adulte apparaissaient comme synonymes. Au début d'août 1921, à Calais, changement de décor à jour : une foule de personnes sentant, pensant, s'exprimant de même. A chaque orateur nouveau, enthousiasme du public réuni. En entendant parler autrui, on éprouvait le sentiment qu'il disait ce qu'on aurait dit soi-même. Ce fut le premier miracle de la Ligue ; une impression ineffaçable de plénitude. *Post tenebras lux*, selon la devise de la ville de Genève.

Depuis lors, cette force d'attraction a continué à agir. Sans doute y a-t-il eu des « disciples » des maîtres, disciples attirés par le désir de passer pour « novateurs », d'être à la page. Pseudo-partisans, tel cet éducateur français qui déclarait fort sérieusement,

sur le vu des principes de la Ligue, qu'en France l'École active était pratiquée « depuis toujours » ; peut-être venait-il de relire Montaigne ? — En regard de ceux-là, combien d'enthousiastes féméraires, libertaires « extrémistes » de l'Éducation nouvelle, dont les échecs ont fait à celle-ci un tort sérieux auprès des gens qui, confondant liberté et anarchie et prenant les libertaires pour des représentants authentiques de l'Éducation nouvelle, condamnaient celle-ci et ses pionniers aux gémonies ! — Pour les uns et pour les autres, « A la Recherche de la Liberté » est une mise au point sérieuse. Partis de deux pôles opposés (opposés en apparence, mais complémentaires), les philosophes et les hommes de science ont vu leurs voies se rapprocher depuis quinze ans. Les inductions des uns et des autres, les unes partant de la logique pure, les autres de l'expérimentation, sont allées converger. Tant il est vrai que la Vérité est une — et que les dynamismes sous-jacents aux phénomènes, révélés par ces « phénomènes » mêmes (du grec : *phainomai* = apparaître) sont saisis globalement par les masses, intuitivement par les philosophes, empiriquement par les hommes de science.

« A la recherche de la Liberté ». Titre bien choisi. « Qu'est-ce que la liberté ? » — « Liberté, dit Mrs Ensor, fondatrice et présidente de la Ligue, ne signifie pas individualisme insensé, mais « soumission volontaire des penchants individuels au bien général, au bien de la société. » On lit ceci en première page. Un orateur autrichien précise : il y a des impulsions, des instincts, les uns et les autres peuvent être sains, bons, constructifs, ou dévoyés, déséquilibrés ; puis il y a des forces civilisatrices : exigences de la réalité et de la raison, comme aussi de la conscience, ou moi idéal ; sachons donc distinguer entre « liberté de suivre nos impulsions » — et : liberté civilisatrice où « seul est libre celui dont la raison et la conscience exercent un contrôle absolu (« absolu » est de trop !) sur les impulsions et les passions ». — Pour libérer la personnalité il faut coordonner les instincts, dit un Anglais. — Et M. G. Bertier : « La grandeur de l'histoire humaine » est due aux âmes d'élite. L'enthousiasme doit rester jeune et vivant, mais dirigé par la raison. Aussi une société parfaite saura-t-elle « concilier le maximum d'ordre avec le maximum de liberté ».

Nous ne pouvons nous étendre plus longuement dans ce bref compte rendu destiné à faire saisir simplement l'importance de ce livre. Il faut le lire. On verra comment punition, science, art, religion peuvent être

conçus comme facteurs de libération ; comment la liberté peut pénétrer la famille, le système économique, la démocratie, redresser l'anarchie internationale, parer aux conflits culturels, tendre à réaliser l'humanité une. Ce sont là les principaux chapitres. L'éducation dans différents pays, l'éducation rurale et divers problèmes spéciaux complètent l'ouvrage. Il faut le lire !

Ad. F.

LOUIS VERNIERS. **Les Dominantes du Passé de la Belgique.** Bruxelles, Imprimerie scientifique et littéraire, 1937, opusc. 16 x 24 de 24 p.

On lit toujours avec plaisir et avec fruit ce qu'écrivit M. Louis Verniers. Ces 24 pages imprimées en deux colonnes constituent un *compendium* de ce qu'il faut savoir sur la Belgique, son climat, ses productions et ses habitants. Non que ces pages s'adressent aux étrangers et soient conçues comme un chapitre de géographie humaine. Ce n'est pas davantage un panégyrique nationaliste. C'est l'étude impartiale des conditions de vie et des caractéristiques de l'une des cellules de l'humanité, liée au temps et à l'espace, mais participant à l'ordre du Cosmos. Si l'homme doit, comme le soutenait Pindare, devenir celui qu'il est en puissance, extérioriser ses qualités originelles, il n'en dépend pas moins, pour sa nourriture spirituelle et pour son action du milieu où il vit. Faut-il, dès lors, pousser la thèse jusqu'à ses conséquences extrêmes et parler de déterminisme du milieu géographique ? Non. Très justement l'auteur nous rappelle la conclusion de l'auteur de « La Terre et l'Évolution humaine », Lucien Febvre : « L'Homme au premier plan, et non le sol, le climat ». Ceci dit, M. L. Verniers n'en fera pas moins « l'éloge de la pluie », n'en dira que plus librement « les bienfaits de l'eau » et « les méfaits de l'eau », ce qui l'amène à proclamer : « Honneur au courage, à la persévérance, à l'esprit de solidarité et d'entraide » de ceux qui ont su lutter contre les obstacles naturels et les vaincre. Il proclame aussi « l'amour du travail et du travail bien fait », constate les « interférences linguistiques », leurs inconvénients, leurs avantages. Champ de bataille central de l'Europe, la Belgique sut être, malgré tout, terre d'optimisme et de liberté, pays de l'association et l'une des grandes patries des arts.

