

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

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Ad. FERRIÈRE. — *La Coéducation des Sexes.*

M. PRUDHOMMEAU. — *Les amitiés enfantines dans la classe de perfectionnement.*

Communications extraites du Compte rendu du VI^e Congrès international de l'Éducation Morale (Cracovie, septembre 1934).

J. PIAGET. — *Développement des idées morales chez l'enfant.*

Ch.-M. GARNIER. — *L'Éducation morale et la Correspondance scolaire internationale.*

M.-Th. MAURETTE. — *Coéducation à l'École internationale de Genève.*

C. FREINET. — *La littérature enfantine.*

Nouvelles diverses.

Liures.

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

13^e Année.

NOVEMBRE 1934

N^o 102

ADMINISTRATION ET REDACTION

GRUPE 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 renouée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. 1. (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. 1. (Angleterre).

REVUES :

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

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

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

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

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

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

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

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

ROUMANIE : *Centru Inim Copililor*, Strada Marea Banta, 79, Bucarest.

SUEDE : *Pedagogiska Sprömsal*, Erikbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHECOSLOVAQUIE : *Nové Školy*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Colledge, Smyrna.

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

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

YUGOSLAVIE : *Radna Škola*, Slovana, Sremska, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

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

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

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

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

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 Fr. 32 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 *

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

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

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

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

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

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

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand) (épuisé)

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

L'Aube de l'École servine 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. 15 50

La Liberté de l'Enfant et l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1925 (Tr. en espagnol) Fr. 16 *

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

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

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

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

L'École sur Mesure et la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, 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 *

Correspondance psycho-pédagogique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Kraft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 *

L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lucerne, 1932, d. 2 50

Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance Fr. 2 50

Cultiver l'Énergie. 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 : 5 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^o 697-92.

La Coéducation des sexes ⁽¹⁾

Il existe deux façons de poser les problèmes sociaux et moraux. La première consiste à partir de ce qui devrait être et à en déduire des applications dans la réalité concrète. Selon la seconde, on part de ce qui est et l'on cherche à améliorer l'état de choses, à corriger les défauts et à orienter les faits vers l'idéal entrevu. Peut-être existe-t-il encore une troisième méthode qui ne serait ni déductive, ni inductive, ni purement idéaliste, ni purement réaliste. C'est celle-ci que l'on voudrait mettre ici en lumière à propos d'un problème grave entre tous, celui de la coéducation des sexes.

Ni purement idéaliste, ni purement réaliste, a-t-on dit. Cela signifie : pas d'idéalisme philosophique sans contrepois dans l'observation de la réalité des faits et, dès lors, sans applications concrètes ayant chances de succès. Mais pas non plus de réalisme résigné : simple constatation des phénomènes, vision de leurs lacunes, avec ou sans regrets, et résignation à un soi-disant état de choses inévitable. Pas non plus de philosophie greffée sur le réalisme et confondant l'être et le devoir être ; assimilant le second au premier et déclarant : les faits sont ainsi, donc ils doivent être ainsi. C'est pourtant là ce que font certains philosophes lorsqu'ils commentent le thème darwinien de la lutte pour la vie. La lutte est un fait, donc elle doit être, en tout et partout. Ces théoriciens de la violence n'oublient qu'un point : l'existence de la tendance inverse, celle de l'union pour la vie : entr'aide, coopération. La pseudo-idéalisa-

tion du réalisme brutal n'est qu'une forme fallacieuse et dangereuse du nihilisme moral.

* *

Ces deux tendances opposées se font jour dans le domaine de la coéducation. Certains psychologues en imaginent la beauté en partant de prémisses idéales : individualités équilibrées et saines, milieu ambiant harmonieux. On a souvent décrit des institutions pédagogiques proposées comme modèles pour tous les milieux, destinées à servir de cadres idéaux pour une existence saine où garçons et filles et adolescents des deux sexes pourraient se développer côte à côte et exercer les uns sur les autres une influence favorable. Ces institutions — à vrai dire exceptionnelles — existent. Elles prouvent que la coéducation bien comprise n'est point une entreprise utopique. Elle est viable. Mieux : elle produit des résultats excellents. On vante la spiritualité dans les rapports sans compression arbitraire, la maîtrise naturelle de soi qui résulte du respect réciproque ; on souligne le fait que la tension proprement sexuelle, loin de s'accroître, s'atténue de par le simple « intercourse » quotidien ; que la crise de la sexualité cesse d'être une crise ou, tout au moins, que celle-ci se trouve fortement atténuée, que la virilité des jeunes gens et la féminité des jeunes filles, loin de dégénérer en une camaraderie neutre et amorphe, va au contraire en s'accroissant, mais en mettant l'accent sur ce qu'il y a de meilleur chez les uns et chez les autres. Et ces constatations prennent toute leur valeur lorsqu'on leur oppose les méfaits de l'éducation unilatérale, celle qui part de part et d'autre les deux sexes, celle qui conduit aux aberrations homosexuelles, qui produit et amplifie les refoulements et laisse chacun dans

