

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE
Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamalde, Bruxelles

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

SECRETARE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

- H. PIÉRON. — *Sur les Examens.*
Mlle BARDOT. — *L'Expression graphique chez les jeunes enfants.*
H. RUGG. — *L'École normale américaine de l'avenir.*
Ad. FERRIÈRE. — *Le premier Congrès international du Cinéma.*
R. ECCOTT. — *Echange international de Dessins exécutés par des Enfants.*
D^r JEUDON. — *Les Tendances esthétiques de l'Enfant.*
D^r JEUDON. — *Résultats de l'Éducation du geste sur le comportement physique et mental.*
P. FRIEDEN. — *La Mission éducative du Professeur d'Enseignement secondaire (Grand-Duché de Luxembourg).*
Nouvelles diverses.
Livres.

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

13^e Année.

OCTOBRE 1934

N^o 101

ADMINISTRATION ET RÉDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm - PARIS V^e

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

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

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

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

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

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

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

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

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, Strada Mena Bana, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörmål*, Erikshögskolan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nové Školy*, Trojs, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Colibga, Sivas.

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

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

YOUGO-SLAVIE : *Rudna Škola*, Slovans, 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 *

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

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

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

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

Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 *

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

L'autonomie des 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° 64, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)

L'école active. Genève, Editions Forum, n° 64, 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 allemand) (épuisé)

La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Ge-

nève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Aube de l'École serene 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 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 *

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

La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lambertini, 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° 64, 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 par l'œuvre et à la mesure du Maître. Genève, Impressions Atlas, 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 *

Caractérologie typométrique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 20 *

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

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

Caligrafie Enerpica. Editions de l'Imprimerie à l'École, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) Fr. 6 *

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

On s'abonne au *Chèque postal français*. Mme J. HAUSER, 2 Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n° 697-92.

Sur les examens

...Je vais vous parler d'une question un peu différente de celle dont vous a parlé M. Wallon, mais qui, tout de même, s'y rattache assez étroitement.

M. Wallon a envisagé la question de l'éducation et des modalités qui sont le plus propres à obtenir une éducation efficace. Il vous a parlé de l'œuvre importante de Decroly ; et à cet égard, je dois dire qu'il vous a permis d'entrer en contact très direct avec la réalisation qui continue à se faire dans un certain nombre d'écoles, en particulier dans l'école que Decroly a fondée, et que j'ai eu le plaisir de visiter, il y a quelques jours, l'École de l'Ermitage, et dans l'Institut d'enfants anormaux, où, évidemment, on aurait intérêt, je crois, pour mieux connaître ses méthodes, à aller de temps en temps faire visite, d'autant que l'intention de Mme Decroly, qui continue l'œuvre du regretté maître disparu, est de tâcher d'organiser une période de démonstration, peut-être pas cette année, mais dans le courant de septembre de l'année prochaine.

L'éducation conduit d'une manière générale à des essais de contrôle ; on se préoccupe de contrôler l'éducation par des examens. Eh bien, on m'a demandé de vous parler de la question des tests, en rapport avec la question des examens.

Je crois qu'il n'y a pas lieu de séparer d'une façon absolue la méthode générale des examens et la méthode des tests. La méthode des tests n'est pas autre chose qu'une méthode d'examen un peu particulière.

On peut examiner quelle différence il y a entre la méthode classique et les méthodes de tests.

Au point de vue des examens, il y a une question qu'on ne soulève pas en gé-

néral d'une façon très précise, c'est celle de savoir quel est le but d'un examen. Qu'est-ce qu'on cherche en réalité ? Or, les buts sont très différents. On peut chercher, ce qui paraît le plus normal quand on veut contrôler des méthodes éducatives, et cela est une chose légitime, on peut chercher à déterminer des *bilans de connaissances*. Quelles sont les connaissances acquises ? Voilà un but. C'est en somme ce qu'il y a de plus facile : voir si un enfant connaît des événements, des faits, des dates.

Il y a des examens de connaissances et il y a des tests de connaissances ; mais il y a aussi des examens qui visent à autre chose.

On cherche à se rendre compte, par exemple, si un enfant est normal, s'il a un développement normal. On a en France créé à un moment donné des écoles spéciales pour arriérés et anormaux. Il fallait donc choisir les enfants qui devaient être mis dans ces classes. Pour cela, il fallait examiner les enfants. Il y a des examens qui visent à déterminer le *niveau de développement*, à déterminer si un enfant est en avance, ou en retard, ou normal. Au point de vue physique, on peut faire des examens de ce genre pour la taille et le poids, pour se rendre compte si un enfant est dans la norme ; au point de vue intellectuel il faut d'autres méthodes ; mais là encore il faut procéder à un examen.

Voilà deux aspects. Il y en a un troisième, qui est une détermination des différences individuelles, des caractéristiques propres des enfants au point de vue d'une orientation, et cela se présente généralement sous la forme de la sélection. Ce sont des examens, qui prennent la forme de concours, parce qu'on ne reçoit qu'un nombre déterminé d'individus à la suite des examens ; de par cette limitation du nombre, cet exa-

meu devient un concours ; il s'agit de choisir ceux qui sont les plus aptes à profiter d'une certaine formation.

Par exemple, pour assurer l'entrée dans une école d'art, une école technique, on se préoccupe de savoir si ceux qui veulent y entrer pourront utilement suivre l'enseignement qu'on y donne.

Il y a donc des examens d'*aptitudes* ; mais, pratiquement, on se place souvent d'un point de vue qui, celui-là, est lié à tous les autres, et qui concerne, non plus des aptitudes, non plus des niveaux de développement, non plus des connaissances, mais qui vise à déterminer des *capacités*, des *efficacités*, des *capacités réelles*, qui évidemment, quand le développement n'est pas achevé, dépendent du niveau de développement, mais dans une large mesure dépendent de la formation éducative, et qui dépendent aussi des aptitudes propres. Une capacité, c'est le résultat d'une aptitude arrivée à un certain degré de développement, et qui a bénéficié d'une certaine formation éducative.

C'est généralement, dans beaucoup de cas, ce qui est le plus important, le plus intéressant à connaître au point de vue pratique ; seulement cela nous montre quelque chose de brut, cela ne nous dit pas, — et là il peut y avoir de l'intérêt à faire de l'analyse, — cela ne nous dit pas quelle est la part qu'il faut faire au niveau de développement, à la formation éducative et à l'aptitude propre des individus.

On comprend très bien que, si l'on veut choisir un individu capable de rendre des services, on demande que l'on procède à un examen de ses capacités et de ses efficacités réelles ; mais d'autre part, il peut être utile de savoir si cette efficacité plus ou moins élevée a été obtenue parce qu'il y existe des aptitudes individuelles très fortes sans formation éducative, ou si c'est le maximum de ce que peut donner un individu formé d'une façon toute spéciale.

Eh bien, voilà donc des buts très différents des examens. Dans ces examens on utilise quelquefois des méthodes de test. Quelle différence y a-t-il entre une méthode de test et les méthodes que l'on emploie actuellement ?

La première différence c'est une certaine *uniformisation* des tests.

En effet, supposons que nous fassions un examen qui porte sur 10, sur 100 individus. En général, ce qui va nous intéresser, c'est surtout le classement. Si nous avons besoin de choisir les cinq premiers, ce qui nous intéresse, c'est d'arriver à déterminer ces cinq premiers. Et ainsi l'examen est subor-

donné au groupe. Il fait une hiérarchie dans un groupe, il n'a pas de valeur générale.

Le concours d'une école ne signifie rien par rapport au concours d'entrée d'une autre école. Il n'y a pas de commune mesure entre eux.

Dans le test, au contraire, on se préoccupe de classer les individus sur une échelle qui a une valeur stable, une valeur générale.

Ce fut le premier effort de Binet, que de réaliser une échelle stable. Les tests à ce moment-là étaient très nombreux, nous en avons une quantité, mais quelle signification donner aux résultats ?

Si on examinait 10 individus avec un test, on les classait ; mais, ce qui intéresse spécialement c'est de classer ces individus, non pas l'un par rapport à l'autre, dans un petit groupe, mais de les classer en quelque sorte d'une façon absolue. On avait un thermomètre sans échelle, et, s'il y avait un thermomètre à droite et un thermomètre à gauche, on ne savait pas quel rapport il y avait entre les niveaux du mercure de l'un et de l'autre. Eh bien, Binet proposa des tests dans lesquels, par des essais empiriques, on pouvait arriver à obtenir une signification générale du résultat du test. C'est une des notions essentielles dans l'emploi des tests : un étalonnage réalisant une échelle qui, dans des conditions définies, vous permette, avec l'examen d'un seul individu, de le classer, non pas de lui donner une valeur absolue, mais de lui donner une place hiérarchique dans un classement, alors même que vous n'avez pas d'autres éléments. On devient indépendant du groupe, et les résultats que vous obtenez, vous les comparez à quelque chose qui est fixe. Voilà la notion fondamentale de l'*étalonnage* des tests. Si l'on fait des examens à Lyon, à Marseille, à Paris, les résultats obtenus peuvent être confrontés, peuvent être comparés. Il y a là quelque chose d'extrêmement intéressant et utile.

La seconde caractéristique, c'est l'*objectivité des notations*.

Il faut réaliser l'examen sous une forme telle que, si on charge de donner la notation un individu ou un autre, eh bien, cette notation ne devra pas changer, elle devra rester la même.

Or, vous savez que dans les appréciations d'examen il n'en est pas ainsi. La note est donnée en quelque sorte d'une façon subjective. Il n'y a pas et il ne peut pas y avoir à l'heure actuelle de moyens de donner à cette note une valeur indépendante de celui qui la donne. Le test est destiné à réaliser cet objectif. Nous savons qu'il y a dans

les notations des variétés considérables ; il y a toute une série de recherches faites, qui montrent la variabilité des notations, variabilité chez un même individu, même lorsqu'il s'adresse à des données identiques, à des copies. Dès qu'il annote plusieurs fois, il ne donne pas les mêmes notes. Il y a un coefficient de variabilité important, et plus grand encore quand les notations portent sur des choses qui ne sont pas les mêmes, comme dans l'examen oral où il y a des questions variables. Il y a, dans l'appréciation par un individu, des variabilités énormes. Le test tâche de supprimer cette variabilité. Evidemment, il reste des variabilités de la part du sujet, car, d'un moment à l'autre, il y a des facteurs de variation. Nous savons bien qu'un enfant soumis plusieurs fois à un examen ne donnera pas des résultats identiques parce qu'il a lui-même varié ; ceci est un autre problème général.

Nous avons deux sources de variations : l'une de la part du sujet à examiner et l'autre de la part de celui qui l'examine. Eh bien, les tests éliminent les variations, au moins de la part de celui qui examine.

Enfin, un troisième critère : c'est que le test implique, en quelque sorte, une *auto-critique*. Quand on établit des tests, on cherche à déterminer leur valeur dans les examens. On s'efforce d'examiner, de critiquer leur valeur. Or, on ne peut savoir quelles sont les variabilités et les erreurs dans les examens. Quand vous parlez de recherches à cet égard, on lève les bras au ciel en disant : Surtout pas cela, parce qu'alors vous allez faire crouler les idoles. Comment voulez-vous, répond-on, que les candidats acceptent un classement quand vous leur aurez montré que le hasard joue dans presque la moitié des cas. Dans un concours, on peut dire que si on prend 25 individus, il n'y en a pas 10 qui, en toutes circonstances, seront reçus. Le hasard joue : seulement il ne faut pas le dire.

Eh bien, le test exige qu'on dise tout. Dès l'instant qu'on a utilisé un test, par le fait même du test, on examine comment varie le classement et on a des indices qui nous renseignent. Evidemment, il y aura toujours des erreurs, nous ne les éviterons pas, mais nous savons quelles erreurs nous commettons.

Voilà donc la troisième caractéristique des tests.

Maintenant, on peut envisager le rôle des tests en vue de buts déterminés, pour tâcher de les adapter. Les examens ne sont généralement pas adaptés à leur but. Il y a des examens passe-partout qui servent à choisir, des employés des postes ou des gendarmes,

cela n'a pas d'importance, ces examens servent à tout. Est-ce qu'on se préoccupe de savoir si les candidats ont des connaissances, ou des aptitudes, ou des capacités, cela n'a pas d'importance !

L'important est qu'on puisse choisir un certain nombre de candidats et qu'on ait l'air d'être juste. Du moment qu'on a donné l'apparence de la justice, tout est satisfait.

Or, il est bien évident qu'il faut adapter les épreuves au but. Par exemple, si l'on veut contrôler des connaissances, la différence entre les tests et les examens, c'est que l'examen laisse une part extrêmement grande au hasard. En général, on pose une question. Est-ce qu'on connaît ou non cette question. Vous savez que, dans beaucoup d'exams, il y a un grand nombre de candidats qui se présentent à l'écrit, qui attendent qu'on donne le sujet, et quand le sujet est donné, s'en retournent ; si on avait donné une autre question, ce ne seraient pas les mêmes qui seraient partis.

Cela dépend comment ça tombe. Dans les tests, ce que l'on cherche, c'est d'avoir un examen aussi large que possible. On ne peut pas demander d'approfondir, mais on peut poser des questions sur un grand nombre de points et on peut se rendre compte de ce que l'individu sait parmi un grand nombre de choses. Voilà ce qu'on recherche dans les tests de connaissances, un *inventaire* assez étendu.

J'avoue d'ailleurs que l'élément connaissances me paraît avoir été surestimé à tort.

Un des mérites de l'école Decroly c'est d'apprendre aux enfants, non pas tant des faits que de savoir trouver les faits. On leur donne la possibilité de chercher dans les livres, dans les matériaux divers. Dans la vie, est-ce que vous vous figurez que les connaissances que vous avez acquises, vous les conserverez, quand vous ne vous en serez pas continuellement servi ? On peut prendre un grand nombre d'adultes même cultivés, leur faire passer l'examen du certificat d'études, je ne suis pas du tout convaincu qu'ils le passeraient, et sur plusieurs des points ils seraient recalés. Pourquoi ? Parce que si j'ai besoin d'un renseignement, d'une date, je vais les chercher dans un dictionnaire, je n'ai pas à me charger la mémoire de choses dont je n'ai pas besoin tous les jours ; le reste peut tomber.

Les enfants oublient, heureusement pour eux. Quel intérêt a donc une épreuve de connaissances, qui détermine un bilan, dont, nous le savons très bien, quelques semaines après, il ne reste presque plus rien ?

Cela n'a pas un grand intérêt, ce qui est intéressant c'est la possibilité d'utiliser les

connaissances. Même alors il s'agit d'une capacité réelle, d'une efficacité.

Je crois que la plupart des examens de contrôle de l'éducation devraient être des examens de capacité réelle et non pas des bilans de connaissances. Donnez aux candidats les moyens qu'ils trouveront dans la vie de répondre aux questions qui leur sont posées. Ils auront les moyens : seulement il leur faudra savoir s'en servir.

On a oublié bien souvent dans l'éducation que pour utiliser un bagage acquis, il vaut mieux aller feuilleter dans les archives de la mémoire sociale, que de surcharger la mémoire individuelle, qui ne peut être à la hauteur des connaissances de plus en plus complexes que l'on exige actuellement. Donc, il faut apprendre à se servir de la mémoire sociale ; contrôler la capacité que l'on a d'utiliser cette mémoire sociale, c'est quelque chose d'important, beaucoup plus important qu'un bilan de connaissances.

Un autre but, c'est la *sélection en fonction des aptitudes individuelles* ; ceci est capital. Ce n'est pas la peine d'aller apprendre la musique à un enfant qui n'est pas capable de reconnaître une note d'une autre ; c'est du temps perdu. Il y a des enfants qui ne sont pas capables d'arriver à comprendre l'enseignement des mathématiques ; des mathématiciens disent que ce n'est pas vrai, que c'est parce qu'on s'y est mal pris ; mais il y a tout de même des différences énormes dans la possibilité de comprendre l'enseignement des mathématiques.

