

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École de l'Ermitage

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Mlle SOUSTRE. — *Les couples enfants.*

M. L. CAZAMIAN. — *Ecoles et Familles.*

D^r O. DECROLY. — *De l'esprit de famille à l'esprit social (d'après un article publié par « Le Service Social »).*

JEAN FRANCK. — *Aux mères.*

L. TROUILLON. — *A l'École maternelle.*

AD. F. — *La formation des maitres en Belgique.*

Nouvelles diverses.

A travers les Revues.

Livres.

Table des matières 1933.

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

12^e Année.

DÉCEMBRE 1933

N^o 93

ADMINISTRATION ET REDACTION

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Provisoirement : Ecole de Garçons, 6, Place Lucien-Herr. — Paris V^e

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

REVUES :

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

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

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

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

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

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

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

PORTUGAL : *A Escola Primária*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, Strada Manu Santa, 79, Bucarest.

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

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

TUNISIE : *Filiatir*, International Collège, Sousse.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charra 1510, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.
 YOUgosLAVIE : *Radna Skola*, Slovana, Sremska, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

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

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

Bisognetti und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 *

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Milch et Thoen, 1913 (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 Fr. 52 50

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

Les Églises chrétiennes 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'Antonomie des Écoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 *

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

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

L'Éducation dans la Famille. Genève, Editions Forum, n° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)

L'École active. Genève, Editions Forum, n° éd., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 *

L'Hygiène dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

mandais et en suédois. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Aube de l'Ère nouvelle en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 12 50

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

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

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

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

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

La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 *

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50

L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressiones Alar, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 *

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

Caractéologie typométrique (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. 25 *

Les Éléments constituifs du Caractère. Analyse de l'enfance Fr. 2 50

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

Prix du numéro : 2 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

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

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

PAIEMENT DES ABONNEMENTS

Nous prions très instamment nos abonnés dont l'abonnement expire le 31 décembre (*voir la mention : « abonnement terminé » sur l'étiquette de la Revue*), d'adresser le plus tôt possible, et directement les paiements à Mme J. Hauser, 18, avenue de l'Observatoire, Paris, (VI^e). Compte chèques postaux : 697-92. Ils pourront le faire soit par un virement postal, soit au moyen d'un mandat-poste ou d'un chèque de banque.

Pour les paiements non parvenus le 20 janvier, une formule de mandat-chèque sera adressée par poste aux abonnés français.

Enfin, les abonnements non payés le 1^{er} mars seront mis en recouvrement postal.

Veuillez noter le fait que ces deux procédés entraînent pour notre administration des frais et une main-d'œuvre que nous préférierions éviter en ces temps difficiles, et que le coût du recouvrement nous oblige à faire supporter à nos abonnés une majoration de prix considérable.

Pour vous et pour nous, payez votre abonnement tout de suite.

Les couples enfantins

par Mlle Soustre, professeur au lycée de Périgueux

Résultats d'une enquête faite dans les écoles maternelles

La sœur de Loti nous a laissé en des notes recueillies par son frère, l'histoire délicate d'un couple enfantin. Cette mélancolique et puérile tendresse peut servir de préface au récit singulier des amours enfantines et des amitiés précoces que nous raconterons ici... Pierre Loti était allé passer ses vacances, dans un village perdu de l'île d'Oléron. Il y rencontra une petite fille silencieuse et passionnée qui s'éprit du petit garçon bien habillé

et bien élevé. « *Ce même été vit mon premier amour qui fut pour une petite fille du village... mais je laisse la parole à ma sœur et dans le vieux cahier je copie simplement. « ...Véronique se glissait tout près de Pierre, finissait par s'emparer de sa main et ne le quittait plus... Ils marchaient comme les bébés qui se plaisent, se tenant à pleins doigts, ne parlant pas et se regardant de temps en temps. « Voudrais ben vous biser » disait-elle*

en lui tendant ses petits bras avec une tendresse touchante. Et Pierre se laissait embrasser sur ses bonnes petites joues rondes...

Petite Véronique venait s'asseoir à notre porte dès qu'elle était levée ; elle s'y était tapie comme un gentil caniche et elle attendait ! Pierre, en s'éveillant, pensait bien qu'elle était là ; pour elle, il se faisait matinal, vite il fallait le laver, peigner ses cheveux blonds, il courait retrouver sa petite amie. Ils s'embrassaient et se parlaient de leurs trouvailles de la veille...

Un jour, vers la fin d'août, après une longue rêverie, il avait sans doute pesé et résolu les difficultés provenant des différences sociales, Pierre dit : « Véronique, nous nous marierons lous deux ; je demanderai la permission à mes parents là-bas... » Au 15 septembre, il fallut quitter le village. Une grande voiture arriva de Saint-Pierre pour nous chercher... Pierre y fit mettre avec sollicitude ses paquets... et ses yeux, déjà pleins de tristesse, regardaient par la portière le chemin creux ensablé par lequel on descendait à la plage et sa petite amie qui sanglotait...

Alors, je me sentis prise, et non pas pour la première fois sans doute, d'une rêverie inquiète en regardant Pierre. Je me demandai : « Que sera-ce de cet enfant ? »

Que sera-ce aussi de sa petite amie dont la silhouette apparaît persistante au bout du chemin ? Qu'y a-t-il de désespérance dans ce tout petit cœur ; qu'y a-t-il d'angoisse en présence de cet abandon ? »

Qu'y a-t-il dans ces cœurs ? Quelles mélancolies et quelles douceurs ? Pourquoi se joignent ces couples d'enfants ? Jolie étude qui a tenté les institutrices ! La documentation est abondante, car, milieu et circonstances se prêtent aux observations.

L'école maternelle française reçoit les enfants des deux sexes de deux à six ou sept ans. Fidèle à sa tâche, elle les élève maternellement, les laissant s'épanouir dans une atmosphère libre autant que joyeuse. Ainsi, ses petits élèves, qui ne s'embarrassent pas encore de l'opinion, laissent fleurir, sans souci, les sentiments forts. Bien plus, la maîtresse est souvent la confidente élue de ces douces tendresses.

Toutes les institutrices ont pu répondre affirmativement à la question suivante : Avez-vous vu des exemples de couples durables ? Leurs opinions se départageront nettement en deux catégories inégales devant l'autre question : Sont-ils plus fréquents entre enfants du même sexe ou de sexe différent, du même âge, ou d'âge différent ?

Les réponses sont si fécondes qu'il a fallu choisir et élaguer. Nous avons d'abord

tenté un premier classement en précisant les formes possibles du couple. Le couple groupe deux enfants du même âge et du même sexe, c'est le couple amical. Il groupe deux enfants sensiblement du même âge, mais de sexes différents. Ce couple répond aussi bien à un attrait sexuel qu'à l'électivité sentimentale. Enfin le couple est formé par deux enfants d'âge différent, le sexe ne jouant qu'un rôle secondaire, c'est le couple du type protecteur ou le couple tutelle.

Nous essayerons ensuite dans une seconde partie de discerner les motifs qui président à la formation et à la durée du couple, et la manière dont il s'intègre dans l'organisme social de la classe, et dans les sociétés libres de la récréation.

Racontons d'abord l'histoire du couple amitié.

« J'ai remarqué des couples (et des trios) d'enfants du même sexe, de même classe, de même âge. Ces enfants ont déjà le plaisir de se comprendre. Les fillettes qui se recherchent sont en général douces et calmes, les garçons qui se lient unissent plutôt leur force que leur habileté (Paris). »

Cette réponse prouve que le groupement par deux est normal. Il réalise une forme d'amitié résultant d'une similitude de goûts. De Paris encore et de Surin (Deux-Sèvres) deux réponses brèves, marquent également que ces couples sont habituels : « J'ai vu des exemples de couples durables plus fréquents entre enfants du même sexe et du même âge.

« Quelques exemples de couples durables sont à signaler, ils sont toujours formés entre enfants du même sexe et sensiblement du même âge. » (Paris).

Et maintenant les réponses vont se faire plus longues. Si les institutrices signalent la prédominance du couple amitié, nous verrons cependant, de temps à autre, fugitivement, apparaître le couple-amour.

De la même école, voici deux observations dues à des institutrices différentes : « Quelques enfants se groupent par deux, Denise S. et Annie F. jouent toujours ensemble, ce sont des voisines d'habitation qui sont devenues voisines de classe. Le milieu familial est presque identique, parents bien élevés, de situation brillante, les fillettes ont les mêmes manières douces et gracieuses et les mêmes dispositions pour le travail. »

« J'ai observé plusieurs couples à l'école rapprochés par des liens de voisinage ou de cousinage. Les couples de garçons sont moins durables que les couples de filles. Lorsque j'ai vu deux garçons se rechercher, René R. et Georges P. (5 ans) ou Gilbert D. et René M. (4 ans), c'étaient des voisins dont l'un était habitué à l'école et l'autre nouveau et timide. Mais l'association ne durait pas. Voi-

ci un couple de filles, Marie L. et Andrée S., deux petites espagnoles bien soignées, cousines et voisines. Elles ne se sont pas quittées depuis l'âge de trois ans. Elles arrivent en se tenant par la main. Elles repartent de même. A ce couple vient s'ajouter le petit frère Joseph, car Marie est très douce, très maternelle et s'impose par sa santé et ses dons d'intelligence. »

Apparaissent aussi les couples amoureux, tendresse émouvante de tout petits qui sont toujours ensemble : Paul R. et Lili R., 3 ans, ne se quittent pas, puis c'est le couple romantique : René R. et Jeannine R., cousins et voisins. Ils ont six ans et viennent à l'école ensemble depuis l'âge de quatre ans. Plus petit, René était perdu lorsque Jeannine disparaissait momentanément de son horizon. Il ne venait pas à l'école quand Jeannine n'était pas là. Cette année, les parents de René ont déménagé, mais Jeannine, devenue « veuve » me donne cependant des nouvelles gratuites de son René... J'ai vu René hier, René a la coqueluche. A noter que René aime les jeux doux et a toujours joué avec les petites filles. C'est bien en même temps qu'une parenté et un voisinage, une similitude de goûts qui unit si tendrement les deux enfants. Ce couple a duré trois ans, et la petite fille garde toujours un souvenir fidèle à son ami. »

Enfin la même maîtresse nous présente, en terminant, ce qu'elle appelle avec humour le couple moderne. Ce couple est un trio. « Marguerite D., 5 ans, vient à l'école avec ses deux voisins, René P. et Roger M., même âge. Elle est douce et raisonnable et doit avoir une préférence pour Roger, le plus joli et le plus tranquille. Mais l'autre s'en aperçoit et il devient jaloux. Morale : il bat son concurrent. Guiguite est l'animatrice du groupe, mais la paix ne dure pas longtemps entre eux trois. Et n'empêche que les deux garçons ne veulent pas venir à l'école si la petite fille est absente. »

Nous avons assisté, dans cette école, à un amusant échantillonnage d'amitiés tendres et jalouses. Il est certain que dans les couples amoureux, tout le prestige va à la petite fille. Plus vive, plus intuitive, plus précoce, elle domine rapidement le petit garçon qui s'attache à elle.

Encore d'autres couples charmants : Roger R. et Bérangeire. Ils jouent toujours tous deux « au père et à la mère ». Roger est caressant et prévenant.

De Saumur, nous vient une longue étude sur le couple. En voici l'essentiel.

« Je pourrai signaler beaucoup plus de couples d'enfants du même sexe que de couples d'enfants de sexes différents. De même il existe des couples très définis d'en-

fants d'âge différent, l'aîné exerçant une protection toute maternelle sur le plus petit. Voici de nombreux exemples de couples durables : Norbert et Maurice, six ans, tous deux querelleux, brutaux, assez méchants ; Jeannine et Ginette, 5 et 6 ans, bien élevées, propres, gentilles et douces. »

Ces exemples nous présentent des couples d'amitié fondée sur des préférences communes. Mais ce qui suit, histoire d'un couple de tutelle maternelle exercée par un petit garçon sur une petite fille, est extrêmement caractéristique de l'amitié protectrice qui emprunte à l'amour un caractère passionné. Michel, cinq ans, Jeannette, deux ans. Lui est un bel enfant, fort, souvent brutal qui a été gagné par la douceur et la faiblesse de la fillette, toute menue, souriante, causant à peine. Elle est venue très jeune à l'école avec son frère qui était l'ami de Michel. Pour Michel, c'était la « petite sœur de Jacques » et c'est peut-être de là qu'est né ce sentiment de sollicitude envers la petite. Le garçon veille sur elle mieux que son frère. Si elle pleure dans sa chaise-longue ne voulant pas dormir, il va l'embrasser, il met sa tête près de la sienne, il s'empresse d'aller la lever quand elle se réveille. Il l'emmène jouer avec lui après l'avoir coiffée, il ramasse le ruban tombé de ses cheveux. Ces couples sont moins rares qu'on se l'imagine. L'institutrice conclut : Dans cette sympathie, c'est la loi psychologique des différences qui agit...

Jusqu'ici, nous n'avions vu apparaître que le couple-amitié ou le couple-tendresse, couple issu le plus souvent d'un lien familial, d'une habitude de voisinage et fortifiée par des goûts similaires. Mais voici que nous assistons aussi à la formation du couple où les liens du voisinage ne peuvent pas être invoqués. « Les mamans d'Huguette et de Jeannine ne se connaissent pas, les deux petites ne se séparent guère, elle s'aime beaucoup, elles se font de mutuelles concessions, et ont eu à ce point de vue une heureuse influence l'une sur l'autre. »

Ne peuvent pas non plus être toujours invoquées les similitudes de goût ; c'est au contraire la loi de contraste qui agit, attachant l'un à l'autre des enfants d'âge très différent comme nous l'avons vu tout à l'heure ou de caractères marqués et opposés, comme dans l'exemple qui précède et dans celui qu'on va lire.

Louis F., sept ans, milieu aisé, est un robuste garçon, choyé, affectueux, timide, rougissant violemment, intelligent et maladroit, il eut pour compagne de jeux et de travail durant toute l'année scolaire, Renée F., même âge, vivant dans un café, fillette peu soignée, livrée à elle-même, volontiers menteuse, dé-

brouillarde, insensible aux reproches, sensible aux paroles encourageantes et affectueuses. Cette amitié née le jour de la rentrée des classes (les enfants qui ne se connaissent pas auparavant ont été placés l'un à côté de l'autre) fut sans nuage ; ils s'entendirent pour s'amuser follement, pour bavarder, pour s'entraider dans le travail scolaire. Si le couple mérite un reproche, le garçon se défend en accusant la fillette qui, elle, ne se disculpe jamais. Cette réflexion laisse rêveur le lecteur. La fillette doit tenir à cet amour. Louis est fort, Louis est riche. Elle l'admire, histoire qu'elle revivra sans doute au long de la vie.

Louis atteint de diphtérie est resté deux mois absent. Pendant ce temps, la petite fille participa aux jeux groupant beaucoup d'écoliers. Quand Louis revint, le couple se reforma. La grand'mère du garçonnet essaya en vain de le distraire de cette tenace amitié.

La même histoire se répète partout. Voici encore un couple d'enfants différents par les caractères physiques et moraux :

Charlotte, petite fille de trois ans, mince comme une souris et Jules, gros garçon de quatre ans, débordant de santé. Le prestige de la fille va s'exercer. La maîtresse nous dit : *Que la toute petite protège le gros garçon qui se laisse faire bêtement. Elle le mouche, lui donne son goûter ; lui range ses affaires. Instinct maternel qui conduit les fillettes à s'occuper des petits ou des maladroits et parfois en dépit même de ces derniers. Ce n'est plus une amitié, ni une tendresse passionnée qui unit les enfants, mais un sentiment différent, instinct naturel qui incline la fillette vers les faibles comme vers sa poupée, instinct de bercer, d'habiller, de caresser, instinct d'imitation aussi qui l'incite à refaire, au profit des autres, les gestes de sa mère, sans oublier la gifle populaire comme en témoignent cette amusante histoire : « J'avais remarqué que Georgette, six ans, avait pris*

sous sa protection, Mimi, deux ans et demi. A chaque récréation, elle la retrouvait, l'embrassait, boutonait son manteau, la mouchait, la portait, la dorlotait. Un jour, la maman de Mimi vient à midi faire constater que sa fille avait les traces d'une gifle bien marquée. « C'est une petite fille qui lui a fait cela dans la cour. » Impossible, Madame, Mimi est sous la protection de Georgette qui l'aurait bien défendue ! Une femme de service plus observatrice, vient me dissuader. Georgette usait de toutes ses prérogatives de mère. Qui aime bien, châtie bien. »

Quelques-unes de ces tutelles durent plusieurs semaines, le plus souvent quelques jours et fréquemment ce sont les petits qui s'échappent. Lorsque la rupture vient du petit, le tuteur cherche généralement un autre pupille à qui il puisse prodiguer les mêmes attentions.

Les réponses sont probantes ; les enfants se groupent assez fréquemment par couples durables et que les maîtresses ont eu le temps d'observer à loisir.