(1) Mémoire demandé à M. Ad. Ferrière pour introduire le thème de la coéducation au V^e Congrès international d'Éducation morale qui a eu lieu à Cracovie en septembre 1934. En l'absence de M. Ferrière, il a été lu au Congrès par Mlle Anne Osterfeld. Ce texte in extenso est inédit.

l'ignorance des traits psychologiques de l'autre sexe.

Car il nous paraît superflu de déclarer que des différences naturelles existent : goût plutôt social et professionnel chez l'homme, goût plutôt familial et éducatif chez la femme. La naissance et le développement du « goût du nid » chez la fillette ont donné lieu à bien des monographies ; ce goût est indépendant de toute suggestion, de toute éducation reçue, de tout préjugé. Seules le nient certaines femmes dont souvent l'aspect physique suffit à trahir l'attitude mentale et désigne comme victimes de troubles endocriniens. A moins que leur féminisme égalitaire et intégral soit dû à quelque refoulement et ressortisse à l'art du psychanalyste.

Les défenseurs de la coéducation « parfaite » soulignent à juste titre la nécessité d'un milieu « parfait » — ou, tout au moins, très proche de la perfection. Ils reconnaissent aussi que les enfants et adolescents doivent être, sinon parfaits, du moins sains de corps et d'esprit. Il y a des êtres pathologiques qui ne conviennent pas à la coéducation et à qui la coéducation ne convient pas. Parmi ceux-ci, les uns sont probablement incurables : il y a déformation mentale, tare héréditaire. D'autres sont curables ; ils souffrent d'anomalies physiques ou psychiques qu'un médecin peut guérir. D'autres enfin, quoique jugés anormaux dans tout autre milieu, redeviennent normaux quand ils se trouvent absorbés par une ambiance coéducative saine. Ceci, bien entendu, à condition que la forte majorité des enfants et adolescents qui les y englobent soient sains. Une majorité d'instables, guérissables sans doute, mais non encore équilibrés ne saurait qu'entretenir une atmosphère troublée, ne favorisant pas leur guérison. Et ce seraient les normaux qui, là, apparaîtraient comme des cas exceptionnels et non conformes !

Il en est de même, mais en sens inverse, de la troisième condition de succès de la coéducation. Outre le milieu sain et les individualités saines, on préconise la vie en commun des deux sexes dès le premier âge ; en tous cas avant le réveil de la sexualité psychique. Ici encore, il y a des cas exceptionnels : on a vu une majorité équilibrée absorber sans heurt une minorité venue tard à la coéducation et ceci sans inconvénient ni pour celle-ci, ni pour l'ensemble de la communauté. Tant est forte la puissance de suggestion d'un milieu idéaliste, harmonieux et large.

Mais qui ne voit que, poser ainsi le problème, c'est échapper à toute solution susceptible d'être généralisée ? En fait, malgré

les exemples que l'on peut citer, il ne semble pas que le nombre des Ecoles novatrices coéducatives ait augmenté depuis vingt ans. Ne serait-ce pas qu'elles sont pratiquement imitables ?

Bien entendu, nous parlons ici d'internats coéducatifs, de ceux qui, comme ce fut le cas de l'école de l'Odenwald, en Allemagne, accordent aux jeunes gens une grande liberté de choix dans leurs études et permettent ainsi aux types divers de chaque sexe de suivre leur vie propre sans imposer à quiconque un programme uniforme établi *a priori*. De telles écoles sont rares. Plus rares encore celles où le corps enseignant, mixte lui-même, se compose de personnalités connaissant les problèmes de la psychologie génétique et de l'inconscient, se trouve animé d'un haut idéalisme, et capable, dès lors, d'orienter la jeunesse vers la canalisation utile et la sublimation des instincts.