Dans notre organisation rationnelle, il est évident qu'il faut déterminer les aptitudes. Or, il y a une grosse différence entre les tests et les méthodes de concours. Les concours, on les prépare. Eh bien, une préparation de concours quand il s'agit d'aptitudes à doser, quand il s'agit de savoir si tel ou tel profitera de cet enseignement supérieur, c'est absurde, parce que la préparation crée de faux poids : suivant qu'elle sera plus ou moins bien réalisée, elle va faire surcoûter un individu par rapport à un autre. Or, ce qui est intéressant, ce n'est pas de savoir si un candidat a été bien formé, mais s'il va profiter d'une éducation ; il s'agit de déterminer ceux qui sont capables de profiter d'une éducation nouvelle. C'est un problème tout différent de celui des examens de sortie, des contrôles éducatifs, de celui de l'entrée dans une vie spécialisée ; nous devons savoir si un élève bénéficiera de cet enseignement spécialisé : il faut donc le jager en lui-même, indépendamment de l'écorce, du vernis qu'on lui aura donné, et qui trompe ; il faut faire sauter le vernis, il faut trouver une épreuve où il n'y ait pas de préparation, où on

puisse découvrir les aptitudes naturelles de l'individu.

Voilà l'intérêt des tests d'intelligence. L'éducation est obligée de prendre le tout-venant, il faut bien qu'elle rende à la société les individus qu'elle reçoit, capables de vivre dans cette société. Or, parmi ces individus, il y en a de très remarquables, il y en a de moins remarquables et il en est qui sont plus que médiocres ; il faut bien les prendre comme tels et il faut les rendre capables de vivre. Vous ne leur donnerez pas des aptitudes qu'ils n'ont pas, vous pouvez leur donner des moyens de se passer d'aptitudes. Il y a des problèmes à résoudre dans la vie ; eh bien, c'est facile pour quelqu'un qui est intelligent, c'est impossible pour quelqu'un qui n'est pas intelligent si on ne lui a pas donné des recettes. Et on lui donne des recettes, qu'il utilisera par routine.

Seulement l'éducation ne permet pas de connaître l'intelligence d'une façon satisfaisante si on s'adresse aux problèmes pour lesquels on a fourni des recettes et des routines ; il faut donc en sortir. Il est difficile de trouver des tests pour lesquels il n'y ait pas de préparation. Le gros danger, je le dis tout de suite, c'est qu'on se mette à préparer des tests.

C'est que cela arrive : il y a une école de Suisse, où, il n'y a pas longtemps, on a utilisé des tests de Binet, où tous les enfants avaient un coefficient d'intelligence qui était génial.

Dans ce cas-là, les poids sont faussés et il n'y a plus qu'à mettre les tests au rancart.

Vous voyez comment se pose la question. Les tests ont évidemment l'inconvénient d'une certaine automatisme ; nous ne pourrions remplacer d'une manière générale toutes les formes d'examen par des tests, mais ceux-ci introduisent un point de vue important dans la science des examens, qui a été complètement négligée jusqu'ici ; et qui est pourtant essentielle, étant donnée notre organisation fondée sur les examens et les concours. Le point de vue scientifique de la psychotechnique est apporté justement par les tests ; ce sont les tests qui nous montrent comment nous pouvons perfectionner nos méthodes, car nous avons besoin de les perfectionner. Pour cela, il faut commencer par une étude critique et les tests nous montrent le chemin ; il faut connaître les causes d'erreurs, pour que nous puissions, en diminuant ces erreurs, perfectionner nos méthodes.

H. PIÉRON.

L'expression graphique chez les jeunes enfants

Je me propose d'envisager spécialement la spontanéité de l'expression écrite chez les petits enfants, sans m'occuper des procédés d'enseignement ni du dessin ni de l'écriture ; j'examinerai les premières manifestations graphiques en essayant de déterminer leur valeur quant à la pensée qu'elles expriment, et de mesurer leur importance dans l'acquisition de la langue maternelle.

Ces recherches m'ont été inspirées par la lecture d'un ouvrage de M. Grandjouan, agrégé de grammaire, qui se fit pour un temps instituteur ; il s'agit d'une étude publiée dans la revue *l'Education*, sous ce titre : « Lire, écrire, parler. » M. Grandjouan y expose un programme critique qui fonde sur le langage parlé tout l'enseignement primaire élémentaire. A ses yeux, ce qui est le plus utile dans la vie courante, par suite ce que l'école doit apprendre aux écoliers, c'est de s'exprimer par la parole avec précision, clarté, logique. On doit donc permettre à l'enfant « de questionner, d'expliquer, de décrire... » ; et l'auteur, qui a foi dans le pouvoir créateur de l'enfant, ajoute : « (lui permettre) enfin, de chanter ses chansons et de jouer ses poèmes ». M. Grandjouan s'insurge contre notre pénible enseignement de la grammaire et de l'orthographe, qui absorbe la majeure partie du temps des écoliers, leur impose « du dehors » une langue écrite idéale qu'ils ne savent pas employer, sacrifie ainsi leur pensée, les déshabitude de s'exprimer. « Seul, déclare ce résolu partisan de la méthode active, l'enseignement du dedans est facile et fécond. » Tous les exercices de français, il les remplace, dès le début de la scolarité, par la rédaction orale appliquée aux diverses disciplines de l'école ainsi qu'aux divers faits de la vie quotidienne de l'écolier. La rédaction écrite, qui veut une pensée ordonnée, un vocabulaire exact, abondant, et d'autre part une écriture rapide, sera l'aboutissant tardif des exercices oraux. « *L'oral*, conclut M. Grandjouan, *doit précéder l'écrit.* »

C'est précisément cette formule qui a arrêté mon esprit et l'a orienté vers les possibilités d'expression des enfants de nos petites écoles. J'ai vu nos « moyens », les enfants de quatre ans, s'éveillant soudain à une vie mentale plus complexe, passant par bonds du sensoriel à l'intellectuel, et saisis du désir d'un geste nouveau, celui de

l'écriture. Les enfants de cet âge montrent un goût spontané et très vif pour les manifestations graphiques ; ils réclament avec passion un crayon et du papier. Dans toutes les familles on les voit, muets observateurs en même temps qu'infatigables ouvriers manuels, chercher à imiter le père qui écrit une lettre, essayer de copier une image ou des caractères d'imprimerie, ou encore tenter de réaliser leur mystérieuse vision des choses. A l'école maternelle, on donne un crayon à l'enfant avant même qu'il ne le demande, car la nécessité impose aux institutrices d'asseoir et d'occuper sans bruit un nombre petit monde. Il faut trouver surtout, dans les premiers et incohérents griffonnages, les épanchements d'un intérieur besoin d'activité policé par un extérieur besoin d'ordre. Pourtant, notre élève émet volontiers la prétention d'avoir écrit, au début il ne sait quoi ; il y ajoute bientôt une intention peut-être préalable, souvent inventée après coup, d'ailleurs changeante, soit que la mémoire lui fasse défaut, soit qu'intervienne une fantaisie qui, chez lui, est encore inconsistance mentale.

Peu à peu, ses graphismes prennent corps, il devient possible de distinguer leurs formes, et nous apercevons que l'enfant qui voulait écrire s'exprime par le dessin. A cela rien que de normal : le dessin est la première des écritures, il traduit directement la pensée par la représentation de la réalité visuelle, tandis que l'écriture proprement dite ne prend de sens qu'intimement liée à la lecture. L'étude de ses conventions, la conquête de sa technique, de son mécanisme, resteront si longtemps des entraves à l'expression de la pensée enfantine que l'auteur déjà cité lui fait un sort assez réduit dans l'enseignement primaire élémentaire. On peut s'étonner de ce que cet avisé pédagogue n'ait pas donné place au dessin dans son programme. C'est sans doute qu'il n'a jamais enseigné à des enfants aussi jeunes que les nôtres. A examiner les dessins libres d'un enfant d'école maternelle, on se rend compte qu'ils reflètent sa connaissance du monde avec une précision et une richesse que son langage est loin de connaître. Ses acquisitions sont encore tout « en dedans », faute de formes verbales suffisantes, faute aussi d'une diction aisée. Pour les petits, dessiner c'est écrire, et c'est penser avant que de pou-

voir parler, avant que de posséder la langue : aussi pourrait-on dire que chez eux l'écrit précède l'oral.

La période verbale qui, par les ressources de la parole, plus étendue, plus variée et plus souple que le dessin, amènerait de la représentation imagée à l'expression écrite, des aspects concrets aux constructions de l'esprit, apparaît indispensable. Elle s'accorde au désir primitif de l'enfant qui veut s'exprimer, ainsi qu'à son intérêt futur qui est de savoir s'exprimer ; elle s'adapte à la marche ascensionnelle de l'expression, qui va des mimiques et sonorités à sa forme la plus intellectuelle, le langage écrit. La rédaction orale, à laquelle M. Grandjouan donne la prépondérance dans son programme d'enseignement primaire élémentaire, devrait avoir son point de départ dans la rédaction imagée, dessinée. Les Instructions officielles, particulièrement celles de M. l'Inspecteur Général Quenieux, recommandent l'alliance du dessin et du devoir écrit : tantôt l'écolier illustre des textes appris, récitations, contes, notions de botanique, récits historiques, descriptions géographiques..., et ainsi montre-t-il, par un moyen plus facile et plus frappant que l'explication écrite, ce qu'il en a compris et retenu ; tantôt il illustre ses textes personnels, descriptions et narrations. Mais la méthode ne prévoit pas qu'il commencera par écrire ou dessiner, car illustrer un texte, c'est le compléter, ce n'est pas le préparer.

Même à l'école maternelle, nous demandons à l'enfant d'illustrer les courts exercices de son cahier, les mots et les phrases de ses copies, la représentation des quantités, de leurs combinaisons. Il arrive aussi que nous lui proposons pour ses dessins un thème qui donne lieu à une rédaction en images, élargissant ainsi l'espace où sa personnalité peut jouer. Dans ce cas, le texte, c'est-à-dire le sujet dicté, apparaît encore avant le dessin, et le sujet est encore extérieur à l'enfant. Si nous voulons réaliser pleinement la méthode active en matière d'expression, il faut que nous laissions l'enfant dessiner ou modèler ce qui lui plaît, ce qui occupe sa pensée, et lui demander ensuite ce qu'il a voulu réaliser ; il faut que le dessin spontané donne lieu à un exercice de langage.

On s'efforce bien d'amener l'enfant à expliquer des images qui surgissent plus ou moins inopinément devant ses regards, des images dessinées par des adultes, des images dont les auteurs lui sont étrangers (et à qui, souvent, il est étranger) : pourquoi ne pas faire écrire, à l'occasion, les dessins des enfants de la classe ? Et combien serait-il

profitable pour chacun de présenter son œuvre... Alors le dessin prendrait la place qui lui revient dans la hiérarchie de l'expression, précédant et préparant la rédaction orale, annonçant la lointaine rédaction écrite.

A vrai dire, les institutrices d'école maternelle ébauchent, sans lui donner l'ampleur désirable, cet exercice de langage. Il a d'humbles débuts. Nous sommes déjà très satisfaites qu'on puisse nous dire, même si nous ne reconnaissons pas l'objet dessiné : c'est une auto, c'est une maison, c'est un lapin, c'est un bonhomme. Mais à mesure que les détails viennent enrichir les dessins, il faut que les mots enrichissent le vocabulaire ; l'exercice s'étoffe d'autant plus que nous aurons à intervenir pour rectifier, préciser, nuancer les termes de l'énumération. Quand apparaissent sur les dessins libres les « détails de vie », quand apparaît le mouvement, une cheminée qui fume, le pêcheur dans la barque, c'est que l'esprit conçoit une action ; la phrase va se constituer par l'emploi des verbes, par l'essai d'une syntaxe. Enfin, le dessin plus compliqué d'un tableau, d'une scène, fera naître chez le narrateur, chez ses auditeurs, le souci de la composition. C'est ainsi que notre exercice de langage atteindra la forme et le développement de la rédaction orale, qui doit savoir construire.

Il serait utile de remarquer, quand l'enfant décrit ses propres images, s'il commence par quelque détail infime qui accroche son attention au détriment de l'ensemble, ainsi qu'il le fait presque toujours en expliquant les images des adultes ; utile de savoir si sa description suit l'ordre dans lequel il a composé son dessin ; mais il faudrait avoir observé la façon dont il a opéré en dessinant. A priori, faute d'une expérience certaine, nous avons lieu de supposer que les enfants savent construire leurs dessins. Passé l'âge de l'exubérance première, où les traits et les figures s'enchevêtrent dans un désordre de gestes neufs et de pensée confuse, les débutants commencent toujours par le principal, la forme globale de l'objet, qui répond à sa destination essentielle : pour le bateau, la coque ; pour l'aéroplane, le corps et les ailes ; pour la maison, la cage des murs et souvent le toit, etc. Mais ne sacrifient-ils pas l'ensemble à quelque détail fortuit quand ils copient, c'est-à-dire quand le modèle est sous leurs yeux, extérieur, non transposé dans leur souvenir, encore étranger à leur expérience, à leur vie intérieure ?

Une enquête qui porta sur 7.000 à 8.000 dessins libres d'enfants de trois à sept ans (bateaux, autos, aéroplanes, trains, maisons,

personnages), enquête dont il fut rendu compte à l'Exposition du Congrès international de l'Enfance, en 1931, donna des résultats très nets quant à l'élaboration de ce qu'on a appelé le « modèle interne » (Luquet, *Le dessin enfantin*). Chaque objet était reconnaissable dans son tracé global ; on peut dire que l'enfant dessine quand il reproduit de cette façon suffisamment lisible l'objet dont il a perçu la forme. Les trois-quarts des petits Parisiens approchant de leur quatrième année s'en sont montrés incapables, mais plusieurs du même âge ont pourtant ajouté à la forme globale d'un bateau, par exemple, qui, une voile, qui, une cheminée. Les enfants de quatre à cinq ans savent ajouter non seulement voiles ou cheminées, mais cordages, drapeau, hublots ; au stade supérieur, ils combinent tous ces détails et présentent un bateau qui peut marcher à la voile et à la vapeur ; les enfants de cinq ou six ans et surtout de six à sept ans se classent plus nombreux dans l'exécution de ces dessins compliqués. Le petit dessinateur conserve longtemps la forme globale de ses premiers essais ; à ce type primitif, si frappant, par exemple, dans ses bonshommes constamment semblables, il adjoint progressivement des détails qui nous révèlent la quantité de ses expériences visuelles et la qualité de ses images mentales.

L'enquête aboutit à des schémas gradués reproduisant les traits communs au plus grand nombre des travaux d'enfants du même âge. Croquis schématiques qui établissent ces moyennes, ces possibilités de « l'enfant moyen », on pourrait dire de « l'enfant minimum », au-dessous desquelles nous pouvons affirmer sans nous tromper qu'un enfant d'un âge déterminé est mal doué. Mais il suffit de considérer les travaux des enfants de tous les âges correspondant à l'un des schémas, pour constater que si la notion générale de l'objet ne diffère pas et commande le type, l'exécution devient plus habile et plus nuancée à mesure que l'enfant avance en âge. Non seulement le dessin est plus adroit, mais des détails interviennent qui montrent la personnalité de l'enfant, la finesse de son observation, la délicatesse de sa sensibilité, comme aussi les chances de sa vie familiale et de sa condition sociale. C'est ainsi qu'un enfant de six ans qui réalisa le même bateau très simple que d'autres enfants de quatre et cinq ans, une coque et des voiles, l'a colorié plus harmonieusement, ce qui représente un progrès, et, ce qui est plus remarquable encore, a rapiécé les deux voiles, exprimant ainsi leur long usage et leur fatigue. Il est à peu près certain que le petit artiste ne saurait guère

formuler ses impressions, mais il a su les rendre sensibles à nos yeux.

Toutefois, si les enfants les plus âgés réalisent les dessins les plus habiles, il se peut que certains dessins maladroits des débutants soient déjà expressifs, et qu'ils révèlent chez leurs auteurs une personnalité déjà accusée. Ainsi, dans la représentation des bateaux à vapeur, des enfants de quatre ans n'ont pas oublié le panache de fumée qui sort de la cheminée. Il y a des enfants qui sont sensibles au mouvement, à la vie, plutôt qu'aux aspects de la forme proprement dite. On n'a pu établir la statistique des détails très divers, très personnels, parfois uniques, qu'ils ont reproduits.