Un trait bizarre du Belge est le loyalisme à l'égard de ses princes — Espagnols ou Hollandais — du passé. Bien des traits rapprochent la Belgique et la Suisse ; celui-là les sépare. Question de pays de plaines d'une part et de vallées alpêtres de l'autre ? Ou

amplitude infinie que la vie maritime ouvre à un peuple, par opposition aux séparations que connaît une population cloîtrée dans ses frontières de montagnes ? Il n'en reste pas moins que tant vaut l'homme, tant vaut le pays. Notion de valeur. Aux individus et aux nations s'applique ce mot de T. G. Masaryk, peu avant sa mort : « On doit rester soi-même en sachant être cosmopolite ».

Ad. F.

SOCIÉTÉ DES NATIONS. Bulletin de l'Enseignement des principes et des faits de la coopération internationale. Genève, Secrétariat de la S. D. N., n° 4, 1937, vol. 15,5 x 24 de 220 p., fr. s. 2,50.

On va disant que la S. D. N. est moribonde. C'est une erreur. Certains pays ont saboté son activité, d'autres s'en sont retirés. C'est leur faute et non la sienne. Les grands principes qui en constituent la base sont éternels : faire passer du plan inconscient et inorganisé au plan conscient et organisé l'interdépendance naturelle et d'ailleurs croissante des hommes. Plus la technique multiplie les liens, rapetisse la planète, envoie ses ondes instantanées dans ses parties les plus reculées, plus il est absurde de morceler les nations et les groupes, de tenter de les isoler. Ce n'est pas fortuitement que autarcie et anarchie ont été rapprochées.

Montrer ce que fait d'utile et de nécessaire la S. D. N., voilà à quoi s'attache chaque année la section d'information. Celle-ci ne se borne pas, d'ailleurs, à signaler les activités fécondes de la Ligue : discussions relatives aux problèmes des matières premières, à la réforme du pacte, à l'hygiène internationale, à la protection de l'enfance. L'ouvrage qu'elle publie comporte également des mémoires originaux et de émissions de Radio-Nations d'une portée générale. Glanons au hasard : Gonzague de Reynold : « Le rôle de la Coopération intellectuelle... », A. M. Gossart : « L'Enseignement de l'Histoire », résultats d'une enquête (où l'on semble ignorer les enquêtes et travaux du Congrès international d'Education morale D), général Smuts : « Message à la Jeunesse », Malcolm Delevingne : « L'opium et les stupéfiants », Gilbert Murray : « Message sur la coopération intellectuelle » ; « Le statut de la femme » dans le monde actuel ; Edouard Herriot : « Organisation de la Coopération intellectuelle », etc. Toute une série de documents officiels montre de quels sujets s'occupent les commissions : bibliographie pédagogique internationale, révision des manuels scolaires, correspondance scolaire internationale, etc. Beaucoup à glaner ; non seulement pour les éducateurs, mais aussi pour le grand public. Car

chacun, s'il est attaché à la paix, voudra savoir comment le film et la radiodiffusion peuvent contribuer à l'assurer. Œuvre obscure et lente, à longue échéance, trop « officielle » encore quant à la forme, pas assez « humaine », mais constructive et orientée dans le bon sens.

Ad. F.

Tobie JONCKHEERE, professeur à l'Université de Bruxelles, et A. van WAERENBERGHE, licencié en Sciences pédagogiques. **Le Problème des tests d'instruction.** Essai de mise au point. (Bruxelles, cahier IV de la *Revue de pédagogie*, publié par le cercle de pédagogie de l'Université libre de Bruxelles, 1937, vol. 16 x 24,5 de 150 p., fr. b. 25.)

« Les tests globaux, qui permettent de mesurer objectivement le degré d'instruction, constituent un instrument d'une très grande utilité... On peut affirmer que des tests d'instruction scientifiquement établis réaliseraient un progrès considérable sur les actuelles méthodes d'examen. » Une mise au point est nécessaire. Travail « long et ingrat, mais il mettra entre les mains des éducateurs un instrument d'une incontestable valeur ». Les tests analytiques sont utiles aussi ; ils se passent d'étalonnage et dépendent peu des programmes d'études. Mais il faut se garder du simplisme et de l'empirisme. La science des tests est une discipline qui ne s'improvise pas.