Nous n'avons pas toujours pu présenter isolément et dans une même rubrique les différentes formes de couples sans risquer de transformer la physiologie de l'enquête. En effet, dans chaque école, se forment, dans les mêmes classes ou dans le même temps des couples aux nuances sentimentales diverses, amitié, tendresse électorale, jalousie, tutelle, protection. Il faut remarquer tout de suite, pour n'avoir pas à en parler, que les réponses signalent la fréquence des couples d'amis entre enfants du même sexe, à mesure que les enfants grandissent en âge. Nettement et dans l'ensemble, elles affirment qu'ils sont bien plus nombreux que les couples d'enfants attirés par la différence des sexes. Ces derniers sont plus rares, nous verrons aussi qu'ils ont plus de force et de durée.

(A suivre).

Écoles et Familles

Les rapports des parents avec les professeurs sont le type du sujet ennuyeux. Avant même de l'avoir examiné, chez nous, la plupart s'en détournent avec impatience. Et beaucoup de ceux qui ont essayé de s'en occuper s'en écartent comme d'un guépier.

La théorie même de ces rapports, comment la faire ? Rien n'est plus amorphe, plus incapable d'une décision et d'une action collective que la masse des parents. Aucun lien, aucune ressemblance, aucune idée

commune entre eux, puisqu'ils sont proprement M. et Mme Tout-le-Monde. Ainsi l'un des termes de la question est insaisissable, indéfinissable.

En outre, maîtres et parents, absorbés dans une tâche qui leur est lourde, n'ont aucune envie d'entretenir, outre leurs relations respectives nécessaires avec les enfants, des rapports entre eux. La conception de l'éducation restant autoritaire, ils craignent vaguement un conflit d'autorité. Et je ne

fais pas intervenir les habitudes de méfiance réciproque qui prévalent chez les uns et les autres, enracinées dans les passions politiques associées à la naissance de notre enseignement public, et perpétuées par les règlements administratifs qui établissent entre eux des compartiments étanches — ou quasi étanches.

Chacun sa sphère : le maître agit à l'école, et les parents à la maison. Notre logique « latine » n'admet pas d'autre arrangement, ai-je entendu dire, avec cette assurance, ce dogmatisme, dans l'affirmation de soi, qui feraient désespérer de toute action collective. Comme si, dans la complexité du réel, à une règle logique ne s'en opposait une autre, sinon quinze autres, entre lesquelles il faudra choisir, selon leur portée et leur valeur pratique ! Comme si, lorsque l'unité de direction est évidemment désirable, reconnaître une dualité d'influence fondamentale, ne constituait pas aussi bien un illogisme flagrant !

Rendons justice à ce qui a été fait, toutefois : les écoles maternelles qui possèdent ce trait d'union inégalable entre femmes de toutes classes, le petit enfant, ont réussi à attirer les mères, à gagner leur confiance et à obtenir leur concours ; les « associations de parents » de l'enseignement secondaire, officiellement reconnues, exercent une influence générale qui n'est pas négligeable ; quelques initiatives isolées se sont fait jour, qu'on ne saurait trop louer.

Quant tout est dit, à une énorme majorité, les parents se désintéressent de l'école, s'ils ne s'en occupent pas pour la critiquer ou s'en plaindre ; ils n'ont d'ailleurs que des moyens réduits pour entrer en contact personnel avec les professeurs de leurs enfants, ou savoir ce qui se passe pendant les longues heures de classe ; et ils reçoivent fort peu d'encouragements à le tenter.

L'Éducation Nouvelle aurait un intérêt considérable à modifier cet état de choses ; la centralisation et la rigidité de notre système d'enseignement, sont tels qu'il lui est à peu près impossible de germer et de croître spontanément chez nous comme elle semble le faire en d'autres pays ; la conquête de l'opinion, si lente et si graduelle qu'elle puisse être, reste — sauf imprévu — son seul recours. Or, l'opinion des familles ne compte pas moins que celle des maîtres, quoi qu'en aient les partisans de la séparation des pouvoirs ; il est de fait que toute initiative en classe qui rencontre leur incompréhension ou soulève leur hostilité est vouée à l'échec par des voies souvent peu élégantes.

C'est pourquoi la « Nouvelle Éducation » avec Mme Guéritte, il y a une dizaine d'années déjà, instituait ses cercles de parents et

de maîtres, dont l'esprit ne saurait trop être loué ; c'est pourquoi plusieurs de nos trop rares établissements d'éducation nouvelle, ont établi des rapports réguliers avec les pères et les mères de leurs élèves ; et c'est encore pourquoi la ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle a mis à l'ordre du jour la propagande dans les familles.

Elle est en France particulièrement difficile, tout en y étant particulièrement nécessaire. La façon même de s'y prendre pour vaincre l'apathie, désarmer les méfiances et créer un esprit d'active collaboration, soulève des problèmes qui pourraient passer pour insolubles. Cependant, des obstacles analogues se sont présentés dans d'autres pays et ont été surmontés. Plutôt que de tourner dans le cercle des discussions abstraites, je voudrais exposer quelques-unes des dispositions prises à cet effet en Angleterre et en Amérique. Certaines initiatives ont une valeur d'exemple ; hommes d'action ou théoriciens pourraient s'en inspirer ; et si quelque chose de l'atmosphère qui les a rendues possibles se propageait jusqu'à nous, la question aurait, certes, fait un grand pas.

The New Era reconnaît l'importance de la collaboration des familles en publiant un supplément : « la section des parents », qui fait partie de la revue, mais qui est publié et vendu à part, pour un prix minime. Ces huit pages, illustrées de dessins et de photographies, sont rédigées de façon à intéresser un public plus large que le reste de la revue ; on y trouve une bibliographie des ouvrages susceptibles d'éclairer pères et mères de famille sur leur tâche ; le Dr. Maria B Te Water, dont la science et le tact ont été si appréciés au Congrès de Nice, y analyse les relations entre parents et enfants selon les méthodes de la psychologie contemporaine (*Parent-Child Relationships*, May, 33) ; M. Lowenfeld explique les résistances enfantines aux idées et à l'autorité des grandes personnes (*Understanding the Children*, May 33) ; ou bien elle montre que l'instinct de la destruction qui leur est souvent reproché, est une impulsion parfaitement saine et normale, inséparable de l'expansion créatrice (*Destructiveness in Children* (June 33). Cyril Burt étudie les causes possibles d'un développement mental retardé (June 33) ; M. Moodie traite de la crainte et de l'anxiété chez les petits ; D. Walton Binder dépeint les procédés et les résultats de la « musique créatrice dans une école américaine » (July 33) ; et, pour accentuer la portée pratique des articles les plus significatifs, ils sont résumés en une dizaine de points intitulés : « ce dont les parents doivent se souvenir ».

Le rapport scolaire a été l'objet d'une enquête dans plusieurs écoles Américaines ou

Anglaises ; et *The New Era* en publie les résultats. On sait que cette forme de communication entre professeurs et parents est, pour beaucoup d'entre eux, la seule en usage. On sait aussi que ces rapports consistent chez nous en un sec exposé des résultats et du classement obtenus par chaque élève dans les diverses matières enseignées, évalués en termes arithmétiques, avec une note collective et unique pour la « conduite » — note qui devrait se rapporter à l'ensemble du caractère, mais qui, par suite de quelques raisons graves et évidentes, ne s'applique en réalité qu'aux observances les plus extérieures. Les procédés employés pour résumer les capacités, ou les progrès des enfants, et pour en donner connaissance à leurs parents à toutes fins utiles, diffèrent beaucoup selon les établissements en Amérique, même si l'on s'en tient aux « progressive schools ».

« L'école C ne s'éloigne guère à cet égard d'un grand nombre d'écoles anglaises. Aucune appréciation en chiffres, ou par lettres, ne figure dans le rapport bisannuel envoyé aux parents. Il est destiné à donner une idée de la vie de l'enfant à l'école dans son ensemble. Les commentaires mettent l'accent sur les signes de progrès et de développement chez l'élève pris individuellement, plutôt que sur des comparaisons. Les difficultés de chaque enfant et leurs causes sont soigneusement indiquées ; des suggestions positives sont souvent offertes, montrant aux parents comment collaborer avec l'école. On ne leur demande pas de discuter ce rapport avec l'enfant tant que celui-ci est dans les petites classes. Au-dessus de la 5^e les élèves prennent connaissance du rapport avec leurs parents, et souvent avec leurs maîtres. Le but est d'indiquer clairement sur quel point il y a lieu de rechercher une amélioration, pourquoi cette amélioration est importante ; et, en quelque mesure, comment l'effectuer. »

« L'école D consacre à chaque élève deux « livrets », dont l'un se rapporte à son travail, et l'autre à ses habitudes, ou attitudes morales (celui-ci est divisé en chapitres tels que : sens de la responsabilité — intégrité — initiative — esprit de corps — ardeur au jeu, etc...).

« Ces rapports sont soigneusement établis par les maîtres d'après les résultats de l'année. On ne les envoie pas aux parents ; mais à la fin de chaque semestre, ils sont invités à rencontrer individuellement les professeurs, et à discuter avec eux leurs appréciations. En outre ils répondent à un questionnaire qui constitue le rapport de la famille ; et, par rapprochement avec celui de l'école, nous arrivons à avoir une idée claire du développement de chaque élève. Naturellement

nous employons les tests d'intelligence et de capacité courants ; mais modérément, et à seules fins d'avoir des indications sur les progrès accomplis. »

« L'école E n'envoie pas non plus de rapports écrits ; mais des entretiens particuliers sont prévus entre les parents et les maîtres, pendant lesquels tout ce qui touche à l'enfant est passé en revue, son travail, ses succès ou insuccès, ses habitudes, qualités ou défauts, sa santé et ses aptitudes sociales. » (*The New Era*, June 1933. *The Break with Tradition*, P. Roberts).

Beaucoup d'écoles anglaises, tout en envoyant aux parents un rapport en forme parce que ceux-ci en font la demande, s'efforcent de le compléter par des entretiens réguliers et organisés, un échange de lettres et de renseignements.

Malgré la diversité des systèmes employés, un grand nombre d'entre elles s'accordent sur deux points : 1^o le rapport sous sa forme traditionnelle est plus nuisible qu'utile ; 2^o le caractère et l'effort individuels, qui comptaient pour si peu autrefois, tendent à prendre la première place, bien qu'on ne trouve pas deux écoles qui les analysent et les évaluent de la même façon. Un cas extrême est cité, celui d'une école dont les élèves appartiennent à la classe ouvrière, qui a supprimé toutes les désignations ordinaires, et adopte les points de vue suivants : conduite ; progrès intellectuels ; habileté manuelle ; développement physique — chacun de ces chapitres étant subdivisé différemment selon l'âge des enfants.

L'habitude de demander aux parents un rapport sur la conduite de leurs enfants pendant les vacances tend à se répandre. Ces rapports varient beaucoup en contenu et en importance ; quelques-uns comportent une section pour les suggestions ou les critiques des parents à l'égard de l'école.

Disposition typique d'un rapport des parents :

RAPPORT DES PARENTS SUR LES VACANCES.

Développement PHYSIQUE. Santé.

Occupations au dehors.
Heure ordinaire du coucher, du lever.
Nombre des soirées passées au théâtre, ou des veillées tardives.

SOCIAL

(politesse, habitudes, principes.
L'enfant est-il serviable chez lui ?

Que dit-il de sa vie à l'école ?

MENTAL. Que fait-il à la maison ?

Quels sont ses goûts dominants ?

Quels livres a-t-il lus ?

Quel travail constructif a-t-il entrepris ?

PERSONNEL. Quel motif semble avoir dominé son activité pendant ces vacances ?

Avant de passer aux documents que nous apporte *Progressive Education* sur la collaboration entre la famille et l'école, il faut répéter deux faits capitaux : 1° La classe a lieu, aux États-Unis, la porte ouverte ; et les parents sont invités à y assister le plus souvent qu'ils le peuvent ; 2° Les associations de parents, extrêmement prospères et nombreuses, sont des « associations de parents et de maîtres » ; et le rôle de ceux-ci y est des plus actifs.

C'est dire que la question se présente tout d'abord sous un jour et dans une atmosphère bien différente des nôtres ; et cependant nos amis américains sont loin de penser qu'ils ont assez fait pour tirer de la collaboration des familles tout ce qu'elle peut donner.

Étudiant les raisons pour lesquelles l'initiative créatrice est souvent paralysée chez l'enfant, et les trouvant fréquemment dans l'attitude de la famille à son égard, C. B. Zachary écrit : « le lien entre la mère et l'enfant est si puissant qu'il nous faudra changer chez la mère le sens des valeurs si nous voulons aboutir à quoi ce soit » (*Why is Creative Ability Blocked*, May 32). Au nom des parents, E. J. Reiner suggère aux éducateurs la façon dont ils devraient s'y prendre pour obtenir le crédit qu'ils désirent : les familles sont reconnaissantes de toute aide qui leur est offerte, affirme-t-elle ; cela ressort clairement de l'attention toujours plus grande qu'elles accordent aux opinions compétentes et de l'accueil ému qu'ont rencontré toutes les tentatives d'« éducation des parents ». Mais pourquoi les théoriciens emploient-ils sans nécessité un vocabulaire technique de nature à les dérouter ? Pourquoi ne font-ils pas plus largement appel aux faits, à l'expérience ? Plutôt que d'insister invariablement sur les insuffisances, les dangers, les méfaits de la famille, ne serait-il pas aussi plus adroit et

plus efficace de leur proposer l'exemple de ceux qui ont réussi, par l'application de méthodes appropriées, à résoudre tel ou tel problème particulier ? (*What Parents think experts ought to know*, May 32).

Cependant, autour des « écoles nouvelles » il se forme en Amérique des groupes de parents dont l'activité est guidée et appréciée avec une sollicitude et une cordialité dont nous n'avons sans doute en rien l'équivalent.

Parmi beaucoup d'exemples, prenons celui de l'association des Parents et des Maîtres de « Hessian Hill school », à Crotonon-Hudson. On y a entrepris l'étude des problèmes sociaux actuels, afin qu'avant de chercher à développer chez leurs enfants une attitude sociale convenable, les parents aient eux-mêmes quelques vues d'ensemble. A la première réunion, lit-on dans le procès-verbal, le mécontentement du régime en vigueur s'est révélé général ; mais on n'a pu s'entendre sur la nature et la profondeur des changements désirables. Puisqu'il fallait aboutir à quelque accord avant de poursuivre, plusieurs séances sur des questions économiques précises ont été organisées. Le 8 décembre, le sujet proposé était : ce que la crise m'a appris sur notre système économique ; chaque père ou mère s'était engagé à analyser aussi exactement que possible sa situation personnelle ; une liste d'ouvrages suggestifs leur avait été envoyée avec l'invitation à cette réunion. Auparavant, le 29 Nov. le D' Counts leur avait fait une conférence, qui fut suivie d'une discussion animée et féconde. Les parents s'y étaient préparés en lisant la brochure publiée par le D' Counts : *L'école osera-t-elle construire un nouvel ordre social*, et plusieurs autres publications rassemblées à cette fin dans la salle de l'école qui leur est réservée. Un autre orateur, L. Henderson, de la fondation Carnegie, a retracé devant eux les changements révolutionnaires accomplis dans notre ordre économique et social sous l'influence de la technologie ; et une prochaine séance sera consacrée à l'histoire du capitalisme.

Une autre école a réussi à retenir les parents sur ses bancs, en qualité d'élèves, presque quotidiennement ; le récit de cette expérience mérite d'être médité :

Nous avions organisé avec succès des réunions de mères l'après-midi ; des entretiens, le soir, pour les parents des élèves de chaque classe ; des cercles d'études pour approfondir les questions relatives à l'enfance ; des réunions de pères ; des journées de visite à l'école ; et des rencontres régulières entre les parents et les professeurs de leurs enfants. Cependant, nous sentions qu'il restait quelque chose à faire... Nous avons commencé

à leur ouvrir les ressources de l'école un soir par semaine ; et nous avons eu un tel succès qu'à présent tous les lundis et mercredis, 35 parents et professeurs (qui, pour la plupart n'avaient jamais joué d'aucun instrument) réunis en un orchestre, apprennent par la pratique ce que la musique peut ajouter à la vie ; le mardi, un autre groupe apprend le français par les méthodes modernes ; le mercredi, des acteurs et des actrices enthousiastes répètent (ils ont monté, l'an dernier, deux pièces excellentes, écrites par l'un des pères) ; le jeudi, D' Caroline Zachary dirige une série de discussions sur l'hygiène mentale ; et le vendredi ont lieu des dîners hebdomadaires, suivis d'une sauterie, d'un concert ou d'une conférence, auxquels assistent parents, professeurs et enfants...

« Plus significatif encore, cependant, est le groupe sans cesse grandissant qui a débuté comme un cours d'histoire, et est devenu un de nos principaux centres de discussions économiques et sociales. Commencant avec les causes de la guerre mondiale, la Russie et l'Inde, ces grands élèves, pleins de zèle, sont entrés sérieusement dans des questions brûlantes, qui leur auraient été, à l'origine, fermées, comme l'avenir de la technocratie. Dans une banlieue conservatrice, cet éveil des parents aux conséquences de l'évolution de notre civilisation, nous a permis d'établir pour nos enfants un programme tout proche des réalités sans éraindre le conflit qui se serait autrement élevé entre la famille et l'école. (*Parents as progressive Pupils. An experiment at Buxton Country Day School. Prog. Ed. March 33*).