Il est souvent assez difficile de distinguer entre les détails de forme et les détails de vie : pour les enfants, le capot de l'automobile avec sa manivelle, l'hélice de l'aéroplane, la fumée du train semblent constituer l'âme magique de l'appareil, de la machine, le bouton de la porte, la porte que les enfants de trois ans dessinent quelquefois avant le toit, a sans doute quelque chose de vivant, peut-être de volontaire. Quant aux bonshommes, les débutants commencent par leur donner une tête symbolique (avec yeux, cheveux, bouche...) à laquelle ils ajoutent deux jambes, organes de la marche ; plus tard, les bras, mais il leur arrive de supprimer celui qui n'est pas indispensable à l'action (cueillir, porter, lancer, etc.). Le ventre, le tronc, masse passive, les intéresse beaucoup moins ; ils éprouvent fréquemment le besoin de l'ornementer, ou de l'animer, d'une rangée de boutons, objets propices au mouvement.

Quels que soient les détails qu'ils reproduisent, il ne semble pas téméraire de penser que les jeunes enfants savent construire leurs dessins. Avec un pinceau, impropre à la réalisation des traits menus, ils sont incités à commencer par la forme essentielle, mais on le remarque aussi chez les débutants qui crayonnent. La façon dont ils reproduisent une feuille dentée, les dents s'ajustant à la ligne unie du contour initial, est caractéristique. Nous devons les aider à composer avec la même logique les comptes rendus oraux qu'il est tant souhaitable d'obtenir : la meilleure condition de réussite est vraisemblablement de leur faire expliquer leurs propres constructions imaginées, modelées, tracées au crayon ou au pinceau.

L'écriture ne prend pas, chez nos petits, une importance comparable à celle du dessin. Nous avons vu l'enfant de quatre ans réclamer du papier et un crayon pour écrire ; ses premiers essais sont-ils écriture ou dessin, nous ne le savons pas plus que

lui-même. Parfois, il persiste dans son intention d'écrire ; quelques tracés enfantins présentent, en effet, une certaine continuité avec une certaine disposition de lignes rappelant l'aspect de l'écriture. Mais si le petit enfant dessine très tôt et s'il s'exprime très tôt par le dessin, c'est lentement qu'il apprend à écrire, plus lentement qu'il apprend à lire, et l'écriture reste pour lui un instrument rudimentaire, qui ne peut guère lui servir à exprimer sa pensée.

Nous nous abusons beaucoup sur la valeur d'expression que l'enfant attribue aux petits textes qu'il lit et qu'il copie avec application, et plus encore sur l'emploi personnel qu'il peut faire du langage écrit. J'ai sous les yeux un petit recueil intitulé « mon cahier d'histoires », où un enfant de six ans, qui savait assez bien lire, a eu la permission d'écrire ce qu'il voudrait. Ce cahier ne contient que de pauvres histoires ; elles ne dépassent guère le stade de l'énumération, et elles sont monotones à force de répétitions : il s'agit presque toujours de ce que papa et maman ont vu au marché, dans les magasins, à la fête, à la mer, dans le train et même en avion... Non que ces informes récits ne soient dignes d'intérêt du point de vue de la recherche psychologique, car ils peuvent révéler un désir d'évasion provoqué par l'étroitesse du logis familial, par l'horizon borné des rues coutumières. Mais l'enfant, livré à ses seules ressources, ne sait dire ni son ennui ni son rêve, et son récit reste sans couleur comme sans ligne. L'intermédiaire de la rédaction orale s'avère indispensable.

Quand on compare les textes libres que composent nos enfants les plus avancés aux dessins qu'ils réalisent dans le même temps, on est frappé par une disproportion qui est tout en faveur de ces derniers. Il n'est, d'ailleurs, pas d'enfants qui puissent exprimer, même par la parole, tout le contenu intellectuel et sensible de leurs dessins. J'ai également sous les yeux les textes qui sont inspirés, non plus par la vie mesquine de l'enfant du peuple, mais par des récits qui l'ont émerveillé, ému. Voici une énumération qui est déjà une description. « C'est le soir, la petite chèvre de M. Seguin est dans la montagne, le loup est assis derrière elle et tire sa langue rouge. » Plus charmante encore et plus savante, cette autre phrase : « La chèvre de M. Seguin est sur la montagne avec une fleur de cythre aux dents. » Il est visible que ces enfants ont vécu l'histoire de la chèvre de M. Seguin et l'on a faite leur ; il est non moins cer-

tain que l'aisance de leur expression écrite vient de ce qu'ils ont retenu les mots et les tournures que l'institutrice a employés dans son récit. Mais quelle que soit la valeur de la petite phrase qui accompagne chaque dessin, celui-ci est nettement supérieur, plus complet, plus expressif, plus original. Tel enfant, qui a brièvement écrit : « La chèvre allongée porte sur sa fourrure une tache de sang », avait dessiné à côté de la chèvre, sur le sommet de la montagne, parmi les herbes, le loup prêt à dévorer, et au ciel deux étoiles contemplatrices. C'est que le dessin est naturel à l'enfant, encore plus sensoriel qu'intellectuel, tandis que le langage, fait de conventions et d'abstractions, il est obligé de l'acquérir, il le possédera tardivement.

L'enfant n'écrit que sous notre inspiration, disons plus exactement, sous notre direction. Nous lui donnons l'habitude de copier des légendes à côté de ses images, et déjà le tracé global des mots accompagne ses premiers dessins. C'est lui faire entrevoir que les mots sont des pensées. C'est aussi, intelligent procédé de préparation à la lecture, le familiariser avec les formes graphiques. Mais il serait exagéré de croire que l'écriture soit un moyen d'expression à la portée de l'enfant des écoles maternelles. Il n'est même pas bon que nous laissions cet apprenti écrire en dehors de notre contrôle : l'écriture ni l'orthographe n'y gagnent pas plus que le langage. Au contraire, il faut qu'il sache qu'on n'écrit pas n'importe quoi ni n'importe comment.

Reconnaissons que l'enfant exprime spontanément sa connaissance du monde par le dessin et qu'il n'a vraiment pas besoin de nous pour cela. Nous n'agissons utilement qu'à l'effet d'améliorer sa technique et d'étendre ses possibilités d'investigation : à cette tâche contribuent la plupart de nos exercices manuels et sensoriels.

Ne demandons à l'écriture que ce qu'elle peut donner : une aide précieuse dans l'apprentissage de la lecture, et d'autre part l'habitude du soin, de l'ordre, du travail bien fait. Elle ne peut guère sortir du domaine des mécanismes ; elle peut s'intégrer dans la culture du goût.

Le langage écrit, à l'école maternelle, c'est le dessin, occupation favorite des enfants qui y épanouissent leur pensée ; mais c'est un langage insuffisant, qu'il nous appartient de transporter sur le plan supérieur de l'expression verbale.

Mlle BARDOT,

Inspectrice des écoles maternelles.

L'école normale américaine de l'avenir

par

Harold Rugg, *Teachers Collège, Columbia University*

Quelle sorte d'école normale faudrait-il créer pour produire ces maîtres-artistes qui seront les véritables ouvriers de la reconstruction pédagogique ? Si nous étions libres de construire une école normale idéale, comment serait-elle ?

En toute première ligne le corps enseignant serait composé de personnes hautement cultivées. Ceci est d'une importance première, vu le rôle que joue la personnalité lorsqu'il s'agit de modeler l'individu. Les personnalités humaines sont formées par trois puissants facteurs : premièrement par le contact journalier des groupes familiaux avec l'entourage, les organisations sociales, l'école et le collège ; deuxièmement par les moyens extérieurs de communication comme la presse, la radio, le cinéma ; troisièmement par la force provenant de l'intangible intégration de ce qui constitue « l'opinion générale » ou « climate of opinion ». Mais de ces trois groupes, ceux avec qui on est en contact journalier, constituent le facteur le plus puissant. La personnalité d'un individu peut être radicalement affectée par le rayonnement de l'esprit, du point de vue, des attitudes, des traits de caractère, de la conception de vie d'une personne plus âgée. Par une osmose émotive et intellectuelle les attitudes et les convictions d'un être jeune sont formées, ses opinions arrêtées et sa ligne de conduite déterminée par le prestige de ses aînés. Aussi dans notre école normale de l'avenir, le corps enseignant sera le produit de l'ambiance dans laquelle il vit. Les futurs maîtres enseigneront selon l'exemple de leurs professeurs plutôt que d'après les méthodes théoriques qui leur ont été inculquées.

Ce qui caractérisera en second lieu la nouvelle école normale ce sera un milieu qui invitera à une vie riche et féconde. L'école normale sera composée d'un corps enseignant et d'un corps d'étudiants vivant ensemble par groupes d'intérêts intellectuels. La majorité des programmes d'enseignement seront réalisés dans de petits groupes. Ces groupes permettront aux étudiants que les mêmes questions intéressent de prendre contact et de travailler ensemble aux recherches. Ces groupes d'intérêts stimuleront un vif et fécond échange d'idées et une véri-

table fusion intellectuelle dans les discussions.

Ces groupes stimuleront aussi la force créatrice des individus qui les composent.

Ainsi la vie intellectuelle de l'école normale sera une aventure nouvelle dans le domaine de la compréhension. Partant des fréquentes controverses intellectuelles objectives, de nouveaux projets pédagogiques surgiront. Stimulés par les équipes de pensées rivales, les étudiants développeront leur propre philosophie.

Ce qui caractérisera en troisième lieu la nouvelle école normale, ce sera la vie en commun avec les enfants. Le cœur même de l'école normale sera constitué par une école-laboratoire, où les enfants, les maîtres, les étudiants et les professeurs vivront intimement ensemble. L'élève-maître sera en contact presque journalier avec les classes primaires et secondaires au lieu d'y passer seulement de temps en temps quelques heures d'observation ou d'enseignement pratique. Il vivra naturellement comme membre de l'un ou de plusieurs des groupes de l'école-laboratoire. Il apprendra à « enseigner » en s'adaptant peu à peu aux multiples activités du groupe, travaillant tantôt avec les individus, tantôt avec les groupes. Il fera des excursions dans la communauté, aidera les uns à se documenter à la bibliothèque et à préparer les expériences de laboratoire ; il prêtera sa collaboration aux groupes travaillant dans les ateliers et les aidera à écrire pour le théâtre, il assistera à la mise en scène des pièces. Par sa coopération, sa critique, sa direction, et son aide, l'élève-maître finira par faire partie intégrante du groupe.

Ce contact continu avec les enfants est demandé d'une manière impérative par les principes psychologiques de l'éducation nouvelle. Les futurs maîtres développeront mieux leur compréhension de l'art d'enseigner et d'apprendre sous l'influence vibrante d'un maître-artiste travaillant avec les enfants. Ce sera premièrement par le rayonnement personnel du maître-artiste que l'esprit de l'Éducation Nouvelle sera communiqué aux jeunes adeptes. De même une compréhension plus profonde des techniques de l'enseignement sera plus facilement acquise par

l'exemple d'un maître-artiste vivant avec les enfants que par la lecture de livres pédagogiques sur les méthodes ou des traités techniques de psychologie.

Ainsi la vie en commun consistera à vivre en contact avec les maîtres et les enfants dans les écoles-laboratoires, autant qu'avec les groupes adultes, dans les bibliothèques et les laboratoires de l'école normale proprement dite.

En quatrième lieu, l'école normale ainsi comprise, deviendra un centre vibrant de recherches sur l'enfance. Par exemple dans ce centre « l'observateur-analyste » en possession de ses techniques, pourrait étudier les procédés d'acquisition et la croissance de l'enfant.

« L'observateur-analyste » vivant comme membre accepté par un groupe d'enfants plutôt qu'en observateur étranger se tenant en dehors du groupe, se trouve dans une meilleure position pour étudier à fond les traits de caractère et la croissance des enfants. Il les accompagnera pendant leurs excursions d'observation dans la communauté, il leur prêtera son aide pendant leurs activités de construction ou de création à l'école, il participera à leurs discussions, donnera des « tests », surveillera les activités pratiques, mesurera et discutera les résultats. Dans de telles conditions de contact intime avec le groupe, l'analyste poussera ses études très loin. Il verra comment les attitudes, les opinions, les convictions se forment selon les groupes. Il étudiera comment le symbole, la conception et la puissance de généraliser se développent dans l'esprit de l'enfant. Il fera aussi des recherches concernant le rôle des motifs du désir ou de la peur.

Ainsi « l'analyste-observateur » verra les différents traits de la personnalité de l'enfant se manifester dans les groupes sociaux et il sera en état d'étudier les influences formatives des groupes et des individus sur la totalité de sa personnalité.

Ainsi les deux fonctions essentielles de l'école normale s'effectueront à l'école-laboratoire : celle de former efficacement les futurs maîtres et celle de conduire les recherches concernant le développement de l'enfant.

En cinquième lieu la nouvelle école normale procurera aux professeurs et aux étudiants l'occasion d'engager des discussions libres. A l'exception de quelques conférences faites à de larges groupes dans le but de communiquer certains faits et de présenter certains points de vue, la vie intellectuelle de l'école normale s'organisera par de petits groupes. Les récitations basées sur la lec-

ture de livres de classe, disparaîtront entièrement. Le travail des groupes de discussion sera orienté par l'énoncé de certains problèmes qui font surgir des controverses. Les lectures seront choisies parmi les œuvres contradictoires de penseurs d'opinions avancées dans le domaine pédagogique et social. Pour faire reconnaître les résultats et pour propager la compréhension des psychologies et philosophies d'écoles rivales, l'école normale établira une technique des plus importantes. Le même cours sera fait par deux professeurs d'opinions opposées. Pendant ces cours, les professeurs et les étudiants échangeront leurs points de vue et établiront une véritable synthèse des pensées.

Par ces cours, où ils entendront régulièrement de nombreux professeurs, les jeunes gens seront menés à comprendre les civilisations modernes, les cultures, les psychologies d'écoles rivales ainsi que les différentes conceptions de la vie et de l'éducation. Pendant ces cours prendront la parole les plus célèbres penseurs de nos temps, représentant les idées les plus avancées de l'ère nouvelle. Par le contact de ces personnalités « dynamiques » les étudiants de l'école normale développeront une compréhension plus approfondie de la vie américaine et sauront acquérir une philosophie de vie et d'éducation plus personnelle.

Mais il nous reste à signaler un sixième trait de l'école normale, c'est-à-dire le contact avec les livres. La bibliothèque de l'école normale et les bibliothèques en miniature des salles de classe constituent un facteur aussi important que celui des groupes intellectuels. Les bibliothèques actuelles de l'École Normale n'offrent à leurs lecteurs que trop peu de volumes et ceux qu'elles tiennent à leur disposition sont trop souvent des livres de pure théorie. Elles accordent trop d'importance aux méthodes d'éducation. Les rayons sont comblés de livres théoriques, de traités psychologiques abstraits et de pesantes philosophies d'éducation.

Cependant la bibliothèque de l'école normale nouvelle sera remplie de documents vivants, représentant les activités des personnalités célèbres et de groupes de notre civilisation actuelle toujours mobile. La bibliothèque comprendra une nouvelle synthèse du savoir, caractérisée par des matériaux historiques, comme l'ouvrage de Beard « Rise of American Civilization » celui de Parrington « Main Currents in American Thought » et des œuvres semblables concernant l'évolution du monde. Elle saura nous renseigner sur les données fondamentales des courants économiques et sociaux, par exemple le rapport de M. Hoover sur les

« Recent Economic Changes ». Elle nous offrira des critiques récentes de la vie économique faites par les spécialistes de ce sujet comme Stuart Chase, Tawnsy et le groupe de l'École Economique de Londres, Mitchell, Marshall, Hamilton, Douglas et un nombre de critiques américains. Par les questions touchant le gouvernement, le droit et la vie sociale américaine, la bibliothèque initiera ses jeunes lecteurs à la compréhension nécessaire et à la reconstruction des besoins politiques et sociaux. Ils pourront consulter les œuvres de Beards, de Laski, Merriam, Bryce, Lippman, Young, Graves, Martin, Bates, Pound, Frank, Molsy, Chagce, Holmes et d'autres.

La bibliothèque sera remplie de descriptions critiques et vivantes des civilisations changeantes de la Russie et de l'Orient, de critiques comme celles de Pfeffer, Andrews, Chamberlain, Emerson, Hindus, Counts, etc.