Ces remarques situent le travail publié. Il a fait l'objet, en 1934-1935, du thème choisi pour le cours d'« Etude approfondie de questions de pédagogie historique ou de pédagogie expérimentale » à l'École de Pédagogie de l'Université de Bruxelles. Un résumé en a été donné au Congrès international de l'Enseignement de 1935. A la synthèse obtenue, on a joint ici des documents sélectionnés qui rendront de réels services aux maîtres désireux de soumettre leurs élèves à des tests mûrement étudiés. Les auteurs ont dépouillé une centaine de travaux européens. Peu d'entre eux leur ont paru répondre aux exigences qu'on est en droit de formuler. D'autre part les tests américains doivent être adaptés et étalonnés, ce qui exige un travail de laboratoire minutieux et prolongé. Par ailleurs la valeur des tests — simples instruments — « dépend essentiellement de ceux qui s'en servent ». C'est à l'avenir qu'il incombe de perfectionner cet outillage au service de l'École, « une des plus formidables usines qui soient au monde ».

Un des ouvrages les plus sérieux, les plus complets, les plus sobres et objectifs qu'il nous ait été donné de lire sur ce sujet. Les sceptiques et les enthousiastes excessifs y sont

renvoyés dos à dos. Quelle que soit la branche que l'on enseigne, on trouve ici une mise au point de ce qui a été étudié, élaboré et essayé.

Ad. F.

R. J. DUBOIS et J. WAGNER. **Vocabulaire anglais**, English words, phrases and idioms. Lausanne, Payot, 1938, vol. 13 × 19 de 320 p., frs. s. 4,80.

Nous écrivons ce compte rendu à la mémoire du regretté Jean Wagner, jadis grand ami de l'Education nouvelle, militant social des « églises éthiciennes » en Suisse, auteur d'un ouvrage remarquable sur les origines, les fins et les principes de ce mouvement qui aboutit à la réunion des grands congrès internationaux d'Education morale (Londres, 1908, La Haye, 1912, Genève, 1922, Rome, 1926, Paris, 1930) et à la constitution d'une Association internationale d'Education morale dont la fusion avec la Ligue internationale pour l'Education morale a été décidée par les deux organisations au début de 1938. L'ancienne association cesse d'exister à titre autonome et devient — avec son dernier président M. Jean Piaget — commission de travail de notre Ligue.

Durant la fin de sa vie, Jean Wagner fut Professeur au Collège de Genève et à l'Ecole secondaire et supérieure de Jeunes Filles de cette ville. Sa collaboratrice, M^{me} R. J. Dubois est également Professeur à cette dernière école. C'est aux classes supérieures de l'Enseignement secondaire que les auteurs dédient leur ouvrage.

On sait les progrès qu'a fait l'enseignement des langues vivantes depuis vingt-cinq ans. Très avertis, les auteurs ont remarquablement en tenir compte. Ils ont groupé les textes par centres d'intérêt. Les élèves avancés y retrouvent les termes qu'ils connaissent déjà. Rien d'essentiel touchant la vie matérielle, familiale, sociale, intellectuelle et morale n'a été omis. On a tenu compte des particularités et préoccupations dominantes de la vie anglaise. Les caractères phonétiques, ingénieux, sont simples et clairs, sans se perdre dans la pédanterie de détails de prononciation trop subtils. Un appendice contient les verbes irréguliers, un certain nombre de mots invariables et de locutions et environ 150 abréviations dont on sait que les Anglais — comme jadis les Romains — usent largement. Il est vrai que la contagion s'en est étendue depuis quelques décades au continent ! — Notons aussi la présence d'une table des matières si détaillée qu'il est facile de trouver ce dont on a besoin.

M. Charles Bally, professeur à l'Université, un des linguistes les plus distingués de l'heu-

re présente, disciple de Ferdinand de Saussure, a accordé son appui aux auteurs. Garantie supplémentaire — s'il était nécessaire — de l'excellence de cet ouvrage. Ad. F.

Alexandre DÉNÉREAZ, professeur au Conservatoire de Lausanne. **La Gamme, ce problème cosmique**, considérations sur la gamme « naturelle ». Zurich, Ed. Hug & Co., 1937, opusc. 15,5 × 22,5 de 22 p., Fr. s. 1,25.

L'auteur, qui a publié en 1926 « Rythmes humains et Rythmes cosmiques » dont il a été question ici même, poursuit son étude passionnante des manifestations dans la nature de la *section d'or*. On sait que Léonard de Vinci a appelé ainsi le rapport formé de deux grandeurs asymétriques telles que la petite est à la grande comme celle-ci est à la somme des deux grandeurs. Que ce rapport mathématique soit, selon l'auteur et selon bien d'autres chercheurs du passé, conçu par l'inconscient de l'homme comme une perfection esthétique pour l'œil et pour l'oreille, c'est là déjà un fait étonnant. Mais qu'il se retrouve, avec une approximation négligeable, dans la distance qui sépare les unes des autres les planètes du système solaire, c'est un fait qui ouvre à l'imagination des perspectives merveilleuses. Qui sait si l'expression de Pythagore, « l'Harmonie des Sphères », dont s'est gaussée la science positive, n'a pas un fondement que cette même science poussée un peu plus loin découvrirait un jour ? Un jour ? Mais ce jour est là : M. Dénéreaz nous apporte une telle gerbe de preuves qu'il est désormais impossible d'invoquer le « hasard », mol oreiller des amateurs de solutions paresseuses.