Lois Hayden Meek, directeur de l'Institut du développement de l'enfance à Columbia University, regrette que l'éducation nouvelle qui préconise pour l'enfant l'enseignement individuel étende trop rarement cette méthode aux parents ; il décrit ensuite quelques tentatives entreprises dans cet esprit :

L'organisation de groupes de jeunes mères qui, avec l'assistance d'une maîtresse des écoles maternelles, dirigent à tour de rôle une classe de petits enfants réunis chez l'une d'elles, afin d'acquérir ainsi la pratique, en même temps que la théorie.

Plusieurs écoles maternelles joignent à leurs activités un service de consultation ouvert à tous les parents qui ont des enfants en bas-âge. A Cornell, la matinée y est consacrée ; 6 ou 8 parents sont admis pendant chaque séance ; leurs enfants sont examinés ; et tout le personnel de l'école prête son concours.

L'Association pour l'étude de l'enfance offre aux membres de ses cercles dans le voisinage de New-York, depuis 1928, un service de consultations, sous la direction d'un mé-

decin psychiatre. On s'y occupe des enfants jusqu'à l'âge de 8 ans ; les cas franchement morbides ne sont pas examinés ; les problèmes soumis par les parents comprennent l'irritabilité nerveuse, l'esprit de contradiction, la jalousie, la timidité, etc. La plupart peuvent être traités en 2 ou 3 séances ; mais parfois la mère revient une fois par semaine pendant tout l'hiver.

L'Institut du développement de l'enfance, de Teachers' College (Columbia University), a ouvert cette année un bureau de consultations familiales pour les membres de l'Université, et les parents dont les enfants fréquentent les écoles universitaires. Ce bureau offre des conseils sur l'orientation professionnelle, les relations de famille, les problèmes de l'adolescence, l'hygiène domestique, la tenue de la maison, les questions de droit et de finance.

En même temps, l'école Merrill-Palmer, à Detroit, fondait, pour les femmes diplômées d'Université, un service d'information, sur les quatre chapitres suivants : 1° problèmes personnels (besoins physiques, émotionnels, spirituels, économiques et sociaux) ; 2° problèmes familiaux tels que le soin des enfants, la direction de la maison, etc., etc. ; 3° problèmes professionnels (éducation, débouchés, vocations, adaptation à la vie pratique) ; 4° problèmes relatifs à la communauté.

On ne saurait mieux conclure qu'en citant l'auteur :

« Un résumé aussi bref ne peut suggérer les types d'organisation qui se développent pour procurer aux mères et aux familles le bénéfice de conseils individuels. Il est entièrement impuissant à donner une idée du nombre et la variété des projets mis en œuvre, fût-ce au cours de cette année. Cependant, il peut être utile en stimulant les parents, là où la société ne leur offre pas de services analogues, à en encourager ou en réclamer la fondation. » (*Individual Guidance for Parents, Progr. Ed. May 1933*).

Esprit de confiance et de bonne volonté — voilà ce que respirent toutes ces initiatives ; avec une énergie surabondante, capable de superposer aux tâches essentielles et aux routines épuisantes de la vie, un effort concerté vers un avenir différent du nôtre — un avenir meilleur.

Que nous voilà loin du scepticisme, des réserves personnelles, du formalisme en honneur dans notre vieux monde !

Puisse-t-on trouver dans les exemples précédents, avec un certain sentiment de dépaysement, peut-être salutaire, quelque rafraîchissement, et de nouvelles raisons d'espérer.

De l'esprit de famille à l'esprit social!

Nous ne pouvons faire aucune objection à ce que l'école soit chargée d'initier et de favoriser l'éclosion et l'orientation des tendances de l'enfant vers le sacrifice de soi, vers l'altruisme, c'est-à-dire, en somme, vers la conduite morale, et à ce que l'on examine sérieusement la meilleure méthode à appliquer dès les débuts.

Mais ce que nous voudrions examiner ici, c'est s'il n'y a pas quelque chose à faire dans la famille aussi, sinon pour aider à cette initiation et à cette éclosion, en tout cas pour ne pas entraver, contrecarrer l'action de l'école, par ignorance, par maladresse ou par incompréhension.

Si nous essayons de définir ce que représente la famille, nous pouvons la considérer comme un microcosme, une société en miniature, où certains sentiments de solidarité ont une occasion particulièrement propice de se manifester : en effet, les membres les plus forts, les plus habiles aident les plus faibles ; le partenaire momentanément incapable de se suffire est soutenu par ceux qui sont restés valides, la souffrance d'un seul est partagée par tous, le danger dont un seul est menacé fait front par tous.

Or, la vie sociale réclame aussi des échanges de dévouement, de l'abnégation.

La famille serait donc un milieu éminemment propice à l'essor et au développement de tendances morales les plus utiles à la vie en communauté, une préparation de tout premier ordre à la coopération dans le groupe.

Cela provient surtout de ce que, dans la famille, les sentiments sociaux peuvent se greffer aisément sur des instincts primaires puissants, et notamment sur les instincts individuels et spécifiques les plus forts ; et tout d'abord sur l'instinct maternel, puis sur la sympathie ; enfin sur des instincts secondaires non moins importants, tels que l'amour-propre, l'instinct de propriété, dont la socialisation et l'intellectualisation se font plus aisément dans le cadre restreint indulgent et protecteur du foyer familial.

C'est qu'en effet, on trouve tout d'abord dans la famille, la mère, dont la tendance naturelle est de se sacrifier à l'enfant, et de pourvoir aux besoins de celui-ci, besoins qui sont ceux de la vie physique à ses débuts, égoïstes et impérieux ; c'est cet instinct merveilleux de la génératrice qui permet cette association paradoxale et charmante, où l'un donne tout sans rien réclamer, et y trouve sa joie, tandis que l'autre accepte tout, sans rien rendre, et y trouve son compte ; mais

c'est évidemment grâce à ce groupement naturel de deux êtres, où l'un apporte sans rien exiger, que la famille est possible.

Ce qui est plus mystérieux, c'est le processus par lequel, chez l'enfant, les tendances à portée sociale vont pouvoir éclore.

Le premier signe de ces tendances est la sympathie à l'égard de la maman : cette sympathie est faite d'abord d'une vague reconnaissance pour les joies toutes physiques éprouvées, pour la faim satisfaite, pour les caresses reçues : la mère est payée d'un sourire.

On admet en effet que le premier sourire de l'enfant à la vue du visage de celle qui le nourrit, le rafraîchit, le dorlote et le tient chaud, charme les oreilles de chants berceurs, est le résultat d'une association entre le souvenir de sensations agréables et la vue de l'objet qui les accompagne, et finit par en être reconnue comme la cause.

En tout cas, c'est très probablement là le stimulant initial de l'affection qui ne demande qu'à s'épanouir en floraison d'amour filial.

Serait-on allé jusqu'à affirmer que toute la vie sociale a commencé par l'union de la mère et de l'enfant ? Ce qu'on peut accepter comme éminemment vraisemblable, c'est que le noyau de beaucoup de groupements a été représenté d'abord par une maman et ses petits.

Mais dans la communauté familiale moderne, il n'y a pas que la mère et l'enfant, il y a aussi le père.

Avec la civilisation, les tendances du père à s'occuper de ses enfants, non seulement pour aider la mère à les élever, et les garder en sécurité, mais pour les mettre à l'abri de la misère au cas où il viendrait à disparaître et leur donner un gagne-pain, se développent de plus en plus ; il en résulte que l'enfant se sent de la part du père l'objet de manifestations affectives différentes de celles de la mère et qui, lorsque l'âge et la réflexion sont venus, suscitent en lui de nouvelles raisons d'affection, où le physique aura moins d'importance, et où le mental et le moral en auront davantage.

De fait, lorsque le mari et père a pris l'habitude du home, lorsqu'il s'est attaché, par habitude aussi, à l'enfant qui marche déjà, qui déjà lui parle et l'appelle, lorsque surtout il sent cet enfant comme une partie de lui-même et étend à celui qui porte d'ailleurs son nom, les sentiments de dignité et d'honneur, qu'il n'attachait auparavant qu'à son propre nom, de nouveaux liens sont nés.

L'enfant sera attiré vers son père, non pas pour des satisfactions purement matérielles, mais pour quelque chose de plus subtil, de moins définissable à son intelligence encore inapte à l'analyse, mais de non moins puissant ; sensation de sécurité, sentiment de confiance dans la force et la bonté d'un être qui symbolise à un moment donné pour le petit la puissance protectrice et justicière, celle de qui tout dépend dans sa vie, et qu'il croit capable de le défendre contre toutes les difficultés, de lui faire franchir tous les obstacles, de lui donner la clef de tous les mystères.

L'esprit de famille sera actif dès lors chez l'enfant et se développera dans la mesure où il y aura chez lui plus de tendance sympathique disponible, dans la mesure où il aura l'occasion de l'utiliser activement, dans la mesure aussi où, ayant des frères et sœurs, il y aura plus d'opportunité d'échanges et d'emploi spécifique, tel l'instinct maternel chez les filles, tel l'instinct parental chez les garçons à l'égard des frères et sœurs plus jeunes.

On voit ainsi comment, dans le milieu du foyer familial, peuvent éclore et se développer les premiers vestiges de ce qui pourra devenir plus tard de l'altruisme, du dévouement aux autres ainsi qu'aux siens, de l'esprit de service, selon l'expression anglaise. Il faut même se poser sérieusement la question de savoir si un enfant qui n'a pas subi cette sorte d'initiation, pourra jamais, sauf exception très rare, avoir les qualités nécessaires pour être activement social. Nous songeons en écrivant ceci à la psychologie de beaucoup d'enfants abandonnés, dont l'orientation antisociale si fréquente paraît pouvoir être rattachée à l'absence des habitudes qui se développent dans la famille.

Ce n'est pas à dire qu'il ne faille pas certaines conditions pour que l'évolution se fasse dans la direction favorable telle qu'elle vient d'être esquissée.

Car l'esprit de famille peut être cultivé maladroitement, être exacerbé, outré, dévié ; au lieu d'être alors la phase préparatoire à l'esprit de service, ou esprit social, il en est le contrepied.

C'est pourquoi l'on rencontre tant d'adolescents qui, élevés comme des caniches de luxe, sont incapables de se servir eux-mêmes, de faire le moindre effort pour aider

leur père, leur mère ou leurs frères et sœurs. Comment faire de ces adolescents de vrais hommes et femmes d'œuvre ? Ils ne seront même pas capables de remplir leur tâche normale dans leur propre foyer, s'ils en ont un.

Le mal vient le plus souvent de ce que le jeune homme comme la jeune fille des classes cultivées, tout en ayant le plus de possibilités pour devenir des humains complets et destinés, par devoir d'état, à être placés à la tête des œuvres sociales, sont malheureusement plutôt préparés à profiter du labeur et des forces d'autrui qu'à collaborer réellement et pratiquement aux œuvres qu'ils dirigent ou patronnent.

L'humanisme est trop une formule de passivité et le « *nihil humani a me alienum puto* » signifie bien plutôt « *Je désire ne perdre aucune occasion de jouir de ce que mes semblables font et ont fait* » que « *je désire employer le surplus de mes forces à aider aux autres, pour qu'ils aient plus de joie de ce que les hommes réalisent et ont réalisé* ».

L'humanisme manque en somme d'humanité.

Et c'est contre quoi il faut réagir en ce moment où l'on semble croire que l'on sauvera la civilisation par la seule vertu du latin tel qu'on l'enseigne ; en fait, si dans une certaine mesure les humanités préparent peut-être à mieux comprendre le rôle de l'élite, elles ne préparent pas assez à remplir ce rôle ; elles aboutissent bien plus souvent à renforcer le scepticisme et l'égoïsme chez ceux qui doivent donner l'exemple aux masses, et les orienter vers le progrès par les voies les plus directes et les plus sûres.

Que pouvons-nous conclure de ces considérations : c'est que parmi les facteurs capables de préparer une société plus solidaire, les qualités représentées par un esprit de famille effectif et agissant occupent une place de premier plan ; en partant des tendances élémentaires on accoutume aisément les enfants à remplir le rôle qui leur revient chez eux, et ainsi on les prépare à remplir celui qu'ils devront jouer dans la société. L'esprit de famille bien compris, au lieu de s'opposer à l'esprit social, peut donc en être de la façon la meilleure, la forme initiale et préparatoire.

D' O. DECROLY.

Publié dans « *Le Service Social* ».

Aux Mères

Tous nos lecteurs connaissent les livres frémisants de vie de Jean Franck. C'est peu dire qu'elle a décrit, elle a vécu l'inquiétude des enfants « moralement abandonnés ». Nous lui avons demandé de dire à nos lecteurs ce qu'elle pense des relations des parents et des enfants à l'âge difficile de l'adolescence.

« O Mères, coupables absentes ! »

Dire que nous sommes « au siècle de l'Enfant », c'est accrédi-ter un lieu commun et laisser croire à l'invasion d'une mode qui passera. En vérité, depuis la guerre, nous avons révisé nos valeurs ; les plus vivants, les plus enthousiastes ont essayé de voir leurs erreurs ; ils ont pensé que, pour réparer les désastres et préparer l'avenir, il fallait d'abord sauver l'enfant et ils ne se sont plus occupés que de lui. L'enfant est devenu un véritable centre d'intérêt, son « élevage » a fait naître des bibliothèques d'ouvrages de puériculture ; son éducation a fait surgir un nombre immense de revues et d'ouvrages de toutes langues ; l'initiative privée a créé des écoles modèles ; les pouvoirs publics ont élevé des palais scolaires ; les éditeurs ont demandé des livres *sur et pour* l'enfant ; la culture physique a répandu à travers le monde la mode des exercices en plein air, des évolutions réglées, des concours nationaux et internationaux ; on s'est occupé des enfants et eux-mêmes ont été fort occupés. On a fait tout cela comme si le souci de l'enfant n'avait jamais préoccupé personne avant 1919, comme s'il s'agissait d'une croisade.

À côté de ce mouvement magnifique les écoles établies ont continué, le plus souvent de très bonne foi, leur besogne discrète, traditionaliste et désuète. Beaucoup d'entre elles ont fait un effort de rajeunissement, de réajustement, certes, plus près de l'évolution génératrice de progrès que de la révolution qui contrarie et blesse la nature parce qu'elle travaille par à-coups.

Et maintenant que tous ces petits enfants sont « élevés », je me place devant eux. Ils sont nés en 19. Beaucoup, beaucoup sont morts avant un an, avant sept ans. Ceux qui restent paient d'un équilibre peu sûr l'épuisement nerveux des parents après la guerre ; les santés sont souvent précaires, les caractères souvent déconcertants et malgré la Croisade, ils ont été élevés... comme leurs parents le furent ! Ils ont eu six ans en 1925, ils ont aujourd'hui quatorze ans, ce sont des adolescents...

C'est de ceux-là que je veux m'occuper devant vous, c'est pour ceux-là que je crie au secours. Toutes les plus belles considérations philosophiques, les plus beaux élan ne pourront faire que nous ne soyons là devant une armée d'adolescents dont je voudrais pouvoir voir le nombre et la misère dans tous les pays du monde. Et cette misère morale est tout à fait indépendante du milieu : L'adolescent est mal guidé, mal préparé au départ et c'est sur vous, les mères, « les coupables absentes » que retombe la responsabilité.

— Ces mères dont vous parlez ne liront point

notre revue, vous prêchez dans le désert !

— Je ne crois pas. Je vais vous dire ce que j'ai vu et entendu ; vous, éducateurs de tous pays, vous penserez immédiatement à ce que vous avez vu et entendu — sans assez y prendre garde — à savoir que l'œuvre du meilleur des éducateurs est saignée par une mère ignorante. Vous comprendrez qu'il reste à entreprendre, à mener à bien une autre croisade, pour assurer, non à quelques adolescents privilégiés, mais à tous les adolescents de tous les pays un *bon départ* ; et cela par l'exemple, par la parole, par le livre, par l'écran, la poésie, la chanson. Une vie s'organise ou se saccage pour jamais entre quatorze et dix-huit ans ; dans le domaine intérieur d'abord, d'une manière insidieuse, invisible ; puis, dans tous les domaines. Si votre effort d'éducateurs est annulé, contrecarré par des mères ignorantes ou maladroites, c'est la faillite de votre action, l'inutilité de votre message.