Mais les étudiants seront aussi entourés d'une bibliothèque dynamique de biographies et d'autobiographies, de récits de voyages, de romans et de romans historiques, de poésies et de théâtre. Par exemple, ils y trouveront les autobiographies d'artistes créateurs comme Louis Sullivan, Isidora Duncan, Havelock Ellis, Romain Rolland, et celles des vies de meneurs avancés dans tous les champs de la pensée et de l'art, récits émouvants narrants les aventures des pionniers vaillants poursuivant l'étude des civilisations et des cultures peu connues. Les poésies modernes feront entrevoir aux étudiants de nouveaux points de vue sur la culture indigène américaine. Ainsi les maîtres

et les étudiants se développeront au milieu de livres vivants.

En dernier lieu l'école normale saura tirer le plus grand profit de la communauté comme centre de culture. Le développement complet des maîtres ne peut pas se faire dans le cadre restreint d'une institution purement académique, même si les activités de cette institution sont d'envergure large et dirigées par des personnages dynamiques. La communauté entière, même la région tout entière doivent être feuilletées pour l'acquisition des matériaux. Si la communauté locale est un centre fécond de culture, où fleurissent les arts dramatiques, les « activités-créatrices », la musique et les pensées originales, alors l'école normale aura employé ces ressources au maximum. Si par contre la vie artistique de la communauté est restreinte, alors le centre de culture le plus proche doit être exploité. Les étudiants observeront et participeront à la vie artistique et dramatique de cette région. Ils participeront d'une manière active à sa vie économique et politique. L'école normale se servira des industries, du gouvernement et de la vie sociale de la communauté comme centre d'études. Les visites aux expositions d'art, aux concerts, aux spectacles, etc., constitueront un élément vital du programme d'éducation de l'étudiant. De cette manière l'école normale nouvelle profitera dans une très grande mesure des avantages intellectuels de la communauté.

Voilà la brève esquisse de l'École normale de l'avenir.

Le 1^{er} congrès international du cinéma d'éducation et d'enseignement à Rome

Les congrès sont utiles. Ils sont aussi décevants. Pour ceux qui y participent, ils commencent même par être décevants, car nul n'en peut tout connaître, ni tout retenir. Abondance de biens. On ne peut être partout à la fois. Seul l'amateur de réceptions se réjouit. A Rome, les festivités ont battu tous les records : Capitole, allocution du Duce, Marais Poutins, villa du Pape Jules II, encore le Capitole, mais cette fois au Musée, théâtres, dîners, spectacles. L'homme sociable noue des relations. Le défenseur d'une idée se déclare satisfait si on incorpore celle-ci dans les « vœux » votés par l'Assemblée en

fin de congrès. Mais le savant ou le philanthrope qui voudrait avoir une vue synthétique des conditions actuelles et des réalisations de l'avenir sera forcément déçu au premier moment. Il a beau passer ses nuits à lire la « littérature » trop abondante mise à sa disposition, ce n'est qu'après le congrès, à loisir, qu'il peut — enfin — s'en faire une idée générale.

Et encore ! L'abondance de biens continue à peser sur lui et à faire obstacle à la simplicité : Que de répétitions dans les discours de tous ces spécialistes venus des quatre coins de l'horizon ! A Rome, du 19

au 25 avril, il y avait 45 nations représentées, dont la plupart par des délégations officielles, sans parler de la S. D. N., du B. I. T. et de la C. I. C. I.; plus de 400 congressistes; 240 rapports... Sur ces 240 rapports, 133, reçus avant le congrès, ont été imprimés et vendus au Congrès en deux forts volumes: « Cinéma et Enseignement » (452 pages 20x27) et « Cinéma et Education » (307 pages). Richesse...! On s'y perd; et pourtant indigence, car la science précise n'a pas — ou guère — pénétré dans le domaine du Cinéma, je veux dire la science exacte, celle qui, sur la base d'observations, de comparaisons faites « toutes choses égales d'ailleurs », de statistiques et de graphiques aboutit à des résultats quantitatifs si précis que l'esprit qualitatif (hygiène, éducation) puisse y trouver un aliment à ses réflexions, à ses résolutions et à son action pratique.

Certes l'I. C. E. — Institut international du Cinématographe Éducatif, — durant les cinq années de son existence, a accompli un travail considérable et dont il faut louer l'infatigable Directeur, M. Luciano De Feo; avec tout l'argent dont il disposait et dont témoignent l'Institut lui-même, la revue et les volumes du congrès (argant, siège, revues et volumes qu'enverraient bien d'autres Œuvres internationales, d'Education ou autres, dont la crise amenuise singulièrement l'activité utile), M. De Feo a accompli le maximum de ce qu'il était possible d'atteindre. Le moindre titre à la reconnaissance des éducateurs n'est certes pas la fameuse convention douanière pour films éducatifs, convention qui, si elle n'est pas encore en vigueur, est du moins acceptée déjà, en principe, par beaucoup d'États. Il n'en reste pas moins que l'activité de l'I. C. E. a conservé jusqu'ici un caractère « panoramique ». Son congrès a quelque peu rappelé ces expositions internationales où chaque pays a son pavillon avec dioramas montrant ses sites les plus connus et ses cultures les plus répandues. C'est fort bien. Mais pour une action vraiment supra-nationale, une vision synthétique s'impose. Et on ne l'obtiendra que sur la base de statistiques comparables et comparées. Nous n'en sommes pas là. On s'y achemine toutefois, aussi bien dans le domaine du Cinéma que dans tous les autres domaines où se font sentir la grande expansion et l'interpénétration mondiales qui caractérisent notre époque et contre lesquelles les nationalismes exacerbés se rebiffent en vain.

Peut-on espérer trouver quelque lumière synthétique dans les « vœux » du Congrès? Lieu de rencontre de rapports multiples, ils pourraient, ils devraient établir un *clearing*

entre les opinions diverses et retenir ce qui se trouve agréé de façon générale. C'est bien ce que l'on a tenté de faire. Mais, dans la hâte des séances trop nombreuses, on n'a pu élaguer les répétitions. D'ailleurs, ici encore, les angles sous lesquels se présentaient les sujets ne réussissaient pas à voiler leur unité foncière, unité résultant de l'interpénétration des aspects divers tout d'abord envisagés à part.

Et ces aspects, à eux seuls, étaient copieux: côtés techniques (qui ont pris au congrès la place du coucou dans le nid des fauvettes), côtés scolaire, psychologique, hygiénique, urbain et rural, professionnel et scientifique, économique, juridique, démocratique, culturel, international, pacifiste, voire religieux! Aussi les commissions ne tardèrent-elles pas à se scinder en sous-commissions qui toutes, j'ai pu m'en assurer, travaillaient ferme, si tant est qu'effort soit synonyme ici de travail. Car le mot travail porte en soi quelque chose de créateur, de constructif; et, au premier abord, les discours, les disputes, les paroles sans lien profond entre elles ont paru l'emporter. Et c'est précisément cette absence de lien philosophique, d'unité de principes, de doctrines et même de points de vue qui a déconcerté beaucoup d'auditeurs. Ce qui, pour eux, pour les psychologues et éducateurs modernes, paraissait aller sans dire, pour avoir été amplement prouvé et établi dans vingt ouvrages de premier ordre, semblait totalement ignoré par plusieurs — je n'ose écrire: par la plupart — des orateurs!

Aussi est-on quelque peu surpris de constater que les rédacteurs de la « Revue internationale du Cinéma Éducateur » (mai 1934, p. 384) considèrent que les principes de l'emploi du cinéma ne sont plus discutés parce que indiscutables et admis par tous. Je prétends au contraire que ces vues « unanimes » des cinéastes et pédagogues reposent sur certaines erreurs fondamentales que le psychologue génétiste et le philosophe sont encore seuls à apercevoir, mais qui s'imposent petit à petit et toujours davantage au monde entier, comme s'impose graduellement la vérité des principes sur lesquels est fondée l'Education nouvelle. « Se conformer aux programmes », « adapter les programmes aux ressources qu'offre le cinéma », sont là précisément de ces opinions « unanimes » qui, parce que secondaires, négligent totalement le bien de l'« Enfant », de chaque enfant, envisagé comme un « Tout » dynamique qui a moins besoin d'être instruit que nourri, moins besoin d'être éduqué (au sens de dressage) que de s'éduquer lui-même: qu'on pense à la plante qui

croît et qui porte en soi, dès la graine, le dynamisme morphogénique immanent qui fait d'elle ce qu'elle doit être.



Mais revenons au congrès de Rome et essayons de glaner parmi les vœux présentés ce qu'ils comportent d'essentiel. Ce n'est pas peu de chose, car ces vœux n'occupent, dans ladite revue, pas moins de 18 demi-pages (pp. 401 à 419) in-quarto !...

1. Au sujet de la *methodologie* on recommande de bien tenir compte, dans les sujets choisis et dans la façon de les présenter en images et par la parole, du niveau de compréhension des auditeurs. C'est dire que, pour les jeunes, il ne faut pas de film parlant. Le film muet, avec parole du maître strictement adaptée à la compréhension de ses élèves, est ainsi recommandé expressément.

Il en est de même pour certains publics populaire ou appartenant à des populations primitives. Et ceci remet à leur rang le maître et le film : rang éminent du maître qui prépare, explique, commente ; rang subordonné du film, auxiliaire didactique dont il ne faut user qu'avec prudence.

Certaines branches d'enseignement se prêtent mieux que d'autres à l'image mouvante : géographie, sciences naturelles, techniques diverses. Mais on peut en user aussi pour reconstituer l'histoire, à condition d'y joindre un commentaire faisant ressortir la suite logique des faits ; pour les mathématiques, pourvu que l'élément visuel conduise à développer la faculté de raisonnement rigoureux et abstrait ; pour les langues modernes, où le film parlant sera parfait, mais où le muet sera utile pour nous faire connaître les pays intéressés. On mentionne également la religion, tout en soulignant la difficulté que rencontre là la prise d'images et en recommandant de s'assurer de l'approbation des autorités responsables. En tout et partout, il faut tenir compte des limites psychologiques de l'enfant et les respecter, stimuler son activité, l'éclairer, orienter sa réflexion, user là où c'est utile de la projection fixe. Pour cela, il convient que les futurs maîtres et les maîtres déjà en fonction aient l'occasion, par des cours spéciaux, d'apprendre à connaître l'usage des appareils et que toute école soit munie du matériel indispensable.

2. Nous ne nous arrêtons pas ici sur l'usage du film dans l'*enseignement supérieur* et, particulièrement, universitaire où la pratique chirurgicale des maîtres peut re-

cevoir une diffusion considérable. Mais le congrès n'oublie pas les masses populaires et rappelle aux hommes de science qu'il serait bon de réaliser aussi des films à leur intention.

3. Pour la *vie professionnelle* : orientation et perfectionnement, on insiste sur le côté positif : enseignement, et sur le côté négatif : prévention des accidents, dangers des différents métiers ; de même : risques courus dans la rue, à la montagne, sur la mer, etc.

4. *Vie agricole* : combattre l'exode rural ; montrer qu'à la campagne la vie professionnelle est plus saine et plus digne et la vie de famille plus intime. Les spécialistes ayant l'expérience du milieu rural sauront montrer la part d'intelligence que requièrent les différentes opérations. Il s'agit de souligner à la fois les caractères agricoles régionaux et le lien qui peut s'établir entre producteurs sur le plan international. De toute façon, élever le niveau moral, pour cela, « proscrire tous les films qui, en dépeignant la vie des villes, risquent de donner à l'habitant de la campagne une idée déformée de la dignité humaine, soit par l'exagération du luxe, soit par la présentation de vices, soit enfin par l'abaissement de la conscience humaine. »

5. Un autre domaine très vaste est celui de l'*hygiène* : instruction hygiénique ; ce qui concerne la défense de la race, maternité, enfance, éducation physique de la jeunesse, préservation des grands maux sociaux. Avec la collaboration d'éléments techniques appelés à veiller à ce que tout ce qui est enseigné soit vrai au point de vue scientifique, on pourra tout de même créer des scénarios capables de frapper l'imagination, de susciter l'émotion, d'avoir « d'utiles répercussions sur la discipline à laquelle individus et sociétés doivent se plier pour la défense de leur santé, de celle de leur famille et de la santé publique en général. » A cet égard affiches et cinéma peuvent collaborer. On recommande, avec l'appui des caisses d'épargne et des caisses d'assurances, la création de cinémas ambulants — autos spéciales pourvues de tout le matériel et pouvant promener les films dans les villages et hameaux. Ici vaut aussi ce que l'on disait des projections s'adressant aux jeunes enfants : la parole accompagnant le film muet vaut mieux que le film parlant. Bien entendu, l'on retrouve ici la prévention des accidents du travail et l'enseignement des premiers secours.

6. *Éducation populaire*. En ce domaine doit prédominer la règle unique : respecter la vérité, l'exactitude des faits passés ou d'actualité. Bien des sujets peuvent être

traités : ceux qu'on trouve à l'école, les manifestations d'art populaires, les sports et exercices physiques, les loisirs des travailleurs, les actualités, à propos desquelles on recommande celles qui contribuent « avec la plus grande efficacité au développement des relations entre les peuples ». Et voici une petite phrase grosse de conséquences : combattre les films vulgaires et immoraux. Les écuries d'Augias !

7. *Prévoyance et épargne.* Montrer « le caractère anti-social et anti-économique de la thésaurisation ». Oui bien ; mais aussi, j'imagine, comment utiliser l'argent sans qu'on vous le vole, vous le perde ou vous le prenne ! Contrepartie : on constate « avec regret qu'une grande partie des films ordinaires est conçue dans un esprit qui est de nature à éveiller, surtout chez la jeunesse, le goût de la dépense et du luxe »....

8. *L'Etat* peut contribuer à coordonner les efforts et à établir des fichiers, catalogues de cinéthèques, facilités de transports et d'échanges de pays à pays. L'I. C. E. joue ici le rôle de grand coordinateur des activités. Sur deux points : instruction publique et censure, l'Etat peut jouer un rôle prépondérant. Ici le Congrès émet des règles pratiques :

« Un film d'enseignement, pour être employé d'une façon utile, doit être parfait au point de vue pédagogique et ciné-technique. Ce film devra être réalisé avec la collaboration du maître, du technicien et de l'expert. L'expert devra répondre de l'exactitude du sujet, le maître de l'adaptation du film aux exigences scolaires et le technicien de la réalisation du film conforme à l'idée des deux premiers. »

Quant à la censure, elle doit comprendre aussi des femmes ; — éducateurs, pères et mères en feront partie ; — en outre, elle doit rester en contact étroit avec les autorités chargées de la protection de l'enfance et de la jeunesse. « Cette préoccupation, dit le congrès, ne cesse d'augmenter. »

9. *Technique.* Unification du format réduit des films et des appareils de projection.

10. *Vie des peuples.* Favoriser la culture propre et la conservation des traditions, tout en contribuant à la compréhension mutuelle. Appel à la presse, pour aider à la santé de la race au lieu de jouer... le rôle inverse. Sur ce dernier point, comme sur le précédent : prévenir la diffusion de tout ce qui risque « de provoquer l'animosité des peuples les uns contre les autres », il sera prudent de prévoir quelques décades entre le « vœu » et la « loi » et quelques décades

encore — ou quelques siècles — entre la loi écrite et son application !

..

Pour résumer le tout, empruntons quelques citations aux vœux de la dernière commission de la III^e section : cinéma et jeu- nesse.