Ce que nous tenons à relever ici, ce n'est pas tant la partie historique de cet opuscule — où l'on voit les Chinois, les Hindous, les Arabes, les Grecs surtout inventer des théories diverses et des gammes musicales fondées sur ces théories, toutes s'approchant plus ou moins, par une intuition prodigieuse, de ces rapports mathématiques et cosmiques, tout en les simplifiant, par une logique trop rationaliste, trop arithmétique. Chose curieuse, les astres se rapprochent aussi — si l'on peut ainsi parler — de cette limite mathématique absolue, mais sans l'atteindre. Leurs écarts ne sont pas *trop* logiques, comme la raison humaine, mais *pas assez* ! « Fines différences, dit l'auteur, inhérentes à la matière en perpétuelle évolution... Phénomènes de convergence, ...cette poussière de petits relativismes ne doit pas signifier la faille de l'harmonie cosmique. » Il faut remonter au principe « dont les apparentes sections d'or... sont le reflet ».

Par delà les conclusions de l'auteur, nous voudrions demander à ceux qui prétendent que l'antique astrologie constitue la précision d'une science de l'avenir, d'étudier de près, avec toute la rigueur de la critique moderne, ces rapports entre le cosmos — entre notre système solaire principalement — et l'individu humain qui naît sous tel ou tel « ciel ». Le microcosme, ont dit tous les philosophes, reflète le macrocosme. Est-ce un lien direct ? Ou l'un et l'autre sont-ils les effets d'une cause sous-jacente ? L'avenir le dira peut-être.

Pour nous, éducateurs, il résulte de ces études un enseignement et un devoir. Chaque individu, dans ses aptitudes, possibilités et virtualités, est un être unique. Toute uniformisation est une violence faite à la nature profonde de cet être, une mutilation. Individualiser, trouver des procédés permettant d'individualiser même si un seul maître se trouve en présence de 60 élèves. Voilà la voie à suivre. Des opuscules tels que celui-ci, même s'ils paraissent s'éloigner de l'objet de nos études, sont propres à marteler dans nos cerveaux ces vérités fondamentales. Il ne faut pas cesser de les répéter jusqu'au jour où elles seront entrées dans les mœurs.

Ad. F.

Pierre de MESTRAL COMBREMONT, membre de la Fondation officielle de l'Enfance de Genève. **Un Conseil de la Jeunesse, organe central pour la Protection de la Jeunesse et de la Famille**; mémoire présenté au Congrès international de l'Association internationale pour la Protection de l'Enfance, Paris, juillet 1937. En vente chez l'auteur : (1,50 Fr. suisse), 1, chemin de l'Escalade, Genève.

Une fois de plus, M. Pierre de Mestral Combremont nous apporte le résultat de son labeur clairvoyant. Son expérience de juriste et de pédagogue est d'ores et déjà universellement reconnue. Ayant vu de très près un grand nombre de tribunaux pour enfants et d'établissements, en plusieurs pays, ayant travaillé comme auxiliaire d'un tribunal, et pratiqué dans toute une série d'institutions pour enfants, jeunes gens et jeunes adultes, il désire ne parler qu'en fonction de ce qu'il a constaté et expérimenté. Il coordonne, synthétise ; il prône des institutions qu'il a vues à l'œuvre et dont il a pu apprécier les résultats excellents. Et si, par ci par là, il y ajoute des propositions personnelles, c'est qu'elles prolongent directement la ligne du progrès et apporteraient un bienfait certain.

Il ne parle donc pas seulement du point de vue du législateur ou d'un juge qui ne verrait l'enfant que dès le moment où celui-ci tomberait sous la loi — secours momentané

après lequel l'enfant retomberait dans la vie privée sans aucun appui ; — l'homme « total », en lui, envisage également l'enfant comme une « totalité » physique, morale, spirituelle, qu'il s'agit d'éduquer ou de rééduquer. Guérir le mal n'est pas assez, il faut songer à le prévenir. Ainsi s'interpénètrent nécessairement le droit et la pédagogie par le canal de la psychologie. Le bien doit passer avant la règle écrite.

L'auteur a, par un Contre-Projet de Loi de 1935, contribué grandement à reviser la loi genevoise sur la Chambre pénale de l'Enfance.

La présente communication se réfère à son livre, paru en 1936 : *La Sauvegarde de la Jeunesse*, où il réclamait un « Office de l'Enfance », dont les députés genevois votèrent la création le 2 juillet 1937. Ce rapport donne un résumé de quelques chapitres d'un ouvrage, traité général pédagogique et social, en préparation. En appendice à celui-ci, M. de Mestral propose à tous les Etats un Code assez complet ; traitant à la fois, « par le Droit et la Pédagogie psychologique, de la Jeunesse saine et des mineurs délinquants ; des familles ignorantes et des parents coupables... précisant la formation professionnelle des éducateurs et des magistrats pour enfants ; organisant des services sociaux, des établissements et des prisons ; développant la collaboration de l'école avec la famille ; et instituant des cours pour parents et adultes. » On voit l'ampleur de la tâche à accomplir, tâche partiellement remplie déjà dans plusieurs pays qu'on nous cite. Pour employer les termes de M. Pierre de Casabianca, Conseiller honoraire à la Cour de Cassation, Président de l'Union des Sociétés de Patronage de France : « Les lois de Compétence et de Procédure doivent céder devant les nécessités de la Protection de l'Enfance. »