Voici un enfant de quatorze ans. Sa mère a une instruction très rudimentaire et, en éducation elle pratique un empirisme commode. Dans son langage vivant et imagé de femme du peuple elle dit : « La voilà qui va sur ses quinze ans ; faut qu'elle travaille, il y a des petits derrière elle. A son âge je travaillais depuis quatre ans. C'est quatre ans « de bon » qu'elle a eus ». La jeune fille écoute. Elle est grande et forte, elle rêve d'aller travailler pour avoir, comme ses camarades, un joli manteau, un petit bécot provoquant, un peu de rouge aux lèvres et des cheveux ondulés ; elle ne voit pas plus loin. On essaie de faire remarquer à la mère la préoccupation dominante de son enfant : « Oh ! pour ça, répond-elle, elle n'a qu'à bien se tenir ! Personne n'a « fauté » chez nous. Je serai derrière elle et gare ! » La petite baisse les yeux, garde un air innocent, se ferme, car les menaces cabrent et révoltent les adolescentes, leur donne le désir de « braver », le goût de l'aventure, l'appétit du mensonge. L'enfant serait heureuse et grande si on lui parlait autrement, si on pensait autrement à son sujet... si on lui parlait comme cette autre femme dont je vous apporte ici les paroles émouvantes : « Voilà, vous allez comprendre. Elle est née tout de suite après la guerre. On n'avait plus rien. Le père a été gazé, il gagne peu, Je n'avais pas de métier : j'ai fait tous les métiers et puis j'ai eu trois petits après elle. Elle m'a aidé, c'est une petite femme vous savez, mais ce n'est tout de même qu'une enfant ! Je voudrais qu'elle travaille, qu'elle fasse son chemin, et j'ai peur. Je voudrais lui dire « des tas de choses » et je ne sais pas ! Je ne veux pas qu'elle ait ma vie de chien et je ne veux pas qu'elle se croie trop », c'est pas commode allez de leur parler quand elles grandissent. »

Cette maman connaît la grande inquiétude des mères quand leurs filles quittent l'enfance. Elle ne sait pas comment guider son enfant, mais elle sait qu'il faut la guider ; apprenez cela aux mères, qu'il faut guider leur fille et que c'est extrêmement délicat et souvent douloureux.

Laissez-moi découvrir devant vous l'âme fré-

missante et douloureuse de l'adolescence, que cette adolescente sorte du lycée ou de la « communale », de l'atelier ou des bureaux, du salon de sa mère dans une ville somptueuse ou de l'humble demeure d'un village.

Tout à coup l'adolescente se sent « grande » ; elle joue encore mais plutôt avec les enfants très jeunes qu'elle peut habiller, caresser, gâter, gronder. Elle est facilement honteuse et affreusement sensible au sarcasme, à la moquerie ; elle aspire à l'élégance, à la beauté, à la liberté, elle lit avec passion, vit la vie des héroïnes, s'éprend des héros. Les grandes personnes sourient ou railent, l'adolescente se replie, se referme. Si ses goûts sont ceux du siècle, elle les tient cachés, rêve de les satisfaire par des moyens faciles... Croyez-moi : entre la petite fille modèle et Viollette Nozières, il y a toute une gamme d'âmes de jeunes filles souvent inquiètes, souvent inquiétantes, souvent meurtries, souvent révoltées et cruelles... L'enfant bien douée, riche d'aspirations généreuses qui se sent ou se croit incomprise devient hâtive et taciturne. Devant ses parents elle demeure hermétique. Il arrive que la fillette un peu perverse trouve une camarade qui devient vite une complice prête à guider, à conseiller, entraîner sur la planche savonnée qui ne permet plus de se retenir, de retourner sur ses pas. Il arrive aussi que l'enfant douce, d'âme riche, un peu mystique, trouve la camarade compréhensive, « l'âme sœur », en intime communion avec elle. Alors c'est l'exaltation, le mysticisme à deux. La famille devient pesante, on la regarde comme un milieu pénible, terne, dont on rougit, dont on veut s'évader... On rêve de grande mission sociale, du couvent, d'un mariage qui libérerait, on étouffe, on souffre, on fait souffrir.

Les parents sont de bonne foi. Ils ne comprennent pas, leur fille subit en dehors d'eux cette terrible crise d'où dépend toute l'orientation intérieure de la vie, toute la vie!

Mères, coupables absentes.

Coupables muettes! Par orgueil, par autorité, par fausse pudeur, vous abandonnez vos filles, vous les laissez désarmées, non préparées à la camaraderie sous votre aimant contrôle, à l'amitié sous votre aimable surveillance, à la vie de groupe sans faire naître dans leur cœur le petit regret de vous laisser seules et le désir de vous revenir « pour tout vous conter ».

Je direz-vous encore que je donne des conseils à des femmes qui jamais ne liront cette revue? Ceux et celles qui la liront ne vont-ils pas s'interroger? On ne suit pas l'effort d'une telle publication sans être doué d'une vie intérieure intense, d'un esprit de recherche sincère, d'un besoin de vérité et de progrès, sans cette tendance au scrupule intérieur qui, en présence de tout problème moral, nous fait dire : « Et, moi, dans ce sens, qu'ai-je fait et que puis-je faire? » Or, vous connaissez certainement des mamans d'adolescente, elles vous ont parlé, n'avez-vous pas senti avec moi qu'il y a tout à leur apprendre dès que leur fille est devenue pubère? Et n'êtes-vous pas désarmées quand vous entendez ceci : « Nous sommes commerçants, j'en ferai une employée de bureau, le commerce c'est trop précaire. — Et elle, qu'aimerait-elle faire? — Oh! là, elle, nous ne lui demandons pas, à son âge, elle ne sait pas, elle fera ce que nous lui dirons. » L'enfant

n'aime pas l'étude, elle a besoin d'activité, de mouvement, elle sera « dans les bureaux. » Sa mère l'a dit... »

Et cette jeune Polonaise d'une intelligence exceptionnelle, elle a fait ses classes à l'école communale, elle a obtenu son Certificat d'Études après deux ans de scolarité. Elle a, en même temps, travaillé dans un cours de Pré-Apprentissage, elle en est sortie première :

— Je voudrais être gilettière. — Alors? — Mon père ne veut pas. — Pourquoi? — Je ne sais pas. — Il ne l'a pas dit? — Non. — Et que vas-tu faire? — Je serai comptable, c'est ça qu'il veut. » Sur l'admirable visage passe une douleur acceptée, une soumission qui fait mal et la sensation que quelque chose de poignant vient de s'interposer entre le père et l'enfant pour toujours.

Cas exceptionnel? Non pas. Nos lycées, nos écoles primaires supérieures, nos cours complémentaires regorgent de jeunes filles qui feraient d'excellentes ouvrières, de bonnes vendeuses..., c'est la ruée vers le brevet, la ruée vers le bachelot. Sont-elles plus heureuses toutes celles-là, sont-elles mieux élevées, mieux préparées à la vie, mieux aidées moralement? Je vais quelquefois regarder la sortie des classes. J'écoute les dialogues, les conversations, les échanges de livres; j'assiste à des rencontres, à des rendez-vous, je vois les toilettes, le cynisme de fillettes qui ne mesurent pas leurs audaces... où donc êtes-vous les mamans de toutes ces enfants-là? Pourquoi n'êtes-vous pas « les mamans amies », les mamans attendues? Pourquoi ont-elles déjà honte si l'on vient les chercher, si on les accompagne, si on les conseille devant les autres? Parce qu'elles sont orgueilleuses et raides... Non mesdames, parce que vous vous y êtes mal prises et que, maintenant, il est trop tard, vos fillettes ont, délibérément, leur petite existence en dehors de vous. Interrogez-les. Oh! il en mentiront point, elles diront ceci, tairont cela, resteront libres, loin, et bientôt étrangères à vous, et c'est vous qui l'aurez voulu.

À quatorze ans, une deuxième éducation commence et je demeure atterrée quand je vois avec quelle insouciance on abandonne un enfant au seuil des épreuves les plus décisives de sa vie.

Coupables absentes! Vous vous en remettez aux patronages, aux groupes divers, au temple, à l'église; je ne vous conteste ni ce droit, ni ce choix, mais c'est vous, d'abord, qui devez être là. C'est vous qui devez éclairer votre fille sur ses besoins, ses aptitudes, ses goûts; c'est vous qui devez saisir le moment où elle se cherche et l'aider à se trouver, à se fortifier, à grandir, à se déterminer. C'est vous qui devez lui dire : « On ne donne pas rendez-vous à sa mère, elle est toujours là, compréhensive, éclairée, patiente et douce. » C'est vous qui devez faire sentir à votre fille que son amour vous aide, vous soutient, vous console, vous grandit.

Je vous le dis avec toute ma foi, toute mon expérience de la vie, toute ma douleur, l'avenir est saccagé si les mères ne veulent pas revenir à leurs filles avec une application quasi religieuse, une conviction, un désir de réussite, une foi qui aura raison de toutes les incertitudes, de tous les égouïsmes.

Debout les mères, sauvez vos filles!

JEAN FRANCK.

A l'École Maternelle

Avec R. Tagore, « Je crois avec certitude ce que la plupart des gens semblent avoir oublié, c'est-à-dire que les enfants sont des êtres vivants, plus vivants que les adultes, parce que ceux-ci se sont entourés d'une carapace d'habitudes. Aussi est-il de toute nécessité que les enfants aient pour s'y développer, non des écoles, pour y apprendre seulement des leçons, mais un monde dont l'esprit dirigeant soit l'Amour. » (1).

Adorables petites marionnettes de deux, trois à quatre ans, gros poupons aux grands yeux lumineux, étonnés, comment avons-nous occupé vos heures de séjour à l'école maternelle, depuis si longtemps que les familles de Bourg-en-Péage nous confient leurs petits !

J'ai toujours, gravée dans le cœur et tintant dans mon esprit, la phrase inoubliable de notre grande éducatrice Pauline Kergomard, qui devrait être inscrite au fronton de chaque école maternelle :

« Quand je pense qu'il y a des enfants de deux à six ans à l'école, je ne sais si je dois rire ou pleurer » a dit M. Malapert. Soyez sûres qu'il en pleure... comme moi. Croyez aussi que nous comptons sur vous, maîtresses d'écoles maternelles, pour changer nos pleurs en un sourire reconnaissant. » (2).

Et résolument, crânement, convaincus par les ardentés directives de Mme P. Kergomard ; de Mlle S. Brés, fidèle à l'esprit des instructions ministérielles, j'ai abandonné aux savantes pédagogues en chambre leurs ennuyeux et coûteux matériels pour chercher dans la vie familiale, dans le monde des bêtes, des plantes et dans le cœur des mamans, les jeux, les ris et les chansons qui enchantent les petits enfants et qui, magiquement, font de leurs pleurs un sourire.

J'ai voulu et je veux toujours que l'école maternelle, et en particulier la salle des bébés, soit charmante à l'instar des nurseries anglaises, pour que le pauvre tout petit que l'ouvrière nous confie, y vive heureux, dorloté, soigné comme un petit roi...

En ce siècle de mécanisme compliqué, de vitesse intense, de vie factice, de T. S. F., laissez le petit enfant de l'école maternelle, ce cher petit enfant d'homme s'épanouir librement, n'en faites pas une réduction d'écolier, déjà spécialisé, standardisé. Ne lui don-

nez pas la marque du troupeau, laissez-lui étaler sa petite et curieuse personnalité.

L'activité mentale naît précisément vers l'âge où l'enfant peut être admis à l'école maternelle. Cette activité mentale est conséquente de son activité physique : à 2 ans, l'enfant a un besoin impérieux d'activité qu'il déploie en jouant. Il exerce ses forces, les dépense en s'initiant au monde des formes, des couleurs et des sons et ses attentions visuelle, auditive, motrice s'exercent spontanément, instinctivement, intimement liées à ses expériences sensorielles.

Il commence à comprendre la destination de quelques-unes des choses et aussi des êtres au milieu desquels il vit et en lui naît l'idée d'utiliser une des propriétés découvertes dans les objets qui l'entourent. Ses jeunes yeux ont un besoin avide de parcourir la gamme des couleurs. Il faut au petit enfant de deux, trois à 4 ans, la liberté de pousser, tirer, lancer des jouets dans un large espace peu meublé, d'échafauder et de construire pour permettre son besoin vital d'agir et de faire ses expériences individuelles d'équilibre, d'assemblage, d'adresse.

En conséquence, nous utilisons toutes les occasions de nous approcher de la vie des bêtes, des plantes, de l'homme pour que le petit enfant acquière ainsi en jouant une provision de données concrètes intuitives qui préciseront les significations abstraites des mots.

C'est pourquoi, avec Mlle Angles, j'affirme qu'il ne faut pas s'encombrer d'un matériel auto-éducatif compliqué, systématique et trop ingénieux. On a poussé à l'extrême les jeux des couleurs, d'encastrement en bois, en papier, on a mis à la disposition des enfants des choses trop souvent artificielles, un matériel trop riche.

« La pauvreté seule nous met en plein contact avec la vie » a dit R. Tagore.

Adressons-nous à la nature et utilisons comme matériel sensoriel ce « centre d'intérêt » qui est l'Enfant, avec tout ce qui vibre en lui comme en nous.

Nous orientons les activités du centre d'intérêt vers la connaissance de la personnalité enfantine et du milieu dans lequel vit l'enfant.

Nous graduons ainsi les centres d'intérêt pour établir une sage progression :

1° L'enfant de deux à trois ans et demi a besoin de jouer seul, il a besoin de contracter des habitudes.

Son matériel sensoriel se compose d'objets gros et solides à manier. Nous essayons pour

(1) « Tagore Educateur », par E. PRZYNSKA, chez Delachaux.

(2) « Les Ecoles maternelles de 1837 à 1910 », par Mme KERGOMARD, éditée chez Nathan.

identifier et classer les objets de procéder par opposition de couleurs, grandeurs, formes.

2° *L'enfant de trois ans et demi à cinq ans.*

Cet enfant apprend à se connaître, il a des besoins physiologiques à satisfaire, il a besoin de connaître le milieu familial où il vit, il apprend à connaître les animaux, à les aimer, il devient peu à peu sociable.

Son matériel sensoriel se compose d'objets réels à manipuler, puis des silhouettes de ces objets, d'une certaine épaisseur. Il essaie de classer ces objets et silhouettes par espèces, grandeurs, formes, poids.

Jouets. — C'est pour répondre à notre pensée éducatrice que nous donnons comme jouets au petit enfant de 2, 3 et 4 ans les jouets et objets familiers qu'il aime et recherche instinctivement :

Des poupées, des animaux (les bêtes), des balles, des chariots, qu'il tire, pousse inlassablement, des seaux avec des cailloux, du sable, des blocs de bois géométriques ou non, des briques (vraies).

Nous avons mis à la disposition de ce petit enfant un escabeau où grimper, une échelle à plat dont il franchit les barreaux, une petite balancelle, des tapis et aussi des paillasses où il s'allonge, s'étire, où il peut quitter ses souliers, les remettre, bercer son poupon, son ours ou son chat.

Que ce matériel soit simple et abondant, joli de forme et de coloris, facile à nettoyer et à renouveler.

Nous donnons au petit enfant de gros jouets pour que les muscles des mains puissent bien se développer. On a trop longtemps exagéré l'importance du sens visuel aux dépens du sens tactile : « Le tout jeune enfant de deux ans prend connaissance du monde extérieur en touchant, palpant, soupesant ce qui lui tombe sous les yeux. » (Rousseau, Livre II, l'Emile).

Notre petit enfant a son poupon à sa disposition (le bébé catalan) robuste et solide à manier, des assiettes en fer et des cuillers en bois.

Des chevaux en bois qui font les délices de beaucoup et surtout de nos enfants venant de la gendarmerie.

De jolis animaux en bois du Queyras, des ballons de différentes grosseurs, des cubes, planchettes, des bâtons et des montants troués pour faire des échelles, des arbres, de gros clous pour perforer les silhouettes, des provisions de marrons, de coquillages, de noix et encore de gros cailloux, des mosaïques en grès et j'en passe, si amusants et peu coûteux.

Avec cela nos petits jouent librement, souvent assis à terre ou étendus à plat ventre, car, ils sont incapables de jouer collective-

ment à cet âge. D'autre part, ils s'imitent dans leurs jeux, car, l'instinct d'imitation est tout puissant et tellement éducateur de eux à quatre ans.

Puis, il y a les images à la disposition de ceux qui aiment à regarder, les images indéchirables et d'autres aux vives couleurs, collées sur de solides cartons. Et aussi les catalogues de nouveautés où ils recherchent les objets ménagers familiers, identifient des personnages et nous les montrent, triomphants de leurs découvertes.

Travaux manuels. — Nos petits de 2 à 4 ans aiment à déchirer du papier, à plisser des bandes pour faire des escaliers, à rouler d'autres bandes pour faire le serpent, à rouler des boules de papier de couleur pour faire des fruits.

Les enfants de la grande section leur font des cocottes à qui ils seront ravis de faire picorer le papier blanc et jaune déchiqueté. (« Une poule sur un mur »).

Les grands préparent encore des cabas et paniers fragiles pour aller chercher l'« herbe » ou mettre des pommes « là-haut chez ma tante ». Nous faisons des bateaux, des chapeaux et autres coiffures cocasses pour chanter l'ami Pierrot avec de grosses allumettes blanches à bout rouge qui sont les chandelles que l'on souffle, souffle, et aussi des moulins à vent qui tournent en courant, et des cerfs-volants et des girouettes et des drapeaux ou des flambeaux que l'on porte en joyeux défilé ou encore les parapluies pour jouer : « Il pleut, Bergère ! » Ils rassemblent en fagots des brindilles de bois, essaient de les attacher, plient un paquet dans lequel on glisse un objet du bazar surprise, essaient de faire des cornets à bonbons.