Hygiène : interdire ce qui conduit à la fatigue nerveuse et au manque de sommeil. « Du point de vue de la formation intellectuelle et morale des enfants et des jeunes gens : que le cinématographe éducatif aide à la fois à leur donner une plus exacte connaissance de la vie, dans sa complexité et dans sa richesse, et à développer en eux les qualités de l'intelligence et du caractère ; qu'on évite tout ce qui pourrait avoir pour conséquence, avec la passivité d'esprit, la superficialité des connaissances, le défaut de concentration, la tendance à l'inattention ; que l'emploi du cinématographe vise moins à donner les connaissances qu'à développer l'habitude de l'observation et de la réflexion personnelle ; qu'on s'attache, par ailleurs, à développer chez l'enfant le respect et le besoin de la vérité » ; que soit prohibé tout ce qui incite « à la cruauté, au crime et à l'immoralité » ; que soit favorisé ce qui tend « au renforcement de la vie de famille et au développement des forces morales qui sont à la base même de la société. »

« Le congrès constate que l'action à mener en faveur de l'enfance et de la jeunesse ne peut être seulement de préservation et en quelque sorte négative ; elle doit être en même temps constructive : il faut que le film, tout comme les inventions scientifiques, non seulement ne nuise pas, mais « serve », qu'il soit un instrument de développement harmonieux, de distraction saine, de diffusion de toutes les idées susceptibles de guider les jeunes vers un idéal de vie élevée, de large compréhension, d'entente et de concorde nationale et internationale. »

..

Ainsi se terminent les vœux, votés en un tournemain après cinq jours de débats chaotiques et qui occupent, rappelons-le, bien près de vingt pages in-quarto ! N'est-ce pas miracle ?

Tout ce qu'on vient de lire, dira-t-on, est l'évidence même. — Qu'il faille pourtant le dire, et encore dans un congrès solennel, est un signe des temps ! Mais où passe — et doit passer — le chemin qui, de la théorie, de l'enfer des bonnes intentions, doit

conduire à la pratique, au paradis que l'on a l'ambition de voir s'établir sur la terre (et pas seulement parmi les hommes de bonne volonté) ?

Qu'on nous permette — puisque l'élan est donné et que l'exemple vient de haut — de formuler à notre tour trois « vœux ».

Que le prochain congrès étudie :

a) les obstacles à la diffusion du film sainement éducatif : commerce, exploitants, « intéressés » peu intéressants et que ne préoccupe pas l'intérêt de ceux qui s'y intéresseraient (que de sens divers possède ce petit mot dont on use tant de nos jours !);

b) ce que doit la pédagogie vraie et quels sont les moyens d'atteindre le but réel et suprême de l'éducation ; on fera ici des découvertes révélant ces moyens, sans tout autres que ceux dont s'occupe presque exclusivement l'école actuelle (1) ;

(1) Voir à ce sujet la proposition de M. G. Imhof et la note de la p. 61 du volume « Cinéma et Enseignement » où l'Il. C. B. promet de procéder à une enquête. Voir aussi ma propre communication (reproduite dans *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 100, d'octobre 1934), dont le Congrès, trop occupé, n'a pu entendre qu'un aperçu très bref, qu'il n'a pas discuté et dont il n'a tenu aucun compte dans ses vœux.

c) le rôle de l'Il. C. E., rôle non plus documentaire réceptif, comme jusqu'ici, mais documentaire actif ; par où l'on veut dire : il s'agit de coordonner ce qui se fait dans le monde entier, d'établir des rubriques et spécialités et de pouvoir fournir toute information utile sur la base des dites rubriques. On peut imaginer quelque cent ou deux cents aspects divers du rôle du cinéma ; que chaque aspect donne lieu à une commission permanente formée de spécialistes, au sens étroit du mot, et d'hommes de science, de pédagogues ou de philanthropes synthétistes qui établissent le lien nécessaire entre la partie et le tout.

Ainsi, du vague, on passera au précis, du subjectif à l'objectif et, en fin de compte, du précis et de l'objectif à l'action : action individuelle et sociale ; intellectuelle et morale. Aussi bien est-ce là, nous le savons, le but supérieur auquel visent à la fois l'Institut international du Cinématographe Educatif et son très actif et vaillant directeur, M. Luciano De Feo.

Ad. FERRIÈRE.

Echange International de Dessins exécutés par des Enfants

C'est en 1931 que me vint l'idée des échanges de dessins entre enfants étrangers.

Je me trouvais à ce moment à Vienne et je pus visiter l'École Principale de filles de Kagran, une de ses banlieues modernes. M. Susanka, Directeur de cette École, qui est une des curiosités de Vienne à cause de son architecture moderne et des méthodes qu'on y applique, est un grand partisan des mouvements modernes en faveur de l'éducation enfantine. Nous étudiâmes ensemble l'idée de cet échange de dessins entre les enfants. Je vais essayer d'indiquer comment cet échange s'effectue, bien que cela se fasse d'une façon trop amicale pour nécessiter des règlements et des lois.

Les Professeurs de dessin des Ecoles échangeant leurs œuvres soumettent à leurs élèves un sujet que chacun dessine.

Il y a une certaine difficulté à trouver un sujet que tous les enfants soient en état de traiter, mais jusqu'à présent, nous avons réussi à la surmonter. Quand les écoles par-

ticipantes ont réuni une collection de dessins se rapportant au sujet, elles les envoient généralement à Vienne. On y ajoute aussi quelquefois d'autres dessins qui semblent intéressants. Quand les élèves du Professeur Susanka les ont examinés, ils sont expédiés à d'autres écoles. Généralement la plupart des dessins sont rendus aux enfants qui les ont exécutés ; toutefois il est convenu qu'un petit nombre d'exemplaires peuvent être conservés par des professeurs étrangers. Il en résulte que les professeurs s'occupant de ces échanges acquièrent graduellement une collection intéressante de dessins d'enfants.

Le premier sujet proposé par le Dr Susanka fut « La forêt magique ». A cette époque ses élèves et les miens étaient les seuls qui prenaient part aux échanges. Les enfants autrichiens produisirent de beaux dessins aux fantaisistes couleurs, mais rien d'aussi intéressant ne fut produit par les enfants anglais. Ils échouèrent parce qu'ils tentèrent seulement de reproduire les pipes

des illustrations publiées par des adultes dans les « Children's Annuals ». Sans doute d'autres Professeurs de dessin ont-ils fait la même expérience. Il me semble que l'enfant anglais perd toute inspiration personnelle dès qu'on mentionne les fées ou la magie. Néanmoins nous reçûmes un ou deux dessins intéressants de la « Forêt magique » — mais c'était l'œuvre de fillettes anglaises de 14 ans, à penchant plus ou moins « sophistique » — un travail trop consciencieusement élaboré.

Le meilleur travail des enfants autrichiens venait, au contraire, des plus jeunes et faisait apparaître cette influence de l'Europe Orientale, d'un si grand poids dans la culture viennoise.

Comme second sujet je suggérai « Un jour de vent ». A ce moment une école de Californie « Beverley Hills » s'était jointe à notre mouvement et par la fraîcheur de ses vues et son dédain du type photographique produisit l'effet d'un vrai tonique sur mes élèves.

Ce genre de travail leur fit comprendre, mieux que je ne l'avais pu moi-même, qu'une morne ressemblance ne peut pas être le but définitif de l'Art.

Cette année l'école de « Beverley Hills » a choisi comme sujet : « Jeu d'enfants ». D'après mon opinion, c'est un excellent sujet, qui offre de vastes possibilités. Beaucoup d'écoles du Continent semblent tracer des plans de travail et il est important de trouver une idée qui puisse s'accorder avec leur plan, plutôt que de choisir un sujet très spécial qui entraverait leur « curriculum ». Jusqu'à présent je n'ai vu sur ce sujet que ce qui a été dessiné par mes élèves et par quelques autres d'une école de Kobe, (Japon). L'idée générale « Jeu d'enfants » ne plut guère à mes élèves. Ce fut seulement lorsque je suggérai un jeu spécial tel que « les ballons » que leur enthousiasme fut stimulé, et d'autres passe-temps s'en suivirent spontanément. En examinant le travail de Kobe, ce qui frappe tout d'abord, c'est l'âge de ceux qui y ont collaboré. Ils sont beaucoup plus jeunes que ne semble l'indiquer le développement révélé par leurs dessins. Ceci est dû, sans doute, à une précoce maturité. Leur travail prouve beaucoup de vitalité, allié à un sens délicieux de la couleur. Depuis que le Dr Susanka m'a envoyé ces dessins, il a reçu d'autres contributions de Yougoslavie. Je crois que l'École Principale de filles construit un théâtre de marionnettes et des jouets et que ce sujet sera choisi pour l'exposition des « Jeux d'en-

fants » que l'École espère ouvrir en automne.

L'année où fut dessinée la « Forêt magique » les filles de l'École Principale qui, faisant du travail manuel, furent classées par groupes, élevèrent des cloisons dans la salle de dessin et la divisèrent en petites pièces. A elles seules, elles en achevèrent la décoration. La « Forêt magique » fut reproduite sur les murs, soit en peinture originale, soit en travaux à l'aiguille. Les tapis, dessus de tables, corbeilles à papier, coussins, etc., furent exécutés par ces jeunes filles pour s'harmoniser avec les décorations murales et le mobilier qu'elles avaient choisi et qui leur avait été prêté par un des grands magasins.

Il ne m'a pas été possible d'offrir quoi que ce soit d'approchant de ces envois. Cependant les collections en elles-mêmes forment une exposition réellement intéressante et stimulent le désir des enfants d'exécuter de bons dessins.

Lorsque les dessins envoyés ont été exposés depuis quelque temps, je prends toujours bonne note des remarques qu'ils suscitent chez mes élèves. Ceux-ci pensent toujours que le coloris de leurs voisins est ravissant, mais ils en critiquent quelquefois l'esquisse et aussi, occasionnellement, le dessin (qui, soit dit en passant, n'est pas non plus leur fort). Je crois que cette fois-ci toute l'école est fascinée par le dessin d'une fillette de neuf ans représentant la tête d'une petite japonaise pensive.

Quand pour la première fois je montre à de jeunes enfants des dessins provenant des pays étrangers, je leur indique sur l'atlas d'où ils viennent et comment ils sont venus. Quelquefois je remets au Professeur de Géographie ces dessins afin qu'elle en développe le sujet. Cette semaine les dessins originaires de Kobe ont encouragé les élèves des classes supérieures à faire une requête pour obtenir une leçon sur l'Art Japonais.

L'internationalisme semble peu en faveur en ce moment ; néanmoins quelques-uns d'entre nous veulent bien croire encore à la possibilité d'une bonne volonté internationale entre les enfants ; la paix du monde et l'existence même des peuples peuvent se prolonger en encourageant de telles idées. Même si ce n'est que dans une faible proportion j'espère que ce mouvement aidera à atteindre ce but. Je crois que d'autres tentatives du même genre, sous tous les aspects des activités enfantines, pourraient accomplir, tranquillement, tout ce que ces infortunées Conférences semblent être incapables d'effectuer.

Rosalind ECCOTT.

Les tendances esthétiques de l'enfant

Extrait de l'ouvrage

« L'Éducation du geste » par le D^r R. Jeudon

L'Éducation physique moderne ne peut oublier que, à côté du besoin naturel de mouvement, l'enfant normal éprouve, d'instinct, le besoin de satisfaire un idéal esthétique, et de régler le rythme de ses gestes comme celui de sa pensée. N'oublions pas que Platon, Aristote et plus tard Schiller s'accordaient pour estimer que la gymnastique et la musique étaient deux arts divins donnés en présent aux mortels pour réaliser l'union et l'harmonie de l'un et du multiple, de l'accord des contraires, la fusion du fini et de l'infini, le rapport de l'image et de l'idée. Que pour eux, l'idéal pédagogique se traduisait en termes d'esthétique et l'esthétique en termes de morale ou de pédagogie ; et que du souci d'accorder les besoins psychologiques individuels avec les exigences sociales découlait ce fait qu'en Grèce comme à Rome, les jeux et les fêtes prenaient un caractère national et public, de sorte que l'art était enveloppé dans la vie.

Tout autre est le caractère de la civilisation et de la vie modernes où l'intérêt industriel et économique absorbe toutes les forces de l'activité sociale et individuelle, où l'art ne semble plus être une nécessité sociale, comme s'il était détaché de la vie pour devenir, tantôt luxe, tantôt métier. L'éducation esthétique est une réaction nécessaire contre la domestication organisée, contre la désintégration de l'individu auxquelles tendent les pénibles conditions de la lutte pour la vie moderne. L'enfant a une tendance naturelle à se défendre contre cette contrainte. Il va du jeu qui suscite un déploiement de forces, au jouet misérable qu'embellira la flamme de son imagination. Et le geste humain tend à s'émanciper de la pure adaptation. L'homme ne révèle l'ampleur de sa personnalité que lorsque dans le cercle du nécessaire il embrasse le superflu. L'enfant qui crée, ou dont l'imagination cherche à créer, est joyeux parce qu'il prend ainsi conscience de sa personne. Il cherche à s'affirmer comme l'architecte et le constructeur de mondes nouveaux de pensées et de sentiments, il éprouve de la joie dans le fait de déployer et d'affirmer ses forces. C'est dans le geste

et dans le mouvement qu'il prendra d'abord contact avec le monde et qu'il satisfera d'abord ce besoin légitime. Et c'est dans le jeu, dans l'éducation du geste dès l'enfance que s'établira pour l'avenir l'harmonie nécessaire entre l'affectivité, la motricité et l'intelligence, dont dépendra sa personnalité future.

Or, la culture du geste, c'est en réalité toute l'éducation esthétique. Car d'une part, l'attitude motrice est à la base de tout phénomène de réalisation et d'autre part, l'aptitude générale au mouvement part des possibilités sensori-motrices et du pouvoir expressif du corps en tant que matière d'art et d'instrument. Et c'est pourquoi les méthodes utilisant le rythme et la musique donnent chez l'enfant en particulier des résultats si remarquables.

Le Rythme. — La Musique. — L'enfant est un être d'essence musicale. Non seulement il subit plus que l'adulte l'effet de ses rythmes vitaux, mais l'objectivation des états intérieurs qui créent ces rythmes devient comme nécessaire et le geste a une mobilité générale dont l'instrument est le corps tout entier. » (P. A. Lascaris). Et comme l'enfant ne réalise pas encore les entraves qui provoquent chez l'adulte des résistances à l'expression des émotions, le rythme naturel de son énergie animale est un rythme dansant. Le besoin d'expression est dû chez lui, tantôt à l'amour de la virtuosité, tantôt au goût de l'imitation. De la danse à la dramatisation, en passant par la gymnastique, la voie est directe. Le geste, avant tout plastique chez l'adulte, est plutôt chez lui expression et mouvement.

Le geste expressif, qui est tantôt inhibiteur et tantôt expression libératrice, exige, si on lui apprend tout jeune à l'exécuter correctement et à fond, la répression des réactions involontaires et des mouvements inutiles, surtout chez celui dont l'incoordination musculaire, l'excès de vitalité animale, se refusent à la régularisation du mouvement. Une bonne éducation esthétique du geste sera une discipline au moins autant qu'une parure. Elle agira dans le même sens sur son psychisme en luttant contre la crainte naturelle qu'il a du ridicule, et contre la timidité. La musique aide grandement à cette éducation, parce qu'elle donne aux

ordres du maître l'accent au point où il doit être ponctué. Sans musique et sans rythme imposé, l'enfant, qui danse par nécessité interne et par plaisir personnel, a tendance, lorsqu'il improvise, à cause de l'état d'exaltation et d'exubérance lyrique qu'il traduit alors, à parvenir à l'arythmie et au désordre, et parfois, au contraire, à la monotonie. Pour créer l'art, il faut atteindre au style, à l'ordre et à la maîtrise, et renforcer la sensibilité au lieu de la rendre fade, comme les anciennes méthodes de gymnastique, ou l'exaspérer en la laissant s'exalter sans limites. Il faut que par l'intermédiaire du professeur (imitation) et du rythme imposé (musique) on établisse la collaboration entre la vue, l'ouïe et le sens musculaire. Le succès est dans le juste dosage de ce qui est dû au respect du développement musculaire et au respect du sentiment dont la fantaisie crée des motifs qu'il suffira de corriger et de discipliner pour les transformer en style et en art.

C'est pourquoi nous accordons notre préférence chez l'enfant et en particulier pour les filles à ces méthodes qui associent dans leur but final l'exécution correcte du geste, sa valeur linéaire et plastique, et une éducation musculaire propre à susciter des sensations rythmiques. C'est d'un jeu de rythme, de lumière, de son, de volume et de lignes, de mouvement et d'immobilité, exprimant et soulignant des rythmes affectifs qu'est faite la personnalité esthétique de chaque enfant, et il n'y a de véritable beauté que dans le mouvement. La plus belle des statues, dans son immobilité, n'atteindra jamais à l'impression esthétique d'un corps en mouvement harmonieux et rythmé.