Avant tout, comme l'a dit le Dr Heuyer, chef de la Clinique de Neuro-psychiatrie infantile de l'Université de Paris, au lieu de poser « pour les mineurs de 13 à 18 ans la question de discernement... ce qui importe, c'est de faire un diagnostic, de proposer un traitement, comme pour un examen médical, de n'importe quel malade ». Il faut parler Education et non Justice pénale. C'est aussi l'avis de M. Paul Wets, juge des Enfants de Bruxelles, ex-président de l'Association internationale des juges des Enfants : « Il faut que la Juridiction des Enfants, d'exclusivement judiciaire qu'elle est, devienne une Juridiction administrative, débarrassée de l'appareil judiciaire qui effraie le public et entrave son accès, une Juridiction qu'on aborde sans crainte, comme l'on va prendre conseil d'un médecin ou d'un ju-

riste spécialisé. » En effet, déclarait déjà en 1911 le Prof. Alfred Gautier, de Genève : « L'instruction ordinaire est déjà une flétrissure aux yeux du public » (instruction judiciaire !)

Il faut donc créer des « Conseils de la Jeunesse », tous formés de juristes et de pédagogues en nombre égal, hommes et femmes, ayant tous reçu une instruction synthétique où la médico-psycho-pédagogie jouera un rôle de premier plan. Non que celle-ci suffise, mais elle est une garantie et un soutien. Les qualités intuitives et morales du Conseiller et de la Conseillère, affirme l'auteur.

Et voici : « Le Conseil de la Jeunesse ne condamne ni n'acquitte un mineur : il ordonne par contre des mesures assurant la préservation, la garde, l'éducation, et, en général, le traitement du sujet. » Dès lors, « le mode de traitement dépend de l'amélioration de l'état physique, psychique, mental, moral de l'individu, et des changements opérés dans son milieu, durant l'observation ou un traitement précédent. » Toute décision prise sera révisée obligatoirement une fois par an, sur le vu des rapports d'observation et des témoignages des personnes qui s'occupent du mineur. C'est le bon sens même.

L'auteur applique ces principes dans le mémoire qu'il a présenté au Congrès international de la Protection de l'Enfance, à Rome, en septembre 1937 : « Étude psychologique et juridique à l'appui d'un Projet de Loi garantissant le droit de l'Enfant et de la Famille à la propreté morale de la rue et de tous les lieux ouverts au public. » (cinémas, théâtres, illustrés, prostitution, etc.). (En vente chez l'auteur, 1,50 Fr. suisse.)

Ici encore, ce qui se fait dans les divers pays du monde est instructif ; et non moins ce qui reste à faire pour coordonner et parfaire les mesures à prendre. *Ce Mémoire, avec le projet de Loi, est envoyé par la Section juridique du Congrès au Secrétariat de la Société des Nations, à charge de le proposer aux Etats de la Ligue.*

Terminons ce bref exposé du Rapport présenté à Paris, par ces réflexions si justes du célèbre « bon juge du Colorado » (U.S.A.), Benjamin Lindsey : « Nous ne voulons plus détruire, mais construire ; plus punir, mais améliorer ; plus haïr, mais aimer ». Ceci exige « plus de fermeté et moins de cruauté ; plus d'éducation et moins de punition ; plus de sérieux et moins d'indifférence ; plus de force et moins de répression jéraisonna-ble que l'ancien mode de procéder. »

Ad. F.

B. I. E., **Elaboration, utilisation et choix des manuels scolaires**, quatrième question à l'ordre du jour de la VII^e conférence internationale de l'instruction publique. (Genève, publications du B. I. E. N° 59, 1938, vol. 16 × 24 de 164 p., frs. s. 5.—).

Quels sont les systèmes employés, dans les différents Etats, pour choisir les manuels ? La demande adressée au B. I. E. émanait de l'Égypte. On élabora un questionnaire. On reçut des réponses de 45 pays. Elles sont reproduites dans ce volume. Les systèmes varient beaucoup de pays à pays. En thèse générale les méthodes employées nous paraissent empreintes de l'empirisme le plus opaque, ce qui laisse la porte ouverte aux préjugés — et on sait s'ils foisonnent dans les sphères officielles de l'Instruction publique, — voire même au favoritisme intéressé plus ou moins dissimulé. Les gens « arrivés » surtout les fonctionnaires (traitements fixes et retraites) sont rarement des esprits objectifs : ni la science psychologique, ni l'adaptation des moyens au bien des jeunes êtres à types si divers ne les préoccupe beaucoup. Je me hâte d'ajouter qu'il se rencontre là brillantes exceptions.

A quoi sert une enquête pareille ? Peut-être bien à suggérer... ce qu'il ne faut pas faire. Regrettons, à ce propos, qu'aucune des réponses n'apporte d'indication sur ce qu'il faudrait faire... Je pense à Carleton W. Washburne, à Winnetka, et à sa méthode d'enquête sur les réactions des écoliers (Cf. *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 21, juill. 1926, p. 98), ce qui permet de déceler les goûts dominants de la gent scolaire.