Evidemment, ce sont des riens de papier amusants, fragiles, mais que nos tout petits adorent, parce que ces riens conviennent à leur âge et qu'ils sont leur propriété. Et somme toute, ils sont cent fois plus éducatifs que tous les matériels éducatifs de carton qui contraignent l'enfant à l'immobilité « lui qui est fait pour se rouler par terre quand il ne sait pas marcher, pour courir après le papillon ou après le nuage que le vent emporte, qui est fait pour cueillir des fleurs, pour grimper aux arbres, pour se parler à lui-même quand il n'a pas d'autre interlocuteur. Il est fait pour cela, il a droit à tout cela. » (P. Kergomard).

Dessin. — Un long tableau de nuraline au mur pour ceux qui en ont besoin et veulent dessiner à la craie de couleur, faire de larges mouvements musculaires en traçant des arbres, des cheminées et des fumées, des autos. Ils ont aussi de grandes ardoises fac-

tices dont ils disposent à leur gré, assis à terre, l'ardoise posée sur les genoux, ou à plat ventre, avec des craies et des gros crayons de couleurs. Et le dessin libre va son cours... Quelquefois, c'est le coloriage de grosses silhouettes, de fruits, de fleurs ou encore dans la cour sur le sable, le dessin avec les baguettes, puis garni de petits cailloux, comme le Petit Poucet.

Chansons et jeux mimés. — Dans la petite section, c'est le triomphe des « Petites Marionnettes » et « du Pont d'Avignon » dont les petits raffolent.

J'ai plein mon sac de vieilles chansons populaires, que je sors selon l'heure et les circonstances, pour amuser, bercer, ravir les oreilles, l'imagination et le cœur des tout petits. Pour les jeux mimés, j'emploie quelques accessoires et tout de suite cela entraîne tout notre petit monde à évoluer, à y aller de son petit pas ou de ses petites menottes si gracieuses.

Ainsi, hier, le tout petit Michu qui pèse à peine 12 kilos (2 ans en avril) a bien vite abandonné ses cubes et ses bobines pour avoir un grelot et être le dada de « la bonne laitière ». Il y a encore de beaux jours à l'école maternelle pour les « Petites Marionnettes » si on les fait danser à propos pour charmer et captiver son petit auditoire !

Il en va de même pour les histoires, rien ne vaut ces naïfs contes de nourrice aussi absurdes que charmants : le Petit Cochon qui ne veut pas sauter la barrière, les trois petits chats qui ont perdu leurs petites mitaines, le Coq et la Souris, la maison que Pierre a bâtie. C'est tout un art magique où n'excellent vraiment que celles qui ont su

garder jalousement dans leur cœur maternel un coin de jeunesse et de verdure, quelque chose de léger, de gai et d'aillé qui enthousiasme les tout petits, qui fait dire à Robert après la chanson de la Fauvette : « Dis, Madame, j'y pense toujours à ta fauvette en me couchant » et à Gilbert : « Dis, tu me porteras chez le meunier tu dors, on rira bien, hein ? »

J'ai toujours compté comme un gros succès d'être traitée par mes petits en camarade, cela prouve qu'ils se sentent en famille à l'école maternelle, cette grande famille idéale.

Voici maintenant un centre d'intérêt préparé et vécu avec les tout petits de deux à trois ans et demi, créer les fruits d'automne.

Fruits d'automne. — Les enfants généralement aiment les fruits et il faut les leur faire aimer, pour qu'ils en réclament à leur maman en échange de ces affreux bonbons chimiques ou produits de conserve et charcuterie, et à l'automne dernier, les fruits étant abondants dans la région et sains, pas coûteux, nous avons pu en faire manger beaucoup aux enfants au cours du Centre d'intérêt : cela a même aidé à habituer pas mal de nouveaux petits.

La maîtresse a suivi avec vigilance les réactions des enfants, découvert leur pouvoir de compréhension, l'habileté manuelle de chacun d'eux, leur joie au travail, à vivre à manger, à partager souvent avec les petits amis, à répéter aux mamans qui ont profité ainsi de conseils sur l'alimentation de leurs enfants.

L. TROUILLON,

Directrice d'école maternelle
à Bourg-de-Péage.

La formation des maîtres en Belgique

M. Léon Jeunehomme, avant d'être nommé Inspecteur principal du ressort de Huy en Belgique et d'avoir créé « L'École heureuse » à Jemeppe — une très belle école expérimentale modèle que je m'honore d'avoir visitée le 27 mai 1932 — avait été Inspecteur et conférencier au Chili où il a contribué à répandre la pratique des méthodes nouvelles en les adaptant aux moyens d'action des instituteurs. Il a appris là que, tant vaut l'homme, tant vaut le maître. Rentré au pays, il n'a rien eu de plus pressé que d'instituer des « conférences pédagogiques ». Celles de 1932-1933 ont eu pour centre « l'étude du mi-

lieu par l'application du principe de concentration ».

Voici les instructions qu'il a données aux participants à ces conférences :

« Les exercices d'observation consistent à faire travailler l'intelligence sur des matériaux recueillis de première main, c'est-à-dire recueillis par les sens de l'enfant, en tenant compte des intérêts latents de celui-ci et en associant à ce travail à la fois l'acquisition du vocabulaire et, par suite, des éléments sur lesquels porteront la lecture et l'écriture, ainsi que des exercices de comparaison dont une partie servira d'occasion de calcul, enfin

des exercices de jugement aboutissant à fournir à la *mémoire* un bagage d'idées à conserver. » (D' DECROLY).

Cette question sera exposée par deux instituteurs désignés par l'inspection.

Les rapporteurs examineront la question du point de vue *méthode*. Ils montreront en quoi consiste l'exercice d'observation et ce qui le distingue des leçons de choses et de l'enseignement par l'aspect.

Ils établiront, au moyen d'exemples, ce que l'on entend par *principe de concentration*. Le travail d'observation servant de point de départ à tous les exercices.

Ils insisteront sur la nécessité de réunir un *matériel intuitif vrai*, condition sine qua non de réussite.

Enfin, ils diront comment il faut *organiser et conduire* un exercice d'observation.

Tel fut l'objet de la première conférence donnée aux instituteurs du premier degré. La deuxième conférence consistait en un travail écrit. En voici le thème.

En vous inspirant du milieu dans lequel vous exercez vos fonctions, en tenant compte de la composition de votre classe, du matériel dont vous pouvez disposer, indiquez à grands traits dans quelle mesure vous avez réalisé la *concentration des branches* en prenant pour base les exercices d'observation. Ne pas rappeler ce qui a été exposé et discuté à la conférence précédente ; se borner à établir clairement ce que l'on a fait et signaler les obstacles rencontrés. Ajoutez à ce travail une série de questions, d'objections et de suggestions s'il y a lieu.

La troisième conférence a conduit les participants à « établir » — prévoir et limiter — les champs d'intérêt à traiter en classe. Ceci nous paraît une erreur, tout au moins une confusion quant au sens du mot « intérêt », ce phénomène psychologique étant par essence imprévisible et illimité, au moins en partie.

Au deuxième degré, le sujet suivant a tout d'abord été exposé par deux inspecteurs :

Analyse et commentaires du premier point du programme de géographie : « Observation et étude très sommaire du milieu où vit l'enfant ».

Au cours de cette analyse critique les rapporteurs montreront à l'aide d'exemples comment cette exploitation attentive de la géographie locale doit être faite. Ils établiront les connexions entre ce point du programme de géographie et d'autres branches. (Ex. : sciences naturelles, histoire, etc.) Ils indiqueront également toutes les activités que cette étude doit provoquer chez les élèves soit individuellement, soit collectivement (documentation, collections, modelage, dessin, travail manuel, etc.).

Comme on le voit, il s'agit du local survey de feu Patrick Geddes. La deuxième conférence, travail écrit, porte sur ce même sujet :

Qu'avez-vous réalisé dans votre classe en application des principes et des règles admis lors de la première conférence ?

a) Plan d'études suivi.

b) Travaux individuels ou collectifs réalisés.

c) Documentation réunie par les élèves.

Troisième conférence : cahiers d'observation et d'association où les élèves classeront (textes, résumés, dessins, documents, lectures, etc.) ce qui concerne le sujet étudié.

Pour les troisième et quatrième degrés, nous trouvons :

Si nous voulons que notre école ne s'éleve pas en marge de la vie il faut que l'enfant soit en contact avec la réalité qui l'entoure, qui l'intéresse et le sollicite.

Tous les éléments du milieu doivent concourir à l'éducation. L'enfant doit comprendre les conditions et les institutions de son milieu afin d'être, un jour, en état d'y vivre au sens le plus large et le plus noble du mot. Il ne s'agit pas de se borner à introduire dans l'enseignement des problèmes avec des données empruntées aux habitudes du pays, des dictées, des lectures et des récitation signées d'auteurs locaux ou régionaux célébrant la petite patrie. La question n'envisage pas la « régionalisation » de l'enseignement sous cette forme extérieure et stéréotypée.

Il ne faut pas non plus envisager la question du point de vue programme de géographie et « préparer » pour vos élèves une série de leçons sur « la région naturelle ».

Les rapporteurs auront soin de faire remarquer que la question vise des buts plus profonds et plus essentiels, mais ils insisteront surtout sur les méthodes de travail à employer. Dans cette étude du milieu l'observation et l'expérience de l'enfant seront mises au premier plan.

Il va de soi qu'il ne peut être question d'étudier tout le milieu sous tous ses aspects. Les rapporteurs insisteront donc sur la nécessité de faire un choix intelligent des problèmes à proposer aux élèves. À l'aide d'un exemple, ils montreront comment on suscite l'intérêt et comment on dirige le travail de recherche et de documentation.

À l'occasion de la réunion pédagogique, les élèves du 3^e ou du 4^e degré expliqueront oralement comment ils ont étudié un aspect de leur milieu local ou régional. Ils auront soin de montrer différents travaux auxquels cette étude a donné lieu.

Et voici les questions servant de directives au travail écrit :

Quels aspects de votre milieu avez-vous

étudiés avec vos élèves ? Avez-vous imposé des sujets ou les élèves ont-ils fait ce choix eux-mêmes ?

Ont-ils manifesté de l'intérêt pour ce genre de travail ? Ont-ils fait preuve de méthode et de persévérance ?

Cette observation du milieu a-t-elle été l'occasion d'exercices scolaires (langue maternelle, arithmétique, etc.) ?

Le principe de la concentration y a-t-il trouvé son application ?

Une bibliographie judicieusement choisie termine la circulaire.

Si nous en avons reproduit ici de larges extraits, c'est que l'exemple mérite d'être suivi. Rappelons-le une fois de plus : l'éducation nouvelle ne s'improvise pas ; il y a une technique. Et cette technique doit être apprise.

Ad. F.

Nouvelles Diverses

Cours sur l'Éducation Nouvelle

Les cours sur l'Éducation Nouvelle organisés au Collège Libre des Sciences Sociales, auront cette année pour sujet les techniques de l'enseignement. Les quatre conférences auront lieu les jeudi 25 janvier, 1^{er}, 8 et 15 février 1934, à 16 h. 30, au Collège Libre des Sciences Sociales, Hôtel des Sociétés Savantes, 18, rue Serpente.

Nous ferons connaître ultérieurement les titres des conférences, qui seront faites par M. Dottrens, Mme Roubakine, Mme Treillis.

Institut des Sciences de l'Éducation

Genève, 44, rue des Maraichers

Quelques Cours spéciaux de l'Institut

M. Bovet.

Séminaire de pédagogie expérimentale et direction d'enquêtes.

M. Claparède et M. Bovet.

Répétitoire. — Samedi à 11 h.

M. Piaget.

Psychologie de l'enfant. — La naissance de l'intelligence. — Mardi à 9 h.

La logique de l'enfant. — Vendredi à 14 h. (dix leçons). Conférence (avec MM. Meili et Rey).

— Discussion d'enquêtes. — Mardi à 10 h.

Direction d'enquêtes. — Tous les matins sauf le samedi.

MM. Meili et Rey.

L'examen psychologique (avec exercices pratiques). — Mercredi à 10 h. et vendredi de 16 à 18 h.

M. Meili.

Problèmes statistiques en psychologie. — Travaux pratiques. — Jeudi de 17 à 19 h.

M. Rey.

Les associations acquises et les habitudes. — Mercredi à 9 h.

M. Rossello.

Bibliographie. — Elaboration d'un fichier pédagogique individuel. — Mercredi de 8 à 9 h.

M. Dottrens.

Organisation et didactique générale de l'enseignement primaire. — Mardi à 14 h. (R.).

Mlle Lafendel.

Evolution des activités spontanées des enfants de 3 à 7 ans. (1^{er} trimestre). — Lundi à 15 h.

Le rôle des histoires dans l'éducation des Petits. — Le sentiment musical. — L'expression graphique. (3^e trimestre). — Lundi à 15 h.

Mlle Audemars.

L'activité manuelle des enfants de 4 à 7 ans. — Matériaux et outils qui intéressent les enfants (1^{er} trimestre). — Mardi à 17 h.

La culture sensorielle. (2^e trimestre). — Mardi à 17 h.

Stage (R.).

Mlle Desceudres.

L'Éducation des enfants arriérés. — Lundi à 16 h. 30.

Stage (R.).

Bureaux de consultations pédagogiques

Il existe en Suisse et sans doute dans bien d'autres pays des bureaux de consultations pédagogiques.

Rendant compte dans « Le Nouvel Essor » du travail de l'un de ces bureaux, le Dr Hans Hegg expose les buts et les méthodes de ces institutions.

Elles sont peu connues en France et nous pensons que nos lecteurs liront avec profit l'article du Dr Hegg :

« ...La nécessité des consultations pédagogiques résulte d'une double constatation : d'une part, le fait que l'éducation de la jeunesse a une portée capitale pour l'existence entière, et, d'autre part, cet autre fait déplorable que beaucoup de parents ne sont pas à la hauteur de leur tâche de pédagogues. Les consultations pédagogiques individuelles sont le seul et unique moyen d'éducation immédiat et direct permettant de fournir aux parents un appui éducatif adapté à leurs circonstances particulières et à leurs besoins. La tâche générale des consultations pédagogiques est d'aider aux parents à faire de leurs enfants des hommes, et ceci dans

R = Réservé aux élèves réguliers. — R² = Réservé aux élèves ayant obtenu leur certificat de pédagogie et aux candidats au doctorat.

Jusqu'à Noël le cours du lundi sera particulièrement destiné aux nouvelles élèves pour les introduire dans la pédagogie des petits.

toute la mesure où les possibilités et les circonstances le leur permettent. Elles peuvent leur éviter des fautes graves et il en résulte une action féconde et bienfaisante sur l'hygiène psychique de l'enfant.

L'expérience nous a appris qu'en général les parents ne s'adressent au Bureau de Consultations pédagogiques que lorsque des difficultés éducatives considérables s'imposent à eux et que leurs enfants souffrent déjà de défauts de caractère plus ou moins graves. Voilà pourquoi, hélas, les bureaux de consultations pédagogiques ont le plus souvent affaire à la solution de difficultés éducatives caractérisées, alors qu'il serait préférable selon le mot allemand *Erziehungsheraufung*, de pouvoir donner aux parents des conseils préventifs. Dès lors la tâche des conseillers pédagogiques réside avant tout dans une recherche des causes des difficultés qui se présentent. Il s'agit de trouver pourquoi l'enfant est difficile à élever et, si possible, d'éclairer les parents sur les origines du conflit existant entre eux et leurs enfants. Les faits qui sont soumis à leur diagnostic doivent conduire les conseillers à trouver les voies à indiquer aux parents pour leur permettre de résoudre les difficultés rencontrées. Il faut leur faire voir le mieux possible les côtés psychologique et pédagogique de la situation. Il faut trouver pour l'enfant un travail qui lui convienne et la possibilité d'exercer son activité et sa volonté dans un sens salutaire.

Il faut parfois parler à l'enfant lui-même et l'encourager, ce qui a souvent pour effet d'écartier bien des cas de conflits et de difficultés. Dans nombre de cas, il est arrivé que la consultation pédagogique a eu pour résultat d'affermir admirablement l'éducation familiale jusque là ébranlée dans ses fondements. Tenant compte du fait que, naturellement, il arrive fréquemment que des parents consultent le conseiller pédagogique pour des cas psycho-pathologiques, et que, bien souvent les difficultés pédagogiques ont pour cause première quelque trouble organique caché, le Bureau bernois de consultations pédagogiques reçoit l'appui du médecin scolaire de la ville. Ainsi se trouve réalisée la collaboration si désirable entre le médecin et l'éducateur. Le Bureau de consultations pédagogiques de Berne est aussi ouvert au Corps enseignant, ainsi qu'à toutes les institutions qui s'occupent de soins aux enfants, de la protection de l'enfance et de l'éducation. Beaucoup d'entre elles font appel au Bureau, dont les consultations sont gratuites.