Dans ce fait que l'intégrité de la vue et de l'audition est nécessaire pour régler nos habitudes motrices, tout comme les mouvements corporels sont nécessaires pour arriver à la précision du rythme, nous retrouvons le principe du réflexe conditionnel. Et ceci est vrai dans le geste d'adaptation professionnelle comme dans le domaine de l'art. On arrive ainsi à un ensemble pédagogique qui constitue à la fois le début de l'éducation gymnastique, de l'éducation musicale et de l'éducation artistique, en partant de la mémoire sensorielle et de la mémoire motrice. Et dans cet ensemble on peut affirmer la priorité de l'éducation musculaire à la culture de l'oreille et même de la voix.

Chez les sujets déjà entraînés, on complètera cette sorte de déchiffrement du geste par l'improvisation qui complètera les notions précédentes par celles de la poésie et de la pensée traduites par le geste, et qui affirmeront davantage encore sa personnalité. Tel est, par exemple, le principe de « l'Eurythmie » de Rudolf Steiner.

Tel est le principe initial de méthodes qui ont fait leurs preuves, telles que celle de Dalcroze, Coleman, d'Udine, Isidora Duncan, etc., dans lesquelles prédomine le souci de la danse comme instrument d'art et d'expression symbolique (Danses rythmiques), alors que d'autres, telles la Gymnastique Harmonique d'Irène Popard, tout en accordant une large part à cette éducation artistique, insiste davantage pour lui associer l'éducation gymnastique, où s'affirme le but utilitaire sous l'angle du travail et du rendement, réunissant ainsi dans la science du mouvement l'utile et l'agréable.

Résultats de l'éducation du geste sur le comportement physique et mental

Extrait de l'ouvrage

« L'Éducation du geste » par le D^r R. Jeudon

...Les fonctions du cerveau qui président au mouvement volontaire, se développent par l'exercice musculaire, tout comme se développent par le travail intellectuel celles qui lui sont destinées. C'est ainsi que Boigey observe à la suite d'une désarticulation de l'épaule, une atrophie localisée au centre moteur du centre supérieur. De même pour l'automatisme et les réflexes.

Un exercice physique modéré favorise le

travail du cerveau par la congestion active qu'il provoque à son niveau comme dans les autres organes. Les péripatéticiens discutent en marchant et semblaient trouver plus facilement leurs arguments quand le corps était échauffé par la promenade.

Un exercice violent peut porter à un très haut degré l'excitation du cerveau qui se traduit, dans ce cas, par des actes analogues à ceux de l'ivresse et même de la folie. C'est

ainsi que les danses prolongées des sauvages et les contorsions des derviches tourneurs, amènent, sans le secours d'aucun excitant extérieur, une surexcitation violente. Chez tout le monde, l'exercice produit, au début, une excitation légère, une sorte d'entrain et d'euphorie, qui traduisent la suractivité fonctionnelle de toute l'économie.

Certains exercices, tels que le jeu de l'épée, du bâton, de la boxe, qui exigent quand ils sont noblement pratiqués un travail énorme de coordination latente, entraînent une dépense nerveuse extraordinaire. Les bons tireurs cherchent avant tout l'à-propos du coup ; ils ne font pas de mouvements violents ; leur jeu est sobre ; ils observent plus qu'ils n'agissent. Et pourtant la fatigue qu'ils ressentent par suite de leur immobilité attentive est énorme ; elle semble hors de proportion avec le travail musculaire effectué. C'est qu'en escrime la dépense est surtout nerveuse, car cet exercice consiste moins dans l'exécution des actes musculaires que dans leur préparation.

Et ceci nous amène à l'action de l'exercice physique et de l'éducation physique sur le Psychisme et le Caractère, et au rôle qu'ils peuvent jouer dans l'Hygiène mentale et la Prophylaxie mentale.

En voici quelques exemples :

Éducation respiratoire et Hygiène mentale. — On pourrait trouver quelques exemples des bienfaits de l'éducation physique dans la pathologie mentale, tels que ces syndromes douloureux abdominaux chez la femme, qui guérissent par la gymnastique périméo-abdominale et suppriment, avec la lésion d'une adhérence salpingienne, par exemple, cette douleur lancinante, exaspérante, capable d'avoir parfois, sur le psychisme de la malade des conséquences graves, que les anciens auteurs appelaient *tedium vite* (l'ennui de vivre).

Mais il est un chapitre de l'éducation physique, et non des moindres, beaucoup plus typique. C'est celui de l'éducation respiratoire.

La fonction respiratoire, en effet, présente sur les autres fonctions de la vie organique, cette particularité qu'elle est, dans des limites assez vastes, soumise à l'action de notre volonté. Alors qu'il nous est impossible d'agir volontairement sur la contraction cardiaque ou sur celle d'un muscle lisse, tel que ceux du tube digestif, nous pouvons discipliner notre respiration. Nous pouvons même la suspendre pendant un temps assez long (épreuve de l'année volontaire). Et les sportifs savent bien le bénéfice qu'ils

retiennent de l'adaptation au rythme respiratoire de leur foulée ou de leur style. Or, on ne conçoit plus aujourd'hui la fonction respiratoire comme un simple acte mécanique, ou comme un simple échange d'oxygène et d'acide carbonique. Nous savons aujourd'hui que d'autres déchets toxiques (acide lactique, acides aminés) sont éliminés par l'air expiré et les travaux de H. Roger laisseraient moins à penser que le poumon a un rôle comparable à une glande à sécrétion interne. En tous cas, l'action d'une bonne respiration sur le centre bulbaire ne fait aucun doute (expérience d'Haldane).

Pescher, Rosenthal, G.-A. Richard ont montré que la méthode spirosopique, ou tout simplement l'éducation respiratoire sans appareils, a l'avantage d'exercer l'attention et la volonté de l'enfant, en particulier dans ce syndrome que Jules Simon appelait « l'irritation cérébrale ». Le spiroscope accapare entièrement l'attention de l'élève, qui suit sur le manomètre ses progrès et s'applique à son traitement, reprenant la confiance en soi.

Tout moyen physique susceptible de capter l'attention des malades est précieux en pathologie mentale, surtout chez ces mélancoliques qui vivent « en veilleuse » respirent juste assez pour ne pas mourir.

Sergent a montré (*Les grands syndromes cliniques*, Doin, 1923) que, parmi les causes de déséquilibre fonctionnel du diaphragme, il est un type purement psychique, guérissable par la rééducation.

Enfin, dans le domaine de la pathologie mentale proprement dit, Mignot et Legrand (*Presse Méd.*, 24 nov. 1926) rapportent des observations de troubles phonétiques dans la *démence précoce*, portant sur l'intensité, la hauteur et le timbre de la voix, sur l'articulation des mots, sur le rythme et l'intonation des phrases. Ces phénomènes traduisent, dans le domaine hautement différencié de la motricité, une perturbation particulière qui, chez ces malades, se retrouve toute dans toutes les opérations cérébrales d'ordre supérieur. Ils expliquent ces troubles par ce fait que le courant d'air fourni par le jeu du mécanisme respiratoire déficient serait insuffisant pour assurer une phonation normale, l'affaiblissement du murmure vésiculaire étant indépendant de toute lésion pulmonaire. Et la difficulté de l'auscultation chez les déments précoces est d'observation courante. L'inscription graphique confirme cette opinion. La ligne représentant l'expiration montre deux zones : une phase brusquement ascendante et rapide, suivie d'une phase presque horizontale et lente. Chez sept malades de Ville-Evrard,

ees auteurs ont observé une pause respiratoire pouvant atteindre 5 à 8 secondes.

Cette courbe s'est considérablement améliorée par une rééducation respiratoire, en même temps que la qualité et le timbre de la voix.

Conception très logique, d'ailleurs, si nous nous rappelons que Pachon, dans sa thèse, considérait déjà que l'intégrité des fonctions cérébrales est nécessaire pour le jeu normal de la respiration, et admettait une corrélation entre les activités cervicales et respiratoires.

A cette époque où la démence précoce était encore discutée en tant qu'espèce nosologique, il considérait les modifications respiratoires dans l'aliénation mentale comme étant fonction de l'état d'excitation ou de dépression psychique des divers malades. Ces phénomènes sont d'ailleurs assez analogues à ceux que l'on observe chez l'animal après section de nerf pneumogastrique.

Le geste et la profession. — Les recherches des physiologistes et des médecins faites sur les athlètes, « les travaux du stade » semblaient à l'origine n'avoir pour but et pour résultat que d'améliorer la technique sportive, le mieux-être des athlètes, la meilleure préparation des champions.

Cela n'était déjà pas si mal, car le champion est au sport aussi utile que le poète à la langue, l'artiste à l'éducation populaire, la virtuose à l'éducation musicale de la masse. Mais ce n'était qu'un but limité.

Bientôt on s'aperçut de la différence profonde qui existe entre la physiologie classique (celle de l'homme au repos ou même de l'homme malade) et la physiologie de l'homme en action. Et les observations faites en physiologie sportive ont trouvé dans d'autres domaines des applications fécondes : hier dans la rééducation des mutilés de guerre, ou du travail ; aujourd'hui dans la science du travail, c'est-à-dire dans l'orientation, la sélection et l'apprentissage professionnels.

On a tort de dire que l'Éducation physique n'est utile pour l'enfant que comme correctif du surmenage scolaire, à l'intellectuel ou au bureaucrate comme correctif de sa vie sédentaire, et qu'elle est inutile à l'ouvrier manuel de la ville et des champs, dont le travail quotidien serait, pour ceux qui défendent cette opinion, en lui-même un travail physique suffisant. Cela serait vrai si ce travail était fait dans des conditions d'hygiène et de technique adéquates, en un mot s'il était bien fait. Profonde erreur, au contraire, si l'on veut bien considérer que ce travail est le plus sou-

vent mal fait, dans des conditions hygiéniques et physiologiques déplorables qui aboutissent le plus souvent à la déformation professionnelle et au mauvais rendement.

Il y a entre le travail bien fait et le travail mal fait la même énorme différence de fatigue et de rendement qu'entre la course d'un athlète entraîné et celle d'un profane.

L'éducation physique du travailleur doit faire partie de l'apprentissage professionnel, elle est l'un des facteurs essentiels de la lutte que toutes les nations soutiennent pour combler par la qualité la perte de millions de morts, le gaspillage des énergies, l'imperfection de l'outillage. D'abord, parce que la machine humaine est essentiellement perfectible et éduicable ; ensuite, parce qu'il est bon d'avoir « plusieurs cordes à son arc », parce qu'il faut pouvoir se maintenir dans son travail, au-dessous de son optimum, et avoir en réserve pour les « coups durs », et tout comme un bon moteur, un excédent de puissance ; parce que la vieillesse gagne sur nous chaque jour et chaque jour nous retire des aptitudes qu'il nous faut remplacer par des qualités compensatrices qui ne peuvent s'obtenir que par l'entraînement et l'entretien de cette machine humaine.

Or, existe-t-il dans l'activité humaine un exemple plus net de la nécessité de l'éducation et de la précision du geste que dans le geste sportif, où la perfection du style est la condition même de la possibilité d'accomplissement de l'acte ; où se manifeste mieux la nécessité d'une parfaite coordination entre l'effort à produire et le but à atteindre, par l'utilisation du travail exactement nécessaire et suffisant pour réaliser ce but et pour le répéter souvent. A ce point de vue encore, non seulement la préparation physique du travailleur est nécessaire au meilleur rendement individuel et social, mais on peut affirmer aussi que l'éducation du geste est, pour le futur travailleur, la prophylaxie de la maladie qui est elle-même à l'origine de la fatigue et aussi de la plupart des accidents du travail.

H. Wallon a montré que la lutte contre la maladie est le plus souvent dans la perfection de l'automatisme et que celle-ci ne consiste pas à fixer définitivement un certain enchaînement d'actions musculaires, mais au contraire à acquérir une liberté croissante dans le choix des actions musculaires à enchaîner.

On peut concevoir aussi un programme, qu'on trouvera peut-être un peu osé, mais que je considère comme celui de demain.

Après l'éducation physique et sportive élémentaire et obligatoire pour tous, une éducation physique appropriée à la profession. Par exemple, on conçoit que la préparation physique du « bœuf de Taylor » (débardeurs, dockers, etc.) soit faite surtout de travail musculaire de force, type poids et haltères, alors que celle de l'artisan et de l'ouvrier spécialisé soit faite plutôt, d'harmonie, d'adresse, de précision. Que les exercices de vitesse conviennent par excellence au tisserand, à l'organiste, à ceux qui auront besoin de réflexes rapides et précis pour manœuvrer des pédales d'embrayage ou des manivelles alors que les exercices de fonds conviendront aux agriculteurs, aux livreurs, aux ouvriers du bâtiment. Que les sports d'équipes, les jeux collectifs s'appliquent aux futurs chefs d'équipes, employés, con-

tremaitres, qui ont besoin d'être exercés à l'initiative, à la réflexion, au partage des responsabilités. Et qu'enfin, le sport proprement dit, et même le sport de compétition soit indispensable aux intellectuels et à tous ceux qui, demain, seront des « meneurs d'hommes » auxquels il faudra dans la lutte pour la vie, le caractère, le « cran », la volonté, le courage et le goût de l'effort, qui s'apprennent dans l'anxiété, parfois même dans la souffrance, mais aussi dans l'apothéose du sprint final, d'un essai ou d'un shoot, dans toutes ces minutes inoubliables et qui « font des hommes », où l'être tout entier physiquement et moralement est tendu vers une seconde de moins, un centimètre de plus, et où il n'y a pas d'autre issue que vaincre ou être vaincu.

La mission éducative du professeur d'enseignement secondaire (Grand Duché de Luxembourg)

L'Enseignement secondaire du Grand-Duché de Luxembourg, tel qu'il existe en ce moment, est une création du XIX^e et du début du XX^e siècle. Il porte la marque de son origine temporelle : la conception intellectualiste de la vie le domine tout entier. Il est une forme parfaite de ce qu'on peut appeler l'idéalisme de l'instruction pure. Ni dans sa dénomination, ni dans ses programmes, ni dans ses règlements ni dans l'esprit général qui préside à sa direction ne s'affirment que des préoccupations d'éducation morale plus profondes. En soi-même il ne prétend guère à former des hommes, des caractères, mais plutôt des intelligences.

Le problème de l'éducation morale ne se pose pour ainsi dire jamais qu'en termes de discipline, de prestige scolaire et de conduite extérieure. L'article I du règlement d'ordre intérieur est conçu dans un langage très significatif : « Les élèves doivent obéissance et respect à leur directeur et à leurs professeurs. Tous leurs efforts doivent tendre à contracter des habitudes d'ordre et de discipline, à s'appliquer sans relâche à leurs études et à se distinguer en toutes circonstances, tant à l'intérieur qu'au dehors de l'établissement par des mœurs douces et polies. Ils doivent avoir l'un pour l'autre tous les égards possibles et s'abstenir de toutes querelles... » (Règlement de 1930).

Saurait-on être moins exigeant en matière d'éducation morale ? Et faut-il s'étonner que certains professeurs et directeurs prennent leur parti de cette éducation au rabais ? D'office, la discipline extérieure donne la mesure du travail éducatif. Et, sous ce rapport, il y a lieu d'être satisfait.

Les bulletins trimestriels ne tiennent compte, en dehors des progrès intellectuels, que de l'application et de la conduite extérieure des élèves. Quant à ce dernier point, le meilleur élève sera celui qui aura fait le moins de bruit et le moins de désordre. On passe donc pour un élève modèle à très peu de frais.

Les grandes vertus du courage, de la sincérité, de la spontanéité, de l'initiative et de l'originalité morale restent suspectes à moins d'être habillées du manteau de la prudence et de la diplomatie. Tout ce qui compromet la discipline est entaché d'hérésie et passible de répression.

La gloire et l'orgueil de notre Enseignement secondaire est sa valeur scientifique qui est certainement et incontestablement très grande. La formation des professeurs, excellentement organisée et contrôlée, est, avant tout, scientifique et méthodologique ; leur activité est celle de spécialistes et vulgarisateurs scientifiques.