Je pense à la psychologie bibliologique du D^r N. Roubakine, à Lausanne, qui permet de tirer parti, dans la création des livres, des tenances du subconscient. Je pense à Célestin Freinet, à Vence, qui a publié : « Plus de manuels scolaires » : l'enfant doit aller aux sources et élaborer son propre « manuel ». Je pense enfin à ces centaines d'éducateurs qui ont adopté l'École active et chez qui chaque enfant confectionne son « Cahier de Vie » aux feuillets mobiles, où il intercale, au fur et à mesure de l'actualité, à leur place logique, les connaissances qu'il a glanées dans le monde.

Rien de tout cela ne figure ici. C'est navrant. Les gouvernements ne feraient-ils pas bien, outre leur réponse officielle et bornée aux faits, de faire appel aux meilleurs spécialistes de leur pays en telle ou telle matière faisant l'objet des enquêtes du B. I. E. ? Ceci permettrait au moins de tourner le dos à un passé mort, morne et lourd, pour inspecter l'avenir et se mettre en quête des voies par où progresser l...

En France, « la liste des livres reconnus propres à être admis en usage dans les écoles primaires publiques de chaque département est proposée par les instituteurs réunis en conférence pédagogique », puis arrêtée par une commission d'officiels et soumise au recteur d'académie pour approbation. Le recours à l'avis des instituteurs permet aux plus compétents d'entre eux de prendre la parole. C'est quelque chose. Bien peu.

Aussi longtemps que la science — l'investigation psychologique sur l'« être » de l'enfant et sur le « devoir être » de l'éducation — n'aura pas fait son entrée dans les ministères de l'Education nationale et, par sélection (scientifique, elle aussi), dans le choix des fonctionnaires, il n'y aura pas de progrès dans ce domaine immense, d'une importance nationale et humaine qu'on ne saurait apprécier dans toute son étendue, de l'éducation des jeunes générations — de celles qui, demain, tiendront entre leurs mains les rênes de l'activité humaine.

Ad. F.

Pierre BOVET, *Ecoles nouvelles d'aujourd'hui*, Louis Perrot et les débuts de l'Enseignement mutuel en Suisse française (Genève, Institut J.-J. Rousseau, 1938, vol. 16 x 24 de 82 p.).

Le jour de Pentecôte, 5 juin 1938, un groupe d'amis et d'élèves anciens et actuels de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève, a tenu à fêter celui qui fut leur Maître et qui atteignait ce jour-là ses soixante ans révolus. Ce fut une bonne fortune pour le D^r Ed. Claparède et les fondateurs de l'Institut J.-J. Rousseau de trouver en lui le Directeur Idéal qu'il fallait à celui-ci. Car il n'existait pas, en 1912, de précédent à imiter. Il fallait innover sur toute la ligne et surtout adopter cette attitude propre à l'éducation nouvelle où le directeur n'est que le *primus inter pares*, l'ami, le conseiller, celui qui critique et encourage, qui décèle les goûts et aptitudes de chacun et suggère ainsi à chacun la tâche ou la série de tâches auxquelles il se vouera tout entier ; car c'est avec passion que l'on se met à l'œuvre choisie, qui vous enrichit et grâce à laquelle on espère enrichir le monde. Aucune parcelle de vérité, de bonté, d'efficacité — le mot anglais *efficiency* rend mieux encore ce que nous voulons dire — est-elle jamais perdue dans la lente édification (si compromise aujourd'hui) de la culture humaine ? Dès 1912, M. Pierre Bovet se montra à la hauteur du rôle si varié qui lui incombait. Il sut faire venir de l'Europe entière les spécialistes et conférenciers propres à accroître le bagage de connaissances des étudiants et étudiantes.

Et c'est du monde entier que vinrent ceux-ci et celles-ci, accueillis quel que fût leur bagage intellectuel antérieur, sans soucis de diplômes ou autres parchemins. Modestes instituteurs novateurs de Roumanie ou d'Espagne voisinaient, dans nos salles d'étude, avec telle directrice, chargé d'expérience, des Services sociaux des Etats-Unis ou avec tel inspecteur général, futur ministre de l'Instruction publique de son pays.