À côté des Bureaux de consultations pédagogiques, on pourrait mentionner les réunions de parents, qui sont d'un usage courant dans beaucoup de localités de la Suisse allemande, et qui établissent un contact officiel entre l'école et la famille. Parents et Corps enseignant peuvent y exprimer leurs observations et leurs vœux. Très souvent elles sont ouvertes par des conférences pédagogiques.

Dr Hans HEGO.

Cours de vacances d'école active en Espagne

Un philanthrope de Santander, établi à Buenos-Aires, a voulu rendre service à la jeunesse de sa province natale. Il a fait venir en

été 1932 à l'École normale de cette ville Mlle Julia Degand, une des premières collaboratrices du Dr Decroly, première directrice de l'École de l'Ermitage, mais tard directrice de l'École normale de jeunes filles de Sucre, en Bolivie. Le cours de vacances a duré près de trois mois de septembre à novembre. Peu de théorie beaucoup de pratique; parfois visites en province, conférences explicatives. Partout l'enthousiasme du corps enseignant fut grand. Le cours lui-même eut un succès immense. Les de théories, des jeunes instituteurs et institutrices veulent de la pratique. Nul mieux que Mlle Degand n'était outillé pour cela. J'ai eu sous les yeux les lettres d'admiration et de reconnaissance de ceux et de celles qui ont suivi ce cours. Elles sont émouvantes. Voilà une initiative louable et intelligente. Au nom de la jeunesse qui recevra le bénéfice de cet enseignement qu'il nous soit permis de féliciter ici M. Angel Gutierrez, l'initiateur de cette initiation à l'École active.

Ad. F.

Une école active au degré universitaire: l'Institut d'Études polytechniques de Bruxelles

Il existe à Bruxelles, 11, rue de Londres, une institution qui nous tient de près. Elle s'inspire de nos méthodes. Elle rencontre des succès reconnus. Elle confirme par là l'exactitude de nos vues. Et pourtant, le « matériel » d'étudiants dont elle dispose n'a été formé ni par la méthode Montessori, ni par la méthode Decroly, ni à l'aide du Plan de Dalton. Les succès en sont d'autant plus méritoires.

Ses principes? Réduire l'enseignement verbal au strict minimum; satisfaire par lui les besoins collectifs des élèves qu'animent les mêmes préoccupations ou économiser le temps par l'exposé en commun de ce qui doit être transmis purement et simplement. Par ailleurs: travail individuel. Car c'est le seul travail qui mérite pleinement ce nom, qui soit constructif, qui conduise à une découverte et à une assimilation selon le rythme et selon les méthodes organiques de chacun.

L'Institut d'Études polytechniques de M. Jules Rowart comporte des laboratoires; c'est entendu. Mais il distribue le travail à chacun par le moyen de devoirs modèles résolus et imprimés d'avance. Dès lors, absence totale de cours dictés ou pris à la volée; utilisation d'ouvrages spéciaux de la « Bibliothèque technique et professionnelle », ce qui évite la perte de temps que comportent les cours; seuls les points difficiles donnent lieu à un échange verbal; l'école équivaut à un stage pratique; l'alternance entre les travaux de résumés ou d'assimilation et les devoirs, où se marque l'initiative, est celle-même que présentent la vie. La documentation, les études guidées, les visites d'usines, le sport, tout cela apparente l'Institut aux meilleures écoles nouvelles. Ajoutons que les examens ont lieu par sessions espacées et non tous à la fois.

L'État belge a été sollicité d'« agréer » officiellement l'Institut d'Études polytechniques. Celui-ci le mérite. Ce serait là le couronnement bien mérité d'un effort opiniâtre. Des années et

des années de travail. Une lutte contre mille difficultés. 80.000 pages de textes et de documents didactiques spéciaux élaborés par M. et Mme Rowart, souvent au prix de 14 heures de travail par jour...

Et quand on songe que tout cela existe, que cela pourrait servir — que cela servira certainement — à d'autres institutions du même genre, on ne peut que s'associer aux hautes personnalités scolaires et ministérielles de Belgique qui ont apporté leur témoignage d'approbation au pionnier intrépide. Celui-ci, prenant le D^r Decroly pour guide, a eu foi en ses enseignements et leur a ouvert des champs de réalisation nouveaux.

Ad. F.

En République Argentine

La section argentine de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle a organisé du 16 janvier au 17 février 1933 un cours de vacances sur les méthodes de l'école active. Il a été suivi par plus de 600 institutrices et instituteurs. (Bulletin du Bureau international d'Éducation, n° 27, p. 73). Ce cours a été organisé par M. José Rezzano et Mme Guillén de Rezzano, les initiateurs de l'Éducation nouvelle en Argentine. En 1930, ils étaient encore tenus pour « suspects » par le gouvernement, réactionnaire (ou pseudo-nouveleur) en matière de pédagogie, et ceci bien que M. José Rezzano fût professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de La Plata et

Mme Guillén de Rezzano, directrice d'une École normale de jeunes filles à Buenos-Ayres, un modèle du genre (Voir *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 64, janvier 1931, p. 10).

Or voici que la *Revista de Pedagogia* de Madrid annonce la nomination de notre ami M. José Rezzano comme membre du Conseil National d'Éducation, la plus haute instance pédagogique exécutive du pays. Nos bien vives félicitations !

L'école unique en Tchécoslovaquie

Au 2^e degré, l'École unique est réalisée dans le *Comenius*, où il est en augmentation constante. Et voici qu'on procède à la création du 3^e degré : l'*Atheum*. Ses quatre classes forment le degré supérieur de l'école secondaire.

Après la première année d'étude, où la plupart des matières sont encore communes, les élèves peuvent choisir librement parmi les branches suivantes : mathématique-technique ; sciences naturelles ; langues modernes ; langues classiques.

Les méthodes employées sont les suivantes : laboratoires, « self-instruction », système de tests de contrôle, réforme du programme d'enseignement dans le sens d'un groupement plus rationnel des matières, autonomie des élèves, « campagne » éducative. Deux écoles de ce type, à titre d'essai d'abord, sont prévues, à Prague et à Zlín. (Bulletin du Bureau international d'Éducation, n° 27, p. 65).

A travers les Revues

REVUE DE LANGUE FRANÇAISE

A propos de la paresse

L'École libératrice (27 mai 1933) étudie, sous la plume de M. René Duthil, professeur à l'École Normale de Nancy, « La Mesure de l'Intelligence chez les écoliers » d'après l'ouvrage récent de M. Foucault. Nous y glanons des observations bien instructives au sujet de la « paresse » chez les écoliers.

« L'auteur attribue le faible rendement scolaire (lequel peut se définir le rapport existant entre l'aptitude intellectuelle et l'acquis scolaire) principalement à la paresse. Certes, ajoute M. René Duthil, mais après lecture du beau livre du Docteur Gilbert Robin : « La paresse est-elle un défaut ou une maladie ? » (Flammion) il conviendrait d'ajouter que cette paresse doit être à son tour analysée et que cette analyse révélera tous les vices dont souffre l'école traditionnelle. »

Dans le numéro d'avril 1933, consacré à ce sujet : « Pour combattre la Paresse », la toujours intéressante revue *La Psychologie et la Vie*, sous la plume du D^r W. Bischler (« Ses facteurs psychologiques ») pousse plus avant l'analyse de ce phénomène de pathologie morale. Il rappelle ce qu'en ont dit Payot, Binet, Ribot, Janet et Baudouin. Alfred Adler, écrit-il, considère la paresse

comme une compensation : « attitude spontanément ou volontairement adoptée par l'individu dès son plus jeune âge pour obtenir certains avantages, se faciliter le chemin de la vie, s'assurer une situation privilégiée. On peut donc la considérer comme une compensation à une infériorité. » La paresse exprime un conflit intérieur : attraction et répulsion, difficulté d'adopter une attitude d'adaptation franche ou de révolte ouverte. « Il faut envisager sous tous ses angles la personnalité entière, avec ses instincts, désirs et aspirations, dans la diversité de ses expériences affectives et sociales. Considérée ainsi, la paresse peut être définie : une attitude à l'égard de la vie collective et professionnelle, déterminée par la structure psycho-physique, le caractère, les expériences passées et consistant en une conduite passive de refus, d'opposition, de renouciation à des travaux imposés à l'individu par lui-même ou du dehors et aboutissant à une incapacité de s'adapter à un travail régulier, personnel ou collectif, à une abstention de toute dépense d'énergie. » C'est là la définition qu'en donne le psychologue G. Hirsch dans une étude parue récemment, et où il distingue, parmi les paresseux, les oppositionnels, les indolents et les résignés (fuite devant le réel).

De son côté, M. Léon Walthar (« Comment combattre la paresse chez l'ouvrier ? ») définit,

dans la même revue, la paresse comme « l'incapacité d'adaptation à toute collaboration dans un milieu social ». Il distingue quatre instincts naturels que la thérapie peut utiliser ou que la pédagogie peut employer avec avantage comme moyens préventifs :

I. « Une passion, peut-être aussi forte que celle de l'amour, est la passion du travail, l'instinct d'activité. Elle sommeille dans chaque homme et n'attend que des circonstances propices pour se réveiller. Tout homme souffre de rester inactif, ne fût-ce que pour des raisons physiologiques. Chaque muscle est le siège d'une énergie motrice qui demande à s'exercer. La force normale de cet exercice est le jeu chez l'enfant, le travail surtout physique, chez l'adulte.

II. « Un autre instinct important que nous pouvons relever est l'instinct constructif. Il est plus que l'instinct d'activité. Ici l'activité vise à réaliser une construction de l'intelligence, ordonnée par rapport à un but déterminé. La satisfaction qui en résulte est d'ordre beaucoup plus intellectuel que physique. Cet instinct se présente sous trois formes : constructif créateur (celui de l'artisan) ; constructif ordonnateur (celui de l'organisateur) ; constructif régulateur (celui de l'ouvrier à la machine).

III. « Un autre instinct à relever, c'est celui d'importance : la disposition d'où procède le sentiment d'auto-estimation, autrement dit la recherche des situations qui exaltent son sentiment de la personnalité, l'aversion pour celles qui le compriment. Les tendances actuelles de l'éducation, qui ne sont que la résultante des transformations sociales que nous subissons, poursuivent de plus en plus le relèvement de la conception du travail manuel, la mise en évidence de son utilité sociale.

IV. « Il est encore un penchant naturel à l'homme et qui se retrouve dans toute production : c'est le désir de pouvoir appeler « siens » les instruments du travail et les produits qu'il crée par son travail. »

Il est peu de manifestations de la psychologie de l'inconscient qui aient été étudiées plus profondément que celles appelées « mensonge » et « paresse ». Il en est résulté un ensemble de mesures préventives qui pourraient et devraient écarter ces symptômes de déséquilibre. Les éducateurs — parents et maîtres — le savent-ils assez ? En tous cas, il ne doit plus être permis de qualifier un enfant de « menteur » ou de « paresseux » !

Ad. F.

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Une étude expérimentale des intérêts

Dans le numéro d'avril-septembre 1932 des *Archives Polonaises de Psychologie* (en polonais), nous trouvons les résultats de l'enquête concernant les intérêts de la jeunesse, instituée par le Dr Stefan Baley, Directeur de l'Institut de Psychologie Pédagogique de l'Université de Varsovie, en connexion avec la réforme des programmes scolaires, sur l'ordre du Ministère de l'Instruction publique.

En voici un aperçu. On constate que la jeunesse polonaise s'intéresse vivement aux pro-

blèmes actuels dans les domaines de la technique, aussi bien que de la culture. Elle se préoccupe de questions philosophiques en relation avec les diverses conceptions du monde. Elle désire comprendre l'essence de la vie ; but de l'existence de l'homme, sens de la vie, immortalité de l'âme. La connaissance de l'organisme humain, plus précisément la connaissance de soi, sous tous les aspects, est en corrélation avec la possession de soi et l'art de se diriger dans la vie. Les tableaux statistiques contribuent à éclairer les étapes de l'évolution de l'adolescence et les différences entre sexes.

Voit-on souvent les institutions d'Enseignement secondaire tenir compte de ces intérêts-là et leur fournir une pâture appropriée ?

Ad. F.

Le travail manuel scolaire

Revue mensuelle publiée en allemand et en français. Organe de la Société suisse de travail manuel et de réforme scolaire, Zurich. (N^{os} de septembre 1931 à septembre 1933).

Cette société fêtera bientôt le cinquantième anniversaire de sa fondation.

Elle a deux objets : Le premier de faire comprendre l'importance du travail manuel dans l'éducation, de faire créer des cours et de former des professeurs de travail manuel ; le second de répandre dans le corps enseignant suisse l'idée de l'école active, dite école de travail, d'en faire comprendre par sa Revue le véritable caractère, et la valeur profonde.

A cet effet, on peut lire dans chaque numéro de cette publication, un article d'actualité pédagogique, un autre de théorie ou de doctrine et enfin des exposés très clairs, très précis de travail manuel pratique.

Outre cette publication, la société extériorise encore son activité en publiant sous les titres du programme ci-dessus de travail manuel, des cahiers consacrés chacun à un genre de travail et destinés à guider l'enseignement dans les cours de travail manuel qui, sans être devenus obligatoires dans tous les cantons, se sont pourtant développés dans un certain nombre de grandes villes de la Confédération. L'été dernier, la société a organisé, pour la quarante-troisième fois depuis sa fondation, un cours normal fonctionnant pendant deux semaines de vacances et qui a lieu chaque année dans une ville différente et réunissant des centaines de maîtres qui se font pendant cette quinzaine des âmes d'élèves enthousiastes et assidus.

Le programme de ce cours présente deux divisions : l'une où sont réunies des leçons sur les principes pédagogiques de l'école active, l'autre consacrée à l'enseignement des travaux techniques aux professeurs. En outre, dans le cours de l'année, certaines sections de la Ligue organisent des cours pour les instituteurs et les professeurs d'écoles moyennes et supérieures, aidée en cela, comme d'ailleurs cela a lieu pour les cours de vacances, par des subventions officielles. Citons entre autres, les cours sur la pratique des travaux de cartonnage et celui sur la rééducation des anormaux, pour bien indiquer la vaste échelle des sujets traités.

On sait que l'école suisse garde obligatoirement ses élèves pendant 9 ans. Les partisans de l'école du travail ont obtenu de faire transformer les trois dernières années d'école en classe de pré-apprentissage, où sans négliger la culture générale, on s'applique principalement à la préparation aux divers métiers.

A cette catégorie de classes est spécialement destinée la belle brochure publiée en supplément de la Revue dont nous nous occupons et qui traite de la manière la plus précise les sujets de la pépinière et des jardins scolaires.

Comment doit être appliqué le principe du travail à l'école. — Bien des gens pensent enseigner dans l'esprit de ce principe parce qu'ils font confectionner des objets divers qui sont plus ou moins en rapport avec les sujets étudiés. Ils n'ont pas une impression assez nette du fait qu'à côté de l'utilisation du principe matériel du travail, il y a son utilisation intellectuelle. La puissance éducative de l'enseignement ne réside pas, en effet, dans l'exécution matérielle par l'élève de la chose enseignée, mais elle résulte plus exactement du choc produit dans son esprit par la perception de la chose enseignée et de la nouveauté qu'elle lui révèle.

(Le Travail manuel scolaire. Octobre 1931.)

Réflexions sur l'influence éducative du travail et de l'art (compte rendu d'après un article du Professeur Robert SEIDEL (août 1932 et suiv.).

Chaque période politique a eu son idéal pédagogique, et c'est sur cet idéal que s'est modelée la pratique.

Au Moyen-Age, les corporations se chargeaient de la formation professionnelle des artisans, car c'est à elles qu'incombait la tâche de préparer les apprentis, les compagnons et les maîtres des différents métiers. Avec le déclin du système des corporations, la valeur de l'éducation qu'elles distribuaient diminuait. On peut dire d'ailleurs que bien qu'à cette époque la bourgeoisie fût dépositaire des principes et de la pratique des arts, elle ne fut point capable d'établir une véritable méthode éducative, et la faute en est aux limites qu'opposaient alors la scolastique triomphante et les opinions philosophiques de l'Eglise.

Les temps modernes apportèrent un esprit tout à fait nouveau : celui de la recherche scientifique, de l'autorité de la conscience. La suprématie de l'Eglise en fut fortement ébranlée, sinon tout à fait détruite et de cette nouvelle conception du monde surgit une pédagogie théorique dont Comenius et Locke furent les initiateurs et qu'achevèrent Rousseau et Pestalozzi. C'est l'époque où apparaît le principe de la formation de l'être humain, qui doit remplacer l'éducation fondée sur l'idée de caste. On entrevoit la nécessité d'un développement conforme à la nature, au lieu du dressage en honneur jusqu'alors. L'idée de l'enseignement basé sur l'observation commence à luire en opposition avec l'enseignement verbal.