Et, cependant, par une nécessité inhérente

à tout travail sur les hommes, il font de l'éducation morale, même sans le vouloir, et sans le savoir, un peu comme M. Jourdain faisait de la prose. Il n'est pas possible d'instruire sans éduquer. Aucune fonction psychique ne s'isole. L'intelligence est dépendante de la volonté, de la sensibilité, de l'imagination, du corps aussi. Nous avons toujours affaire à l'homme entier. Tout se tient dans la vie morale comme dans la vie physique : il y a des rapports entre l'univers et le baquet à charbon, disait un humoriste américain.

Il est impossible d'enseigner sans faire appel aux forces morales, telles que la volonté, l'effort, l'attention, la joie, l'enthousiasme, le sentiment de la vérité ; impossible de ne pas supposer chez les élèves l'affirmation de valeurs déterminées, d'un esprit, sinon d'une philosophie déterminée.

Une leçon bien faite se rattache nécessairement à la vie morale de l'élève. Elle baigne dans une atmosphère propice ou hostile à l'épanouissement de la personnalité humaine.

Il ne manque pas de professeurs dont l'effort immanent à l'enseignement se limite à créer les conditions nécessaires et suffisantes à l'instruction et cela par la méthode la plus expéditive et la plus meurtrière de vie et de spontanéité : la répression. Pédagogie négative, qui, au lieu d'éveiller les forces positives, s'acharne à combattre les puissances de désordre. Dans ce domaine cependant, le plus sûr moyen de combattre le mal est d'en appeler au bien.

Il existe pour le travail scolaire un climat moral qu'un bon professeur cherche à créer dans sa classe et qui donne à sa méthode d'enseignement sa valeur définitive.

Faut-il arrêter là les visées éducatives de l'enseignement secondaire ? Et faut-il l'abandonner au hasard de l'inspiration et du caprice individuel ? ou en faire une action réfléchie, ordonnée et contrôlée ? En un mot, faire servir l'enseignement à des fins éducatives nettement définies.

Au Grand-Duché de Luxembourg, la plupart des intellectuels vivent encore sous l'empire de l'intellectualisme d'avant-guerre. Et les esprits ne semblent pas encore prêts à accepter une conception nouvelle de l'Enseignement secondaire. Nous continuons à vivre sur le passé, et considérons que s'il y a une œuvre d'éducation morale à faire systématiquement, elle incombe à la famille, aux organisations extra-scolaires et à l'Église qui, entre autres, a eu soin de créer des internats qui s'occupent spécialement de l'éducation morale et religieuse. Il reste entendu que le cours de religion et l'activité

de l'aumônier se dépensent au service de l'éducation morale. L'idée d'imposer à notre Enseignement secondaire total un but moral précis et d'y faire concourir tous les professeurs est étrangère à notre idéologie pédagogique.

Et cependant, pour qui se rend compte de l'évolution des idées et des sentiments, pour qui sait comprendre les nécessités de la vie publique, pour qui ne s'aveugle pas sur l'insuffisance profonde de l'instruction seule, fût-elle la plus complète et la plus brillante, pour qui a une idée précise de la faillite de l'éducation morale abandonnée aux parents seuls et aux organisations extra-scolaires, il ne peut y avoir de doute ni d'hésitation sur la nécessité de mettre à contribution la belle organisation de l'Enseignement secondaire pour une œuvre d'éducation de plus en plus urgente. L'école ne doit pas trop rester en marge des besoins de l'heure. L'idéalisme de l'instruction a fait son temps. Le savoir et la formation de l'intelligence sont nécessaires autant et plus que jamais, et plus que jamais ils ne suffisent à rien.

Il est certain aussi que le jeune homme a droit à une formation totale de sa personnalité. L'enseignement secondaire du type intellectualiste entretient facilement en lui cette illusion néfaste de la primauté absolue du savoir et le laisse ainsi désarmé devant les difficultés de la vie.

La collectivité, de son côté, peut faire valoir certains droits sur le citoyen futur. Sous quelque angle qu'on envisage le problème on en vient toujours à conclure à la nécessité d'une formation morale et civique, et subsidiairement à l'obligation d'une intervention de l'Enseignement secondaire. A mon sens, le temps est venu de réviser la position de notre Enseignement secondaire et de compléter sa mission trop exclusivement instructive par une mission plus consciemment éducative. Quels buts alors assigner à cette éducation morale et quel programme élaborer et quelles méthodes proposer ?

Nous connaissons la diversité des réponses que, de pays à pays, de groupement à groupement, on donnera à cette question. En parlant des données actuelles de notre pays, il faut envisager la division philosophique et religieuse des esprits qui empêche l'accord sur cette question primordiale du but dernier de l'éducation dans un enseignement qui, depuis 1848, est au moins de fait, le monopole de l'Etat, et réunit, en conséquence, une jeunesse et surtout un corps de professeurs philosophiquement homogène. (Pour l'enseignement des jeunes filles ce monopole de fait n'existe pas).

Cependant l'on peut affirmer qu'en dépit

des divergences philosophiques il reste un patrimoine d'idées et de tendances communes sur lequel il est possible de s'entendre. L'idée du devoir, quoique diversement fondée, est intacte : la croyance à un code moral, conforme à l'état actuel de la société politique, et économique, est encore suffisamment ancrée dans les esprits pour permettre d'assigner à l'enseignement pour base éducative obligatoire, un certain nombre de principes de morale commune à inculquer aux élèves. Ce Code moral serait un résumé de devoirs à accomplir envers la société humaine, idée qui continue à vivre dans le peuple et à se maintenir contre l'exemple contagieux des nationalismes exclusifs, de devoirs envers la nation et l'État, envers la famille et les individus. La formation d'une conscience morale et civique constituerait un complément nécessaire à la formation scientifique et littéraire ; car c'est leur union qui fait l'homme civilisé et le citoyen loyal.

Il faudrait toutefois se garder de donner à cette formation morale un caractère trop uniforme ; nous ne sommes pas d'avis qu'il soit préférable d'imposer indistinctement à la totalité des jeunes gens un modèle unique, un moule, pour ainsi dire, dans lequel étoufferait d'originalité des tempéraments. Au contraire, il nous semble, dans l'intérêt supérieur des nations, et de la civilisation que, surtout parmi les futurs intellectuels, soit conservée et entretenue, dans une morale raisonnable, la liberté individuelle, l'initiative et le goût de la vie personnelle. Le conformisme peut être le salut de la masse, il serait fatal s'il devait envahir plus encore qu'il ne l'a déjà fait les privilégiés de la culture.

Le véritable rôle éducatif de l'Enseignement secondaire consiste à préparer et à stimuler le jeune homme à prendre lui-même en main sa formation morale, à lui fournir toutes les données et tous les moyens de réaliser la synthèse entre ses dispositions personnelles les plus originales et les exigences de la morale fondamentale. Ni l'administration, ni la direction, ni l'influence des professeurs ne peuvent assumer la responsabilité d'une décision et d'une direction qui engagent l'individu et sa destinée. Ce respect de la liberté personnelle doit rester la première condition de l'éducation morale d'une jeunesse appelée à s'élever aux régions supérieures de la civilisation. L'école doit avant tout être une aide pour l'épanouissement des qualités morales et non une fabrique de caractères standardisés.

D'ailleurs, dans les conditions toutes spéciales où se fait l'enseignement du pays,

l'action de l'école, en fait d'éducation, est nécessairement limitée. L'essentielle mission du professeur doit être la formation de l'intelligence. Cependant, il est établi que l'organisation de la vie scolaire a jusqu'ici trop négligé d'affirmer la volonté d'une éducation morale et civique. Les fêtes scolaires sont abolies, et n'étaient les offices religieux réglementaires, il y aurait dans le train de la vie du collège à peine quelque rare tentative de manifestation commune, à peine quelque vague affirmation d'un esprit, d'une doctrine et d'aspirations communes qui dépassent le cercle si restreint de la classe.

Les devoirs religieux sont ainsi formulés au règlement :

Les dimanches, les jeudis et les jours légalement fériés, les élèves catholiques assistent en commun à la messe, où ils sont conduits et surveillés par l'aumônier ou le professeur de religion et les répétiteurs, sous le contrôle du directeur.

Ils approchent des saints sacrements à des époques et à des jours à déterminer par le professeur de religion, d'accord avec le directeur. Ils assistent, ces jours, au salut.

Les élèves assistent également aux deux processions de l'Octave de Notre-Dame et de la Fête-Dieu, aux services célébrés pour l'établissement, ainsi qu'aux *Te Deum* chantés par ordre supérieur.

La vie publique ne pénètre guère l'enceinte du collège. Toute participation des élèves à la vie politique est interdite par le règlement. L'éducation politique et civique n'est faite ni à l'école, ni en famille, ni dans les organisations civiques.

L'élève est soigneusement tenu à l'écart, comme à l'abri d'une épidémie. Cette horreur de la contagion politique tient à l'idée même que l'on se fait de la politique des partis, meurtrière de paix et de concorde, de sincérité, de noblesse, et de moralité.

Pour faire participer l'élève à la vie publique il faut créer des occasions originales, des organisations telles que le scoutisme les entretient, ou encourager la pratique des conférences de Saint-Vincent-de-Paul qui donnent une excellente introduction à la vie sociale. La méthode des équipes sociales de Robert Garie nous semble une tentative très heureuse d'initiation sociale de l'élève.

A mon sens, il faudrait tenter de rattacher à l'Enseignement secondaire des œuvres de ce genre discrètement dirigées par des professeurs aptes et enthousiastes.

Le travail éducatif ainsi entendu, s'il veut être fécond et résister à l'usure de la pratique

journalière et des difficultés et déceptions inhérentes à toute action sur les hommes, suppose chez l'éducateur des qualités rares de dévouement, d'enthousiasme, de jeunesse de cœur, de foi et d'optimisme qui ne s'aliennent pas aux seules sources de la conscience professionnelle. Il lui faut l'appui d'une doctrine génératrice d'énergie, de foi et d'amour et justificatrice des dévouements

obscur sans lesquels l'éducation morale n'est qu'un dressage vulgaire et stérile...

Pierre FRIEDEN.

(Extrait du *Bulletin International des Fédérations Nationales de l'Enseignement Secondaire Public*, Juin 1934.)

Nouvelles Diverses

Collège libre de sciences sociales

Voici le programme des conférences qui auront lieu cet hiver au Collège Libre de sciences sociales sur les nouvelles méthodes d'Education. Nous rappelons que ces conférences sont organisées par le Groupe français d'Education nouvelle.

1° L'éducation sociale dans les écoles nouvelles, par M. Bertier, directeur de l'École de Roches ;

2° L'observation psychologique des enfants à l'école nouvelle, par Mme Ganowska, directrice du jardin d'enfants du Parc Montsouris ;

3° La vie des enfants dans une école nouvelle, par Mme Rieder, directrice de « L'Enfance heureuse » à Vaucresson ;

4° Le rôle des arts dans l'éducation des adolescents, par M. Marcault ;

5° L'imprimerie à l'École, par Mlle Flayol.

L'ordre et la date de ces conférences seront publiés ultérieurement. (1)

Un foyer scolaire international en Hollande

Dans le but de venir en aide aux générations nouvelles d'éducateurs et d'écoliers, on commence, ici et là, à établir des Foyers scolaires où les professeurs peuvent conduire leurs classes pendant les vacances, ainsi que pendant l'année scolaire.

C'est avec empressement que nous avons accepté la gracieuse invitation de la Rédaction du *Bulletin International* de donner quelques détails sur le foyer scolaire national et international : Het Maarten-Maartens Huis, à Doorn.

Sur les coteaux riants qui bordent, dans la province d'Utrecht, le vieux Rhin et descendent au « Vallon de Gueldre » — une des plus belles parties de la Hollande — est situé au nord du village de Doorn, le domaine « De Zonheuvel » : la « Colline Ensoleillée ».

Pendant trente ans, l'ancien home du romancier Maarten-Maartens a été un centre de culture internationale. Depuis quelques années De Zonheuvel est devenu le siège d'une œuvre importante en faveur de la jeunesse. On a installé un foyer scolaire dans les étages supérieurs, tandis que le rez-de-chaussée du château, construit dans le style du xvi^e siècle, a été aménagé en

NOTE. — Pour tous renseignements, prospectus illustré, programme d'été, prière de s'adresser à la Direction : Het Maarten-Maartens Huis, de Zonheuvel, Doorn, Hollande.

musée public. Au cours de l'année scolaire, on y reçoit les élèves des écoles supérieures hollandaises qui désirent étudier les environs, du point de vue géographique, historique, botanique ou autre ; ou bien des groupes venant de deux lycées différents se rencontrent pour passer une fin de semaine ensemble.

Par des cours en commun, par un travail d'ensemble dans la maison et au jardin, par des excursions en groupe, par différents sports, on espère favoriser le développement de l'esprit d'entente réciproque et d'appréciation mutuelle, entente et appréciation dont la génération actuelle a, avant tout, un profond besoin.

Un foyer scolaire à la campagne offre plusieurs moyens de renouveler l'enseignement, figé à plusieurs égards. Les jeunes gens pourront y apprendre que toute reconstruction culturelle du monde est fondée sur une vie sociale intense et saine ; une vie sociale qui repose sur le juste équilibre entre les droits et les devoirs et où chaque membre prend pour règle de conduite : « un pour tous, tous pour un », où la joie du travail devient une réalité palpable.

La « Maison Maarten-Maartens » réunit en elle tout ce qu'on pourrait désirer pour la réalisation de cet idéal. Elle a été aménagée d'une façon confortable et pratique. Elle a le chauffage central, des bains, des douches. On peut y loger 50 hôtes (dans cinq dortoirs) et la maison contient des chambres spéciales pour les cours et pour les professeurs.

Les environs du château offrent un site merveilleux. La situation centrale permet de faire nombre d'excursions intéressantes et instructives à des prix très modérés.

Comme le foyer ne vise aucun but commercial, on a pu réduire au minimum les frais de séjour, de sorte que le change élevé du florin n'a point effrayé les hôtes étrangers. Un nombre croissant d'écoliers étrangers passent nos frontières pour venir séjourner dans le foyer pendant les vacances et y rencontrer de jeunes Hollandais, avec lesquels ils font des excursions, du sport, de la musique.

À Pâques, par exemple, ce furent des Anglais, des Anglais, des Ecossaises des écoles suivantes : Leighton Park, Reading ; Perth Academy ; Northgate and High School, Ipswich ; Mill Hill et Honor Oak, Londres.

En général, nous préférons les groupes accompagnés d'un professeur aux enfants non accompagnés. D'abord, avec 2, 3 ou 4 groupes, on

arrive plutôt à former un ensemble pendant la courte durée d'un tel séjour ; et puis, une vingtaine, ou même une dizaine d'enfants voyageant ensemble réduit considérablement le prix des billets de chemin de fer, des autocars, etc...

Pendant les vacances d'été, nous comptons pouvoir offrir de nouveau l'hospitalité à des centaines d'écoliers et nous invitons les lecteurs du *Bulletin International* à venir faire la connaissance des Pays-Bas et de leurs habitants.

La direction du foyer ne fait aucune propagande politique ou religieuse. Elle considère que, du fait même que des enfants de nationalités différentes jouent et travaillent ensemble en camarades, pendant un certain temps, leurs es-

prits se préparent à mieux comprendre « les autres ».

Se rendre compte que la vie de tous les jours, dans un pays étranger, ne diffère pas essentiellement de la nôtre, voilà une des premières conditions de l'entente internationale. L'avenir est à ceux qui *cherchent* à comprendre, et qui, après avoir regardé avec intelligence, se souviennent par le cœur.

Béatrix MAARTENS,
Présidente du Conseil.

(Extrait du Bulletin international des
Fédérations nationales du personnel
de l'Enseignement secondaire public,
juin 1934.)