Les qualités de compétence, d'humour et de bonhomie de M. Pierre Bovet, nous les retrouvons aussi fraîches et jeunes qu'au premier jour dans ce petit volume sur les débuts en Suisse romande de l'Education nouvelle. Le rideau s'ouvre sur une séance de commission d'éducation, à Neuchâtel, le 7 octobre 1816. On vient de découvrir la méthode d'éducation mutuelle de Bell et Lancaster. Et c'est un beau grabuge. Inexpérience des novateurs téméraires. Protestation des esprits conservateurs qui dénoncent l'« anarchie » de la méthode nouvelle. Sait-on que cette méthode tant prônée et tant attaquée était née en 1789 à Madras, aux Indes ? Dès 1815, elle eut son organe : *Journal d'Education publique*, à Paris. En 1817 enfin, Neuchâtel envoyait Louis Perrot, membre du Grand Conseil, et J.-L. Du Pasquier, secrétaire et « chapelain du Roi » (de Prusse) en mission d'enquête. Et l'auteur de suivre pas à pas le journal de Perrot, avant, pendant, et après l'accomplissement de sa mission. Des agendas, des lettres du Père Girard et de F. M. L. Naville et divers manuscrits ont été mis à contribution. Que de charme vieillot dans tout cela ! Que d'humour aussi ! On se délecte à suivre les personnages à longue redingote et haute canne à pommeau, à écouter leurs discussions, à noter leurs ébroulements ou leur scepticisme, à souligner l'admirable bonne volonté — amour de l'enfance et du bien public — qui animait ces citoyens d'un autre âge. « Bon vieux temps », le mot vient à l'esprit spontanément. On ne saurait l'employer à meilleur escient. Et pourtant, sait-on ce qui — par delà toute couleur locale — frappe le plus le lecteur : c'est la ressemblance que conserve, à travers tous les avatars, l'âme humaine avec elle-même. On se retrouve dans ces personnages d'autrefois. A un certain niveau — à un certain degré de profondeur — il reste vrai qu'il n'y a « rien de nouveau sous le soleil » !

Ad. F.

Petit manuel de la Société des Nations, 1938 (Genève, section d'information de la S. D. N., ouvr. 11 x 15 de 352 p., fr. s. 1).

Au moment où l'idéal de solidarité hu-

maine de l'organisation de Genève paraît sombrer sous le poids des mobiles matérialistes de quelques-uns et par suite de l'abandon des désenchantés, il vaut la peine de songer à demain. Or demain ne peut pas ne pas revenir à cette conception organique de l'humanité, favorisée par l'avion et la radio, handicapée uniquement par l'action de certaines classes sociales appuyées sur les profits du grand capitalisme. Le jour où le concept de distribution du régime de l'Abondance serait compris des masses et imposé par elles, les principes de justice, de solidarité, de hiérarchie, de respect du droit seraient réinstaurés automatiquement. Certes, nous n'en sommes pas là. Est-ce un motif de se croiser les bras ? Travaillons donc, auprès de la jeunesse, pour cet « après-demain » que nous espérons, que nous ne verrons peut-être pas, mais qui *doit* venir.

Ce petit livre, qui en est à sa huitième édition, contient tout ce qu'il faut savoir sur la S. D. N. On y trouve condensés les faits et textes essentiels. Il est concis, constamment tenu à jour ; on s'y retrouve faci-

lement. Le travail du B. I. T. et celui de la Cour permanente de Justice internationale de La Haye y sont exposés. Il n'est presque pas de domaines de la vie internationale où la S. D. N. n'ait eu à intervenir. Ces activités sont reconnues utiles, voire indispensables, par presque tout le monde. On en parle peu, trop peu, dans les journaux. Qu'on lise p. 264 ce qui concerne l'Hygiène, ou p. 269 la Coopération intellectuelle, ou encore p. 279 l'œuvre sociale et humanitaire, la lutte contre les stupéfiants, l'œuvre de secours aux réfugiés, l'esclavage. Regrettons p. 312 l'absence du Bureau international d'Éducation qui mériterait (surtout depuis que la France en fait partie) de figurer, au même titre que la Croix-Rouge, parmi les bureaux internationaux « en marge de la S. D. N. ». Plusieurs plans, cartes et graphiques, ainsi que les portraits de tous les présidents de l'Assemblée, présidents du Conseil et secrétaires généraux complètent à merveille ce manuel pratique et bien documenté.

Ad. F.

A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

Examen de la portée sociale de l'éducation

Rédigé par Wyatt RAWSON

Traduit de l'Anglais par Anne ARCHINARD

PRÉFACE DE M. LE PROFESSEUR ADOLPHE FERRIÈRE

Tous les anciens congressistes de Cheltenham, tous les éducateurs qui ont eu le regret de ne pouvoir assister à cette réunion internationale se réjouiront de la parution de cet ouvrage.

On se souvient du thème des travaux : Education et Liberté.

Ce difficile problème, toujours actuel, est envisagé sous tous ses aspects dans la synthèse, préfacée par Ad. FERRIÈRE, qui est aujourd'hui offerte au public.

On y voit les recherches, les opinions diverses des spécialistes de l'éducation s'affronter dans un sincère désir de faire le point du travail accompli déjà au sein de la famille, à l'école, dans les institutions sociales et de préparer une base de travail aux éducateurs soucieux de progrès humain.

Un vol. in-8 couronne. Prix : Fr. 20

Envoi franco contre chèque ou mandat adressé
aux ÉDITIONS FUSTIER, 8, rue de Choiseul, Paris (2^e)

Chèques-Postaux Paris 1913-87

EN SOUSCRIPTION

Albert EHM

L'ÉDUCATION NOUVELLE

Ses principes - Son évolution historique

Son expansion mondiale

Préface de Ad. FERRIÈRE

Ouv. près de 300 pp. 16 x 24

Prix de souscription 20 fr.

A PARAÎTRE

Albert EHM

F. W. FØRSTER

Sa pédagogie morale

Préface de F. W. FØRSTER

Ouv. près de 350 pp. 16 x 24

Prix de souscription 25 fr.

Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)Editions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VI^e

ou à l'auteur : A. EHM, Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG

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 ' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel

de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descœudres

d'après M. le D^r O. Decroly

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

pour petits enfants et arriérés

Des publications établies sur les principes de l'éducation nouvelle :

EDITIONS BOURRELIER

Ouvrages classiques primaires. — Livres de
lecture pour les enfants. — Matériel didacti-
que. — Chant. — Poésie. — Cahiers de péda-
gogie moderne, etc.

Envoi gratuit des catalogues
et d'une documentation sur demande

76, rue de Vaugirard — PARIS (6^e).**L'ÉCOLE VIVANTE**

50, 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 So6.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR 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 Sohn, 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, Misch et Thron, 1912 (épuisé)
- La loi du progrès en biologie et en sociologie.* Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Épuisé, 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. 13 50
- Les Églises éthiciennes 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. 13 *
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit.* Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1913 Fr. 5 *
- L'activité spontanée chez l'enfant.* Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
- L'éducation dans la Famille.* 1^{re} éd.; Édition H. S. M., Lausanne, 1922 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 *
- L'école active.* Genève, Éditions Forum, 1^{re} 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, 1916
- La rééducation des zézés.* L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol)
- L'Aube de l'école serene en Italie,* monographie d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1917. Fr. 13 50
- Le Progrès spirituel.* Genève, Éditions Forum, 1917 (Tr. en espag., en polon et en allem.)... (épuisé)
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi.* Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1917 (Tr. en espagnol) Fr. 13 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. 13 50
- La Pratique de l'École active.* Genève, Éditions Forum, 1^{re} éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 *
- L'Avenir de la Psychologie génétique.* Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 13 50
- L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître.* Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 30 *
- L'Amérique Latine adopte l'École active.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 30 *
- Caractéologie typocœmique* (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 *
- L'Adolescence et l'École active.* Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 13 50
- Les Éléments constitutifs du Caractère.* Annales de l'enfance Fr. 2 50
- L'Église de l'Avenir une et multiple.* Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 *
- Alimentation et Radiation.* Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 *
- Cultiver l'Énergie.* Éditions de l'imprimerie à l'École, Venise (Alpes-Maritimes) Fr. 6

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3^e incluse.

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

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Géard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge
et de toutes nationalités

*Internat et pavillon scolaire allemand
seront ouverts cet automne*

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HORREMALAAN 76

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince. PARIS, (VI^e)

NOUVEAUTÉS

M^{me} Pauline KERGOMARD

L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

Pages choisies et ordonnées par

M^{mes} DEBRAT et CHARVAT, inspectrices des écoles maternelles

Un volume 13 x 19, broché..... 16 fr. 50

Cette éducatrice avait prévu l'école active et cette notion ressort clairement des « Pages choisies » que nous présentons au public

EXTRAIT DE NOTRE CATALOGUE

- M^{lle} MAUCOURANT. — LA PREMIÈRE ÉTAPE
Les méthodes actuelles de l'éducation pour les enfants de 2 à 7 ans - Principes - Documentation pratique. Un vol. 18 x 23. 25 fr.
- M^{lle} MAUCOURANT. — LA SECONDE ÉTAPE
Les méthodes actuelles d'éducation. Pédagogie pratique du Cours Préparatoire. Un vol. 18 x 23, broché..... 15 fr.
- M^{lles} MAUCOURANT et JOLY. — L'ÉDUCATION des SENS
PAR L'ACTIVITÉ Pratique. Exercices. Résultats. Un vol. 13 x 19 13 fr. 75
- M^{lle} FLAYOL. — LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR 15 fr.
- M^{me} Kergomard et M^{lle} H. S. Brès. - L'ENFANT DE 2 A 6 ANS
Notes de Pédagogie pratique. Commentaire de l'organisation pédagogique. Nouvelle édition revue par Mlle BILLOTEY, broché..... 14 fr. 75
- CH. CHARRIER. — LA PÉDAGOGIE VÉCUE A L'ÉCOLE
DES PETITS. Un vol. 12 x 18,5, broché..... 25 fr. 25
- M^{lle} BILLOTEY. — AUTOUR DE L'ÉCOLE MATERNELLE
Notes et impressions. Un vol. 13 x 18, broché..... 16 fr. 50
- M^{lle} CUNÉO. — LE VADE MECUM DES EXERCICES
SENSORIELS A L'ÉCOLE DES PETITS..... 5 fr.

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Collection "Bleue". — 5 Cahiers, chacun 10 fr. ; les 5 : 40 fr.

Collection "Ivoire". — 3 Ouvrages chacun — 15 fr.

(Catalogue gratuit sur demande)

ABONNEZ-VOUS

à

L'ÉDUCATION ENFANTINE

paraissant tous les 20 jours. 1 an : 25 fr. le N° : 1.75. (spécimen gratuit)

Demandez l'envoi gratuit de notre Catalogue n° 1 : MATÉRIEL DIDACTIQUE où vous trouverez un ensemble de jeux, de publications et de méthodes diverses, absolument unique et sans précédent dans toute l'Europe.