Même l'idée d'une culture par le travail et par l'art fait une timide apparition, mais ne rencontre aucun appui dans l'état social du XVIII^e siècle et du début du XIX^e. Il disparaît, remplacé par de nombreuses manifestations des sciences nouvellement découvertes. La bourgeoisie libérée, prépondérante dans la vie com-

merciale et industrielle, réclame de la science et encore de la science, car elle a découvert que l'application des sciences techniques et naturelles exerce la plus heureuse influence sur le commerce et l'industrie et contribue à accroître sa richesse...

Les corporations définitivement disparues, c'est aussi le dernier vestige de l'éducation populaire qui s'efface et nous assistons à une phase d'anarchie complète en ce qui concerne aussi bien le travail que l'art. Pestalozzi se plaignait déjà de cet état de choses, mais 50 ans après lui il se faisait encore sentir plus cruellement pour le plus grand dommage de la classe populaire, de l'économie sociale, du travail et de l'art.

La prépondérance de la machine et la division du travail viennent encore s'ajouter à ces causes de décadence. L'ouvrier devenu le serviteur de la machine, l'esprit disparu complètement du travail manuel, l'homme finit par tomber au rang de bête de somme.

Bientôt les fabricants furent persuadés que leur marchandise n'avait besoin d'aucun cachet artistique et qu'il ne s'agissait que de produire. Mais on avait compté sans la concurrence qui força peu à peu les producteurs à rechercher la qualité et la beauté et à se préoccuper aussi de la formation du goût et des capacités artistiques de l'ouvrier. C'est ainsi que naquirent les écoles de métiers et d'arts et métiers, les écoles de dessin, etc. Remarquons que ces créations d'écoles qui remontent à une quarantaine d'années, représentent un événement sans précédent dans le système officiel d'enseignement. Elles marquent le début de l'éducation généralisée du peuple pour et par le travail artistique.

Evidemment, bien que ce fait indique la reconnaissance par l'Etat de l'obligation où il se trouve de distribuer cette éducation, le principe n'a pas été poussé jusqu'à ses dernières conséquences, puisque cette éducation ne forme pas encore partie intégrante des programmes scolaires. Elle leur demeure extérieure. Pourquoi? C'est faute d'avoir compris que l'enseignement pédagogique du travail est un instrument de culture d'une valeur incomparable; qu'il est à la fois une théorie pédagogique nouvelle et une méthode d'enseignement inédite et plus efficace. De cette compréhension naîtront forcément de nouveaux besoins et des initiatives nouvelles de l'Etat et de la société transformée qui repose, en effet, sur le travail de citoyens libres et égaux entre eux. Plus libre sera cet Etat, plus il éprouvera le besoin de culture par le travail: et c'est pourquoi nous voyons la France, l'Amérique du Nord, la Suisse faire une large part dans leur enseignement officiel à l'enseignement du travail manuel. Pendant longtemps, l'Allemagne, pays classique de la pédagogie, est restée en arrière dans ce domaine.

Sans doute était-ce parce que son développement économique et ses libertés politiques étaient encore trop jeunes, trop récentes et que, par contre, sa tradition pédagogique était trop vieille et trop puissante.

Il ne faut pas oublier d'ailleurs qu'au-dessus des nouveaux besoins de cet Etat moderne se manifestent ceux d'une classe issue de cette transformation et qui réclame une culture conve-

nant à sa nouvelle situation. Cette classe, dont l'importance numérique est sans précédent dans l'histoire par suite du développement énorme de l'industrie et du commerce et des nouveaux rouages sociaux, représente aussi une conscience nouvelle. Par la force des choses, elle est le champion d'une organisation meilleure et nouvelle des sociétés humaines et a un rôle précis à remplir : exiger la réforme qui fera de la pédagogie théorique et pratique l'idéal de société en formation.

Pour nous, il est clair que l'idéal pédagogique actuel doit être l'enseignement du travail et la transmission d'une culture menant vers le travail et l'art.

Mais qu'est-ce que l'art ? A notre avis, l'art n'est pas une connaissance, la connaissance la plus poussée n'est pas suffisante pour faire un artiste. La pédagogie qui envisage avant tout l'acquisition de connaissances est mortelle pour le cœur et l'âme, par conséquent ennemie de l'art. Elle épuise les forces limitées du cerveau humain, ne laissant à l'être aucune faculté disponible pour la création originale, aucun loisir pour la transformation et l'assimilation de ce matériel intellectuel. D'ailleurs, nul ne s'inquiète de savoir ce qu'on pense, ce qu'on sent et ce qu'on peut produire, et l'enseignement artistique lui-même mérite les mêmes critiques. Ce n'est pas en se bourrant de théories artistiques échafaudées par d'autres, de jugements élaborés par d'autres que l'on devient un artiste. C'est le plus sûr moyen de décourager l'élan et d'intimider la spontanéité. *L'exemple seul et la pratique personnelle* peuvent procurer la connaissance réelle de l'art. Celle-ci, d'ailleurs, est plus qu'une connaissance : c'est un pouvoir, une faculté, une activité.

La nature de l'art serait donc, d'après ce qui précède, une forme de travail et nous affirmons

que l'enseignement raisonné, pédagogique du travail est la méthode générale la plus efficace de culture artistique. Il faut bien en effet se rendre compte que ce qui fait l'artiste, ce n'est pas le raisonnement, mais bien la puissance de réalisation créatrice issue de l'émotion et de l'imagination. L'artiste est le spécimen le plus achevé du travailleur. Il faut donc permettre à la génération montante, si nous voulons faciliter son développement artistique, d'extérioriser sa nature affective. L'artiste est une personnalité. Faire de l'éducation artistique, c'est former des personnalités, en donnant aux êtres la possibilité d'agir, de travailler, de créer. C'est le travail libre et individuel qui forme les artistes.

Non pas que les écoles doivent se transformer en écoles d'art ; elles doivent protéger le développement des forces artistiques latentes chez les enfants. Pour cela, le travail manuel, en apparence le plus humble, est un auxiliaire des plus précieux si l'on sait s'en servir. Depuis le papier plié, d'où sort un objet réel et parfois utilisable, jusqu'à l'emploi de tous les outils du plus simple au plus compliqué en passant par la lutte avec les différents matériaux qui est en elle-même un enseignement complexe jusqu'à l'infini, toutes ces utilisations concrètes d'objets réels déterminent un enrichissement intellectuel et moral hors de proportion avec la médiocrité apparente des procédés mis en œuvre. La nature nous indique l'ordre à observer dans les différents travaux. Pourquoi vouloir faire mieux qu'elle, qui a réussi à amener à leur point de développement actuel les facultés humaines. D'abord modeler, puis dessiner, telle nous paraît être la suite logique des choses. La vraie, la grande pédagogie a deux points de repère qu'il ne faut pas perdre de vue : d'une part, la nature humaine et de l'autre les besoins de la société.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Quand l'Enfant paraît. (Lettres à une jeune mère sur l'éducation de son fils). Par B. NUSSBAUM, Fondateur de l'École-Foyer. Librairie Delagrave, 12 x 19, 207 pages.

Rien ne pourrait valoir, pour présenter ce livre pur et charmant, ce que l'auteur en dit lui-même :

« L'éducation de son enfant est une fonction si naturelle de la jeune maman qu'il semble inutile d'aborder ce sujet. Et c'est, en effet, une peine inutile, lorsque la maternité met un point final au développement psychique de la femme. Le cas est fréquent où la jeune fille devenue femme et mère se cristallise, en quelque sorte, dans le sentiment, d'ailleurs inconscient, que le cycle de son évolution est achevé et qu'elle n'a plus rien d'essentiel à apprendre ; que celle-là ne lise pas ce livre plus avant ; chez

elle il se produira un renouveau de curiosité et de vitalité intellectuelle, plus tard, après bien des années, lorsque les effets des erreurs commises se feront sentir, peut-être cruellement ».

M. Nussbaum imagine une jeune femme « qu'exalte la dignité de participer à l'œuvre génératrice de vie » et qui est « pour un temps, au-dessus du plan moyen de l'humanité ». Mais elle sait que « ...cet enthousiasme, cette exaltation créée par la maternité a besoin d'être nourrie et entretenue ; livrée à elle-même, elle n'est bientôt plus qu'amour ou passion maternelle, au niveau de l'instinct ; cultivée, elle devient féconde, et aussi propice à l'intuition qu'à la pensée réfléchie, au raisonnement conscient ».

Elle ne voudrait pas, comme tant d'autres, « ...de ce plan de spiritualité où l'a élevée la maternité, retomber dans la banalité et l'indifférence. Elle est convaincue que l'œuvre créatrice naturelle, si parfaitement accomplie par

son corps doit se poursuivre avec la collaboration de son intelligence et de son intuition consciente. L'idée de continuer à se donner ainsi, à enrichir de vie, incessamment, son enfant, la transporte de joie ».

Aussi s'adresse-t-elle à un ami qui depuis trente ans « consacre sa vie à l'éducation d'enfants de tout âge », et celui-ci offre, à sa jeune amie, « le fruit de son expérience et de ses réflexions ».

Les lecteurs le suivront avec le plus vif intérêt et la plus délicate émotion dans la vivante et si pénétrante description des étapes successives de la vie du petit enfant, des attitudes, des interventions maternelles qui satisfont ses besoins et favorisent son développement. Adoucissement apporté par la mère aux « changements de milieu » que la naissance d'abord, les transformations de l'alimentation, la possibilité de se déplacer, imposent à l'enfant, non sans douleur; aide intelligente à la connaissance de lui-même, du monde extérieur, du monde intérieur; encouragement et orientation vers la socialisation du petit être égoïste, tout cela est « examiné, apprécié, avec une élévation de pensée, une précision de vue et une connaissance technique de la pédagogie qui font de ce petit livre une sorte de bréviaire de la maternité. Mères et éducatrices trouveront à le lire plaisir et profit.

E. F.

Gymnastique et Danses rythmiques, par L.-A. CARRÉ et L. ADELAÏDE, institutrices des Ecoles maternelles. Dessins de S. Theureau. Avec un avant-propos de Mme Coirault, Inspectrice Générale des Ecoles maternelles et une préface de Mlle M. BARDOT, Inspectrice des Ecoles maternelles de la Seine. Editions Bourrelier et C^o, 76, rue de Vaugirard, Paris.

C'est une joie totale, parfaite, qu'on éprouvera à feuilleter ce livre exquis et la joie sera d'autant plus complète que l'examen aura été précédé d'une visite à l'école où sont mises en pratique les méthodes décrites, présentées, évoquées toutes vivantes dans l'album en question.

Tout y est beau sans que rien soit sacrifié aux apparences. Le beau et la joie sont réalisés par et pour l'enfant grâce au ferme propos qui transparaît partout sans être exprimé nulle part de placer l'enfant au centre même de toute préoccupation.

Partant de l'enfant tel qu'il est, on aboutit à l'enfant, maître de ses mouvements, riche des réflexes précis qui ont été éveillés en lui, sûr de lui, fort par lui-même et joyeux de l'harmonie qu'il vit à travers tout son corps entre lui et les rythmes ingénieusement choisis et adaptés dans ce but unique: son équilibre, sa santé, son bonheur. Les résultats y sont là sous nos yeux, les faits parlent, imposant silence à toute littérature. Les enfants sont si impatientes de commencer leurs exercices qu'il attendent avec peine le signal. Durant les quelques accords qui l'annoncent, ils dansent sur place, leurs petits pieds s'agitent en mesure. Enfin, ils s'élancent ou se mettent doucement en mouvement selon le caractère de la musique qu'ils écoutent et dont ils s'imprègnent. Heureux enfants pour lesquels le folklore de nombreux pays et les

meilleurs auteurs ont été mis à contribution par des éducatrices toutes remplies d'amour pour l'art. Toute leur vie, ils sentiront en toute occasion la musique vibrer en eux. Déjà cette musique à laquelle on s'entend si bien à les accorder, attire peu à peu ceux qui, doutant d'eux-mêmes, restaient à l'écart.

Sans que s'exerce la plus faible contrainte, tous sont conquis, si ce n'est la première année, tout au moins dès la seconde, à ce que nous assure Mme la Directrice. Quant aux « anciens », ceux qui, à l'école primaire, sont devenus vrais écoliers, ils n'oublient pas aisément les trois bonnes années de « Maternelle » où ils ont fait la conquête de leur propre corps, oublié leur timidité et la tristesse qui, trop souvent les attend au pauvre logis? C'est bien volontiers qu'ils reviennent parfois se mêler à la jeune promotion, fiers de n'avoir rien perdu de leur souplesse ni de leur sens musical.

Il faut regarder chaque page du livre de Mmes Carré et Adélaïde. De chaque page rayonne le sérieux, la volonté d'éducation et l'aspiration vers la beauté, aucun cabotinage ne le dépare, chaque détail est orienté vers le but. Pas à pas, l'enfant apprend à se mouvoir suivant une cadence, donc à concentrer son attention à écouter, à reproduire des rythmes variés de plus en plus compliqués. Il évolue avec sa grâce naturelle sans qu'on recherche d'autre effet que l'assouplissement des membres, ou la correction de certaines attitudes défectueuses, l'agilité ou la précision. Cependant le résultat est une œuvre d'art véritable. L'enfant passe du sérieux au rire en mimant ses chansons préférées. Avec quelle conviction dort le Meunier allongé à terre en une attitude de détente, tandis que tournent gaïement les petits moulins formés de quatre enfants, avec quelle ardeur tous respirent à fond après la chevauchée éperdue des Petits chasseurs...

Le lecteur les suivra au long des pages, ces enfants si délicieusement croqués dans toutes leurs attitudes par le talent de l'illustrateur; l'éducateur, la mère, étudieront avec grand profit les exercices musicaux et leurs réalisations gymnastiques et rythmiques. Tous comprendront qu'il ont affaire non à une distraction, mais à un enseignement sérieux et raisonné qui mériterait sans doute sa place dans les programmes plus austères du premier et deuxième degrés. Qui sait si l'âge ingrat où la timidité et la maladresse jouent un si grand rôle ne pourrait s'en trouver adouci?

Quoi qu'il en soit, il est, paraît-il, des élèves ou anciennes élèves de Mmes Carré et Adélaïde qui « sur la zone » organisent les jours fériés, pour leur seul plaisir, des groupes de gymnastique et de danse rythmique. Quel beau résultat...

J. H.

L'Infirmière à travers les âges

Sous les auspices de l'Association Internationale pour la Protection de l'Enfance, l'Œuvre Nationale de l'Enfance vient de publier la traduction en français d'un livre anglais de Mrs. Seymour sur l'histoire du nursing et intitulé « L'Infirmière à travers les âges ».

L'Infirmière nous est devenue si familière et fait à ce point partie du rouage social, qu'il

n'est plus possible de méconnaître son rôle dans l'organisation de l'hygiène publique ou privée.

Pourtant, nous ignorons tout des circonstances successives qui ont déterminé sa mission et ce livre qui en retrace l'histoire depuis l'antiquité, sera bienvenu chez nous. Le souci d'améliorer les modalités du traitement et des soins appliqués aux malades remonte aux Croisés et c'est aux Ordres hospitaliers surtout qu'il faut l'attribuer. Malgré ces progrès, l'on dut cependant attendre la venue de Florence Nightingale, la « dame à la lampe », pour faire admettre la noblesse de la profession d'infirmière et lui accorder la considération à laquelle elle a droit. Le XIX^e siècle suscite encore de nouveaux progrès : développement des écoles d'infirmières, des programmes d'études, des organisations professionnelles, des champs d'activité, ce que ce soit en puériculture ou en psychiatrie ; à l'hôpital, à l'usine, à l'école.

Voilà ce que nous expose avec beaucoup de clarté l'ouvrage attachant de Mrs. Seymer auquel les titres d'infirmière diplômée et de docteur en Sciences historiques (Université d'Oxford) de l'auteur, confèrent une valeur toute particulière. Produit de longues et savantes recherches, il révèle les rapports du Christianisme primitif avec les soins aux malades et retrace les épisodes parfois tragiques des luttes entreprises pour l'obtention de certains droits, acquis aujourd'hui.

Estevão PINTO. A escola e a formação da mentalidade popular do Brasil (Sao Paulo, Editorio « Melhoramentos », 1933, 1 vol. 14 x 19 de 109 pp.).

Volume N° XV de la « Bibliothèque d'Éducation » publiée sous les auspices de notre éminent ami le D^r Lourenço Filho qui fut appelé récemment à la tête de l'Institut des sciences de l'Éducation de Rio. Partant d'une idée éminemment juste, savoir que les méthodes scolaires ne doivent pas être imitées de pays à pays, mais doivent jaillir du sol national, tout en s'inspirant des vérités physiologiques et psychologiques valables partout et toujours, l'auteur cherche à dégager l'école autochtone qui, émanée de la mentalité populaire du Brésil, aura ainsi sur celle-ci l'influence la plus profonde et la plus assurée. Ce programme devait le conduire à étudier, dans leur histoire et dans leur esprit actuel les mentalités diverses qui se font jour dans les États-Unis (très différents entre eux) du Brésil : les classes sociales, les nuances politiques aussi, ont une origine dans les conditions climatiques et économiques des diverses régions et des couches de la population. Les coutumes familiales, l'éducation de la femme sont, à cet égard, des pierres de touche bien révélatrices. Au Brésil aussi, le cinéma, avec sa culture nivellatrice et corruptrice, étend son œuvre. L'école peut beaucoup pour éviter le déracinement qui en résulte et attacher l'homme à sa terre. Ce qui ne signifie pas : l'en rendre esclave ; bien au contraire ; mais l'en rendre intelligemment maître. C'est dire que l'instituteur doit atteindre, par sa parole, non seulement les enfants, mais aussi les adultes. Son activité a une portée sociale immense. Tâche malaisée, mais féconde et magnifique : elle porte en soi sa haute récompense.