A travers les Revues

En Belgique

L'autonomie à la prison-école

La revue du Secrétariat vaudois de l'Enfance, à Lausanne, *L'Information au service du Travail social*, relate dans son numéro de juillet 1934 (p. 500) d'une visite faite à la prison-école de Hoogstraeten, en Belgique, par les membres du Congrès de Service social, qui a eu lieu en juin, à Bruxelles, et dont le thème fut : l'assistance pénitentiaire et la protection de l'enfance de justice. Hoogstraeten comporte quatre pavillons : A. Pavillon d'entrée : observation scientifique du délinquant et désintoxication morale ; les incurables sont dirigés dans d'autres institutions. — B. Pavillon d'éducation : études, travail, esprit familial. — C. Self-government. — D. Semi-liberté, vêtements civils, sorties autorisées.

C'est le pavillon C qui nous intéresse ici. « Le rôle du personnel devient de plus en plus discret. Les détenus forment eux-mêmes le comité des groupes d'éducation et nomment un délégué de chaque atelier, qui les tient au courant de la conduite de ses camarades ; au cas où le rapport est défavorable pour l'un d'eux, le jeune homme incriminé est réprimandé par son cercle, et, s'il récidive, il est signalé à la Direction. Le self-government est une des innovations, audacieuses s'il en fut, de la prison-école ; les résultats remarquables qu'il a donnés témoignent de sa valeur éducative. Ajoutons que pour le réaliser, il

ne faut rien moins que les personnalités de premier ordre du Directeur d'Hoogstraeten (M. Cornil) et de son personnel ».

L'essai n'est point aussi nouveau que paraît le supposer l'auteur de l'article. On en trouvera déjà le cadre précis dans « La Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie » d'Ad. Ferrière (1915, p. 575) et, du même auteur, « L'Autonomie des Ecoliers » (1921, pp. 94 et suiv.) où sont décrites des « Républiques » de jeunes délinquants sous la direction d'adultes avisés et clairvoyants.

Un seul mot, dans le rapport sur Hoogstraeten, nous déplaît, c'est le mot « réprimandé ». L'idée de sanction morale repose sur la notion de péché ; sans doute vaut-elle mieux que la sanction pénale qui ne s'appuie que sur la notion juridique. Mais il faut faire un pas de plus : s'élever à la notion thérapeutique, non pour que l'intéressé y trouve une excuse à son « mal », mais pour que, voyant le but bon et les moyens à mettre en œuvre il veuille et tâche de se guérir, pratiquer énergiquement et de façon avisée l'auto-thérapie.

L'autonomie chez les délinquants : progrès couronnés de succès. Quand donc nos lycéens, qui ne sont pourtant pas des délinquants, joueront-ils de ce minimum de liberté et de moyen d'auto-éducation qu'est le régime de l'autonomie relative ? Car le but est double : auto-éducation individuelle et auto-éducation sociale, en d'autres termes, formation du citoyen.

Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

D^r Frank BROCHER. *Regarde*. Promenades dans la campagne et observations d'histoire naturelle dans le cours de l'année. (Publié par les Naturalistes Belges, 9, rue aux Laines, Bruxelles et Kundig, Genève. 143 pages, 3 fr. suisses.)

La biologie est, dans certaines écoles normales comme dans le public, la branche la plus négligée de l'arbre touffu des connaissances. Une jeune institutrice maternelle, fort cultivée par ail-

leurs, ne m'avoue-t-elle pas se sentir incapable d'observer et d'expliquer le plus menu fait se rapportant aux bêtes et aux plantes... Pourquoi cette ignorance des choses de la nature alors qu'aucun domaine n'est plus proche de l'enfance ? Par son livre « *Regarde* », M. Frank Brocher vient nous tendre une main secourable et combler nos lacunes. L'auteur s'adresse aux parents soucieux de faire connaître à leurs enfants quelques-unes des merveilles de ce monde animal et végétal des prés, des forêts, des étangs. En fait, cet ouvrage

intéresse tous ceux qui désirent s'instruire et instruire très simplement, en ouvrant les yeux. Le D^r Brocher donne dans ce livre un fouillis d'observations et d'enseignements — mais fouillis ordonné, suivant, mois après mois, le développement des êtres qu'il présente. Tour à tour apparaît, dès leur point de départ : l'œuf, l'histoire de la grenouille et celle du crapaud sonneur, celles de la libellule, de la guêpe et de l'araignée ; les oiseaux familiers nous révèlent leurs mœurs ; nous voyons évoluer, grossir et se former le bulbe du coléchique, les cônes du sapin, l'écorce des arbres. C'est encore le seau de Salomon, le lierre, la fleur du marronnier et celle de l'orchis, la bugrane, la scabiense et bien d'autres qui nous invitent à découvrir leurs secrets.

Enfant ! Regarde ! Tourne les pages du grand livre de la Nature. Jamais il ne déçoit ni ne lasse. A le connaître et à l'aimer, à en comprendre la beauté, tu élèveras ton cœur et ton intelligence.

Is. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

George S. STEVENSON et GEDDES SMITH, *Child Guidance Clinics. A Quarter-Century of Development* (New-York, The Commonwealth Fund, 41 East 57th Street, 1934, 186 pp., \$ 1,50).

La première clinique a été ouverte en 1909 à Chicago. Il en existe aujourd'hui plus de deux cents aux États-Unis. L'expérience prouve que, indépendamment de toute rééducation d'enfants estropiés, la réadaptation des enfants spécialement désignés doit viser à stimuler leur volonté morale, ce qui contribue à leur bonheur et leur facilite la voie. Elle répond si bien à un besoin et s'est répandue si largement qu'on ne conçoit plus que des cliniques de ce genre puissent ne pas exister. A quels besoins précis celles-ci répondent-elles ? Quels buts visent-elles ? Et par quels moyens ? C'est là ce qu'exposent les auteurs, en particulier le Dr Stevenson ; il a été en contact avec l'œuvre dès les débuts, en sa qualité de directeur de la section des cliniques communales du Comité national d'Hygiène mentale. La table des matières, à elle seule, fait apercevoir le plan de l'exposé : naissance des cliniques (les besoins, les pionniers, les services de démonstrations) ; les services actuels (la sélection des cas, les méthodes, les dirigeants, les services d'éducation, jugements sur l'œuvre, recherches, tendances et possibilités). L'avenir de ce mouvement comporte aujourd'hui plus que jamais une portée immense. Perfectionner toujours plus ces rouages désormais indispensables de la Société et en multiplier le nombre, ceci apparaît comme l'un des buts que ne doivent pas perdre de vue les réorganiseurs du monde moderne.

Ad. F.

Jesús SALINAS, *El Metodo Decroly en el segundo año de la escuela primaria* (Cochabamba, Bolivia, Editorial Lopez-Santivanez, 1933, vol. 17,5 x 26 de viii-244 pp.).

On a rendu compte ici-même — N° 92, nov. 1933, p. 274 — du premier volume de cette sé-

rie, celui que M. Salinas, inspecteur itinérant des écoles départementales de Cochabamba a consacré à l'application de la Méthode Decroly en 1^{re} année primaire. On a dit ici tout le bien que l'on pense de ce guide du jeune maître inexpérimenté à qui la besogne est délaissée presque jour après jour ; on a fait aussi quelques réserves, en signalant le danger qu'il y aurait à se servir de cet ouvrage comme de rails où le train : locomotive et wagons, maître et élèves, roulerait sans heurt... mais sans imprévu au cours du voyage. La curiosité, l'initiative enfantine, pour tout dire : l'intérêt — ne s'agit-il pas ici de « centres d'intérêt » ? — ne s'accommodent pas d'une discipline mentale trop rigide qui ne laisserait place à aucun imprévu. Car même les « leçons occasionnelles » auxquelles l'auteur a fait place, se trouvent être des occasions prévues et choisies : fêtes nationales, fêtes de la race et autres.

L'avantage d'un livre comme celui-ci est de servir de plate-forme analogue au pont de navire d'où s'envolera l'avion. Et en ce sens, il est certain que plus il est détaillé, mieux il rend service. On trouvera ici toutes les instructions utiles pour traiter de l'Enfant : ses besoins, l'école, la famille, la cité ; de l'alimentation : produits principaux des trois règnes : viande, lait, œufs, maïs, pain, eau ; des vêtements : laine, soie, coton, lin ; la maison : matériaux, bois ; le nid du fournisseur, le charpentier, le serrurier. Enfin le travail : travail intellectuel, le buffle, animal de trait, le travail chez la femme, les moyens de transport.

Certes il y aurait des réserves à faire sur les exercices grammaticaux et orthographiques, sur l'arithmétique, etc. On ne peut attendre, en tout la perfection. Il sera temps de modifier ces parties-là quand ces techniques didactiques seront au point.

Et maintenant on attend la suite avec l'intérêt le plus vif et la conviction que les maîtres et, par là, l'enfance de la Bolivie, vont recevoir une impulsion nouvelle et puissante. Oui, les jeunes, ceux des générations en voie de croissance, peuvent et doivent faire mieux que leurs aînés !

Ad. F.

Juan GOMAS y Regina LAGO, *La práctica de las pruebas mentales y de instrucción* (Collection : la práctica de la educación activa, publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1933, 1 vol. 12 x 19 de 206 pp. Prix : 5 pesetas).

Voici le travail consciencieux et pratique de deux anciens élèves diplômés de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève, l'un, M. Gomas, inspecteur de l'Enseignement primaire à Madrid, l'autre, Mlle Lago, professeur de pédagogie. Ce qui manque aux tests actuels, ce qui retarde leur introduction dans les écoles et la pratique quotidienne, c'est sans doute le manque de matériel approprié, d'instructions concrètes, mais aussi l'insuffisance des barèmes comparatifs. Avant de « songer à établir des différences raciales et géographiques (desquelles diérenteront les moyens d'action pédagogiques appropriés à chaque région) ; d'établir des barèmes nationaux pour chaque matière, dans les écoles rurales et urbaines ; et d'aboutir ainsi à une base scien-

tifique, objective, pour confectionner un programme minimum », il faut un outil. C'est à fournir cet outil qu'ont visé les auteurs : épreuves mentales (Dearborn, Simon, Porteus, Meili, Ballard, Goodenough) et épreuves d'instruction (lecture, Anderson et Haggerty ; compréhension, Gali ; écriture ; rapidité de calcul, Chaparède ; arithmétique, Dottrens, etc.). « C'est ainsi seulement qu'il sera possible de sortir de la désorganisation moderne de notre pédagogie. Tous les bavardages savants, aussi bien des ministres que des simples instituteurs, donnent corps à des rêves et à des idéologies creuses, en matière de possibilités et de résultats de l'enseignement, lorsque, en fait, ils méconnaissent les choses que l'on doit enseigner, comment et quand on doit les enseigner ».

Signalons, aux pages 26-27 un tableau synoptique indiquant, respectivement pour les tests collectifs et les tests individuels, les inconvénients et les avantages des deux procédés d'investigation. C'est par la critique des méthodes critiques que l'on progresse.

Après la Pologne, l'Espagne nouvelle va-t-elle devenir la terre d'élection des chercheurs scientifiques en matière de psychologie de l'enfant ? Dans ce cas, Mlle Lago et M. Comas auront bien mérité de la patrie.

Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-V^e.

Institut MONNIER

École nouvelle à la campagne

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

PONT-CEARD-sur-VERSOIX

(Canton de Genève — Suisse)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateurs de l'École de l'Odonnald)

(Prospectus et informations sur demande)

Maison des Petits

(Foyer de Saint-Alban)

AMELIE, par Soulac-sur-Mer (Gironde)

En pleine forêt de pins, à 1 km de l'Océan
École de plein air - Bonne instruction - Vie
familiale - Cuisine végétarienne - Prix
très modérés

Garçons et Filles de 6 à 13 ans

Admission pendant toute l'année

Séjour de vacances

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

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII^e

Tél. Anjou 63-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

Pour tous ceux qui reconnaissent la nécessité d'unir à une INSTRUCTION SANS SURMENAGE
le DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL (physique, moral et spirituel) de l'ENFANT

Madame L. ARTUS

Membre Fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau, Professeur aux Cours Normaux et à l'École Supérieure de Genève

fera à PARIS une série de 12 cours afin de montrer comment on peut :

- 1^o ENSEIGNER en donnant aux élèves une source constante de découvertes et d'expériences personnelles
- 2^o SUIVRE LES PROGRAMMES OFFICIELS en enseignant par des jeux éducatifs et par le dessin
- 3^o CONCILIER L'INSTRUCTION DE L'ENFANT avec le développement de toutes ses facultés

Le 1^{er} cours aura lieu le Jeudi 11 Octobre, à 15 heures, au Musée Social, 5, rue Las-Cases, Paris. Pour les invitations à ce 1^{er} cours et inscriptions, s'adresser à Mademoiselle MARTENOT, 23, rue Saint-Pierre, Neuilly-sur-Seine. — Prix des cours : 100 francs par mots (facilité de paiement pour les professionnels). — Obtention de diplômes.

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : 18 francs ; Etranger, 25 francs.

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

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

S'adresser : **M. Weber**, Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 851-57.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable**. Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de M. Henri Piéron et un portrait), 30 fr.
L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), 40 fr.

En vente à la Librairie Félix ALCAN, 108, b. St-Germain, Paris, 6^e

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 **Mme Ragetty**, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

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

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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 Descoedres

de

d'après M. le D^r O. Decroly

l'Institut J.-J. Rousseau

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VI^e

NOUVEAUTÉS DE RENTRÉE

NOUVEAU MATERIEL SENSORIEL DAVIDOFF

pour écoles maternelles, jardins d'enfants et classes enfantines.

ENCASTREMENTS ARTISTIQUES DAVIDOFF, 2^e série :

N^o 309. Boîte N^o 6. Tulipe et Clown. — N^o 310. Boîte N^o 7. Moulin et Poussin. — N^o 311. Boîte N^o 6. Perroquet et Pensée. — N^o 314. Boîte N^o 7. Déjeuner du lapin et oiseau. —

N^o 315. Boîte N^o 10. Rose et Marine. Chaque boîte 5 »
Les jeux d'encastrement sont en bois découpé, laqué et lavable. Chaque modèle offre une particularité intéressante et ne fait double emploi avec aucun autre.

LES PIQUAGES SUR BOIS, 1^{re} série (sujets simples) :

N^o 435. Cheminée, Théâtre, Verre, Souffleur. — N^o 436. Tonneau, Phare, Niche, Sabot. — N^o 437. Cuvette, Bottine, Cafetière, Table. Chaque boîte 5 »

LES PIQUAGES SUR BOIS, 2^e série (sujets compliqués) :

N^o 430. Tulipe, Marine, Maison, Oiseau. — N^o 431. Pensée, Bateau, Quilles, Poussin. — N^o 438. Moulin, Poisson, Puits, Toupie. Chaque boîte 5 »

Plaquettes bois découpé "Michel-Ange" pour modelage

N^o 370. Animaux familiers (6 différents). 2 50. — N^o 371. Animaux sauvages (6 différents). 3 50

Cubes imagés "Splendid"

N ^o 346. Jouons	15 »
N ^o 346. En récréation	19 »
N ^o 347. Frères et sœurs	22 »

Mosaïques d'images sur bois "Floréal"

N ^o 1117. Petit modèle	9 »
N ^o 1118. Modèle moyen	10 50
N ^o 1119. Grand modèle	12 »

PIQUAGES "LUTÉIA"

N^o 353. Une pochette contenant 6 modèles différents 1 10

LA VITRAUPHANIE

N^o 367. Une pochette contenant 10 sujets différents, et un assortiment de papiers de couleurs variées 2 10

Patiences sur bois "Mol'or"

N ^o 344. Rions	9 »
N ^o 348. En vacances	10 50
N ^o 349. Les enfants s'amuseant	12 »

Une place pour chaque chose

Jeu de loto d'images. — Jeu de lecture.
N^o 307. Une belle boîte, couverture en couleurs 12 »

Où mettrai-je cette image ?

Jeu d'identification. — Jeu d'encastrement.
Jeu de lecture globale.
N^o 226. Une jolie boîte, couv. couleurs. 15 50

Le nouveau loto de calcul

N^o 297. Une jolie boîte, couverture en couleurs 12 »

Les animaux pêle-mêle

N^o 259. Une pochette de 8 sujets différents 1 90

M^{re} FLAYOL

Le Docteur Decroly, Éducateur

Un volume 13 x 19, broché 12 »

M^{re} CUNÉO

Vade-Mecum des exercices sensoriels à l'école des petits

Un volume 12 x 18, illustré de nombreuses photographies 4 »

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