Rien n'est omis de ce qui caractérise l'école moderne : culture des aptitudes, sélection et orientation professionnelles, travail solidaire par et pour la communauté, — communauté scolaire d'abord (c'est le laboratoire), puis régionale et nationale —. A cet égard, M. Filho suggère que d'autres monographies voient le jour, chacune caractérisant de plus près chaque zone géographique dont les caractères historiques et économiques sont distincts de ceux des autres régions. Ce livre-ci n'est, à cet égard, qu'une introduction.

L'auteur révèle dans ces pages une culture étendue. Il nous plaît de relever que les œuvres publiées par les collaborateurs de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève sont parmi les plus fréquemment citées. Mais ni John Dewey, ni Kilpatrick, ni Kerschensteiner, les géants de la science de l'éducation, ne sont oubliés.

« Les bases de la rénovation sociologique en éducation ont déjà passé, dit Lourenço Filho dans sa préface, du chapitre des discussions philosophiques et des simples propositions plus ou moins abstraites, au terrain solide des recherches objectives. » Le monde contemporain ne veut plus « se nourrir de paroles, mais de faits ».

Ad. F.

Estevão PINTO. La educación de los bien dotados. (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, « La Nueva Educación », N° XXXIII, 1933, 1 vol. 12 x 18 de 110 pp., prix : pesetas 2,50).

M. Estevão Pinto est professeur à l'École normale de Pernambuco, au Brésil. Il est un des espoirs de la Fédération brésilienne. Jeune encore (il est né en 1895, à Maceió, capitale de l'État des Alagoas), il devint bachelier en Sciences juridiques et sociales à la Faculté de Droit de Recife, capitale de l'État de Pernambuco ; puis avocat et professeur d'Histoire de la Civilisation à l'École normale. Mais en même temps, il enseignait la législation et l'administration scolaire à l'École de Perfectionnement, sorte d'École normale supérieure. Ceci l'amena à la psychologie de l'enfant et à la pédagogie. La bibliographie qu'il donne dans le présent ouvrage est d'une grande richesse. Les six chapitres de celui-ci ont pour titre : « L'État en face du problème de l'éducation des bien dotés. — La complexité du problème de leur sélection. — Méthodes de sélection à l'école. — Travail expérimental pour les sélectionner dans les écoles de Recife. — Aspect sociologique du problème. — Synthèse et conclusions ».

Il n'y a pas de démocratie viable sans accession des mieux doués de la société aux postes de commande. Ceux-ci doivent donc être préparés à leur tâche. Mais, comme enfants, ils ne doivent pas être séparés de leurs contemporains pour former des classes de privilégiés. Ce serait aller à fin contraire du but. La vraie égalité exige leur éducation avec les autres, parce que cette égalité vraie « est celle qui offre à tous les hommes les mêmes facilités d'expansion en harmonie avec leurs aptitudes innées ». Bien entendu, la compression scolaire de tous les élèves au niveau d'une majorité médiocre serait tout aussi néfaste. Il faut « le champ libre aux plus aptes. A chaque élève son régime scolaire ou, mieux, l'école différenciée », convenant à tous. Que de génies perdus ou brisés, avec le régime scolaire uniforme !

Que de cerveaux éteints ! L'attention, l'esprit d'observation sont annihilés ; or ce sont eux qui construisent les caractères puissants. Avec Stern, l'auteur conclut que la sélection des bien doués est de première importance. La sélection des types mentaux et celle des aptitudes professionnelles sont, avec elle, en un lien étroit.

Ad. F. *

D^r Santin Carlos ROSSI, Directeur general de Enseñanza primaria y normal, *Hacia la Escuela activa*, préambule du mémoire sur l'Enseignement primaire en Uruguay durant les trois années 1930, 1931 et 1932 (Montevideo, Imprenta nacional, 1933, 1 vol. 17,5 x 26,5 de 58 p.).

En 1930, le **D^r Rossi** — psychiatre éminent qui fut, en Europe, un ami et admirateur d'Auguste Forel — avait été choisi comme Ministre de l'Instruction publique. Homme d'action, il s'est senti ligoté par les besoins administratifs du rôle de Ministre. Il donna sa démission afin de pouvoir, comme directeur de l'Enseignement primaire et comme président du Conseil national d'Education, influencer directement sur les destinées de l'Ecole. Partisan convaincu de l'Ecole active, ses efforts contribuèrent à créer ou soutenir des écoles expérimentales, en particulier, celles de Las Piedras et de Malvin. Ils visèrent aussi à transformer les Ecoles normales. Sa persévérance fut couronnée — non sans peine ! — de succès.

L'opuscule que voici est un plaidoyer convainquant en faveur de l'Ecole active, une mise au point du sens qu'il faut donner à ce mot et un ensemble de directives qu'auront à méditer et à suivre les professeurs et élèves des Ecoles normales, les Inspecteurs et le Corps enseignant.

Nous trouvons des pages pleines de sens et de bon sens sur Pestalozzi (14), John Dewey (17 à 19), Ed. Claparède (20 à 22), Ad. Ferrière (22 à 24), O. Decroly (24 à 29, 45 à 49). Suit un résumé synthétique (29 à 31), un rappel des Ecoles expérimentales de l'Uruguay (36), des Ecoles nouvelles (41) ; des pages éloquentes sur les méthodes, celle de Kerschensteiner (41-42), le Plan de Dalton (42), l'Ecole sereine (43), la Prospect Method (43) ; des directives claires et précises sur la préparation des maîtres (49 à 52), sur la valeur des écoles modèles (52), etc. La synthèse et les conclusions sont éloquentes. « Il faut, dit l'auteur, réorganiser les Instituts Normaux pour préparer les maîtres selon les principes de l'Ecole active ; offrir au maître en fonction tous les éléments possibles pour qu'il puisse s'assimiler cette préparation ; appliquer aux écoles actuelles les pratiques de l'Ecole active qui, sans nécessiter une transformation immédiate et totale de leur formule pédagogique, permettent d'accoutumer les élèves à acquérir directement les connaissances et à les mettre en relation avec quelque activité humaine ; fonder des Ecoles nouvelles qui répondent entièrement au type pédagogique de l'Ecole active et les placer dans des localités qui leur permettent de diffuser pratiquement le nouveau système éducatif dans tout le pays ; créer des inspecteurs d'expérimentation pédagogique et d'Ecole active ».

Programme magnifique, valable pour tout pays.

Ad. F.

Julio C. LARREA, *Questiones educacionales del ambiente nacional* (Quito, Imprenta nacional, 1932, 1 vol. 15 x 20,5 de 260 pp.).

La République de l'Equateur a connu, dès 1929, un réveil pédagogique remarquable. Un président clairvoyant, médecin estimé, un jeune instituteur novateur, fraîchement débarqué du Chili (alors en pleine révolution pédagogique) et entré de plain-pied au Ministère de l'Instruction publique en qualité de Directeur de l'Enseignement primaire, enfin l'appel adressé à un pédagogue de Genève, tout cela a contribué à secouer la torpeur des pédagogues vieux style endormis dans le verbalisme et la routine. Mais ce ne fut là qu'un commencement. Il s'agissait d'adopter d'abord puis d'adapter au pays même les principes de l'Ecole active. C'est la tâche à laquelle s'est attaché M. Larrea. Il traite ici de de l'enseignement, questions de critique pédagogique nationale, examen de quelques-uns des problèmes les plus importants de l'éducation et de l'enseignement, question de critique pédagogique, considérations sociales et didactiques au sujet de l'enseignement de l'histoire, suggestions en vue d'une réforme. Œuvre de propagande avant tout ; l'auteur s'en tient aux principes généraux ; mais il est bon d'enfoncer le clou, quitte à paraître dire ce qui, aux yeux des initiés et compétents, pourrait aller sans dire. Dans les quelque trente articles réunis ici, qui s'échelonnent de 1928 à 1932, M. Larrea traite de problèmes d'actualité. Il excelle à montrer les deux faces des questions. S'il loue, c'est avec réserves. A l'occasion, il fustige l'incurie des autorités et des fonctionnaires. A quoi bon une législation inspirée des progrès les plus récents si, en pratique, elle demeure lettre morte ! C'est la tare, dit-il, de l'Equateur ; celle, ajouterai-je, de quelques autres pays latins d'Amérique ; celle, à tout prendre, des trois quarts de notre vieux globe terrestre, bien intentionné à l'égard de la jeunesse, mais routinier... Liens du passé, aspirations à la liberté. M. Larrea cite à propos le poète : « Seul est digne de la liberté et de la vie celui qui sait les conquérir jour après jour ».

Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris-VI.

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

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

PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

Table des matières 1933

	Pages		Pages
JANVIER		II	
<i>I. Congrès de Nice</i>		TOBLER : La voie à suivre	72
M. LLOPIS : La rénovation de l'École dans l'Espagne républicaine	3	Ad. FERRIÈRE : Un foyer « Chez nous »	76
Ed. CLAPAREDE : La pensée loyale et son éducation	9	J. PIAGET : Le jugement moral chez l'enfant.	79
Résumé du travail de la Commission des Examens :		AVRIL-MAI	
I. — Rapport de M. ELIS	12	M.-A. CARROI : Méthode classique, méthodes nouvelles dans les gymnases de Berlin	89
II. — Rapport de M. BLOCH	14	H. BOUCHET : Un essai d'individualisation dans une classe de Philosophie	96
II		G. THEVENOT : Impressions d'un professeur de Première dans une classe de sixième	98
Ad. FERRIÈRE : Gandhi et la santé.	15	L. BRUN-LALOIRE : Quelques remarques sur l'enfant dans les « Classes de grammaire »	101
Ad. FERRIÈRE : L'alimentation de nos enfants. — Quelques réflexions et une enquête	21	Mlle BLANC : L'individualisation des Méthodes comme principe d'économie pédagogique-sociale	105
FÉVRIER		E. DELAUNAY : Chronique Française.	107
<i>I. Congrès de Nice</i>		JUIN	
Résumé des travaux de la Commission de la Formation des Maîtres. Rapports SCHNEIDER, WEBER, WATSON, Mc MURRAY	31	RED : Cérémonie commémorative en l'honneur du D ^r Decroly	121
E. ROTTEN : Conférence ; la Transformation sociale et l'Éducation	38	A. FABRE : Histoire nationale et Histoire de la Civilisation	122
II		G. LAPIERRE : L'Enseignement international de l'Histoire	129
Ad. FERRIÈRE : Un ancêtre des Coopératives scolaires : Scipion Edouard Raoux	41	Ad. FERRIÈRE : L'Éducation de « Chez Nous » est-elle justifiée ?	133
Cérémonie commémorative en l'honneur du D ^r Decroly	42	E. DELAUNAY : Chronique Française.	134
L. BRUN-LALOIRE : La Pédagogie vue dans la Presse	44	L. BRUN-LALOIRE : Revues de langue française	137
MARS		M.-L. CAZAMIAN : Revues de langue anglaise	140
<i>I. Congrès de Nice</i>		JUILLET	
D ^r H. RUGG : L'œuvre de reconstruction sociale par l'éducation	59	Ad. FERRIÈRE : Ch. Becker	153
V. GHIDIONESCU : L'Éducation du caractère moral	65	G. MARTENOT : Voies nouvelles pour présenter la musique à l'enfant ..	155
J. MIRSKI : Quelques remarques sur la science de l'éducation	68	X. : La spontanéité dans l'Éducation du comédien. (D'après une étude de Lara et Autant)	159
A.-N. BASU : Nationalisme et internationalisme en Éducation	70		
L. WELLENS : Vers l'école sur mesure	71		

TABLE DES MATIÈRES

307

	Pages		Pages
M.-A. CARROI : Le Dessin au service de l'Éducation	162	H. PIERON : Les deux principes de l'Éducation Nouvelle	236
Lina DARCHE : Un témoignage : la libre activité à l'École Maternelle ..	164	H. WALLON : Pédagogie concrète et Psychologie de l'Enfant	237
D' WILHELM VIOLA : L'École d'art juvénile du Prof. Cisek	166	NOVEMBRE	
M.-L. CAZAMIAN : La lecture publique	168	H. LAUGIER, Ed. TOULOUSE, D. WEINBERG : La Biotypologie et l'Orientalisation Professionnelle	249
Ad. F. : Un philosophe de l'Inde parle de la culture de la Personnalité ..	169	Instructions aux éducateurs pour l'emploi de la fiche psychologique	253
AOUT			
X. : Quelques pensées sur l'Éducation (Extraits)	185	Extraits du Rapport de M. LE LAY au Congrès des Professeurs de Collège, 1933	254
Le mouvement pédagogique en Tchécoslovaquie depuis 1929. — Extraits du compte-rendu publié par le B. I. E.)	186	Ad. FERRIÈRE : Une expérience révélatrice faite à Budapest par Mmes Hermann Czimer et Lénart	259
AI. IMRE : L'état social et l'Éducation	189	Moyens pratiques d'examiner les connaissances à l'École de base (Congrès de Santander)	260
G. BERTIER : L'Utilité des écoles expérimentales	191	Compte rendu de l'activité de la Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle (1932-1933)	263
Mme S. PAUL : Réflexions sur le dernier livre de M. Bergson « Les deux sources de la morale et de la religion »	193	E. DELAUNAY : Chronique française.	266
SEPTEMBRE-OCTOBRE			
<i>Numéro consacré au D' Decroly</i>			
Ad. FERRIÈRE : Hommage à Decroly. Discours prononcés à la cérémonie du 2 juillet 1933 par MM. Langevin, Wallon et Demoor	217	Mlle SOUSTRE : Les couples enfantins	281
A. HAMAIDE : Ovide Decroly	224	M.-L. CAZAMIAN : Ecoles et familles.	284
J. DEGAND : Petite École	228	D' O. DECROLY : De l'esprit de famille à l'esprit social (d'après un article publié par « Le Service Social »)	289
Ad. FERRIÈRE : Synthèse et Hypothèse	232	Jean FRANCK : Aux mères	291
F. DUBOIS : Decroly globalement ..	234	L. TROUILLON : A l'École maternelle	293
		Ad. F. : La formation des maîtres en Belgique	295
DÉCEMBRE			



VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

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

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

Réduction spéciale de 30 % du 15 Décembre 1933 au 15 Mars 1934

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

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

Téléph. Blonay 97

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ ASEN ”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel **Jeux Éducatifs Descocendres**

de

l'Institut J.-J. Rousseau

d'après M. le D^r O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : 18 francs ; Étranger, 25 francs.

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

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

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

ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole Nouvelle à la Campagne

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

OBERHAMBACH

bei Heppenheim (Sergstr.)
Hess-Darmstadt
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS, XIV

Chèques postaux : Paris 1502-69

ÉCOLE DE BEAUVALLON DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude.
Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée.

Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée
pour les classes des lycées

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

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

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

Téléphone : MOLITOR 23-51

Téléphone : MOLITOR 23-51

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

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL SENSORIEL « CUNEO »

Le Matériel CUNEO, inspiré des principes pédagogiques des travaux de Besnais, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent le toucher, l'ouïe, l'odorat, la vue.

Les Éléments sonores sans auditif (2 séries de 6 boîtes) N° 243.....	18 50
Les Tubes à odeurs sans olfactif (2 séries de 6 tubes) N° 244.....	12 »
Les Cubes de couleurs , sans visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) N° 245.....	10 »
Les Boules sensorielles , sans tactile, visuel et barrique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) N° 246.....	9 »
Les Tissus , sans tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) N° 247.....	21 »
Les Cubes tactiles , sans tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher) N° 249.....	10 50
Les Boîtes à soupeser , sans barrique (2 séries de 6 boîtes) N° 250.....	30 »
Le bandeau individuel, en boîte N° 251.....	3 »
La brochure séparée N° 252.....	1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

Jeux d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune.....	5 »
Jeux d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition).....	5 »
Jeux de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soupesés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu.....	6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique.....	

MATÉRIEL DAVIDOFF

Encadrements artistiques — Maisons décroissantes — Animaux à soupeser et à classer par épaisseur

Voir tous détails dans le catalogue N° 101 bis (Envoi gratuit)

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

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

Le Matériel complet avec la brochure..... 72 fr.

COMPTE RENDU DU CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie enfantine. Prix..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ère Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori

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

Mlle Flayol : LA MÉTHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 x 19, broché..... 9 50

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

Envoi sur simple demande de nos Catalogues