**

Toutefois la solution inverse, celle qui se croit réaliste, mais ne tente pas de s'élever plus haut, ne saurait en aucune façon nous satisfaire. « L'école coéducative parfaite n'existe pas, va-t-on proclamant, donc tenons les sexes séparés, afin d'éviter les dangers de la « promiscuité » — c'est le mot dont se servent les avocats de cette thèse. — Même sur les bancs de l'école primaire, ils ne tolèrent un rapprochement que pressés par les nécessités économiques : écoles rurales n'ayant qu'un seul maître. Leur argumentation ignore les tares des internats habituels et les troubles du subconscient que ceux-ci font naître ou développent. Par contre ils ne se font pas faute de critiquer l'école mixte, l'accusant de « niveler » les sexes. Le malheur est qu'ils blâment des externats où l'on applique aux deux sexes les mêmes programmes en vue des mêmes examens. Est-il besoin de dire que nous condamnons de toute notre énergie cette pratique aussi anti-psychologique qu'universelle et ancrée dans la tradition ? Il s'agit dans cette critique, par ailleurs, de tout autre chose que de la coéducation ou même de la co-instruction ; celle-ci ne sont pas atteintes par ce grief. Et si l'on paraît au mal, si chaque enfant, quel qu'en fût le sexe, pouvait — selon le principe de l'École active — développer les virtualités saines qu'il porte en soi, la co-instruction, sur ce point-là, cesserait d'être nocive et ses vertus sortiraient victorieuses de l'épreuve.

D'ailleurs là n'est pas le lieu du débat. Il ne s'agit même pas de savoir si l'on élèvera ou non garçons et filles en commun. Les

circonstances s'en chargent. Et ceci non seulement dans la famille, où les frères amènent leurs amis et les sœurs leurs amies, mais partout : dans la rue, sur les champs de sport, au cinéma, dans les trams et les trains que prennent les écoliers pour se rendre à leurs écoles. Ce fut toujours le cas, dit-on. Admettons-le, avec quelques restrictions. Mais qui ne voit que cette « promiscuité » — pour reprendre le mot de tout à l'heure — a augmenté de singulière façon depuis cinquante ans ? L'Instruction obligatoire y a contribué. C'est un truisme, par ailleurs, de déclarer que l'esprit libertaire de la jeunesse s'est accru, ces dernières vingt années. Hier on pouvait, en certaines circonstances, si on le voulait, tenir les sexes séparés et ne les réunir que sous surveillance. Aujourd'hui l'esprit d'émancipation a fait son œuvre ; le voudrait-on, on ne pourrait plus empêcher les jeunes de se rencontrer librement.

Ceci n'est qu'un des aspects du problème. Comme le rappelle fort bien Mlle Elisabeth Huguenin dans un ouvrage récent : « La coéducation des sexes », la question, de scolaire qu'elle était, est devenue sociale. Elle ne se pose plus seulement sur les bancs de l'école, mais à l'atelier, dans la profession, dans les bureaux. Les professions féminines ont envahi le forum. Depuis la grande guerre, la femme, la jeune fille, entrent partout ou peu s'en faut.

Savoir se comporter avec l'autre sexe, ceci n'est plus un luxe, c'est un devoir, une nécessité. Ce n'est plus un débat académique qu'il faut instituer, c'est une mesure de sauvegarde sociale. Or aucun « enseignement » n'y fera rien. Les explications demeurent inefficaces. La raison est une digue de sable en présence de la marée de l'instinct. Une seule méthode est bonne : apprendre à dominer l'instinct — je ne dis point : à le refouler. — Avoir bien en main sa volonté, voir clair, se posséder. Et ceci exige l'expérience de la vie et non des théories vagues ou le réseau ténu des bonnes intentions.

Certes l'enseignement, la raison de l'adulte ne doivent pas être exclus. Chez le jeune animal humain, à l'instinct sain, souvent obnubilé, se mêlent des inspirations troubles ; il manque d'expérience et de sagesse ; il serait criminel d'attendre que des désastres se soient produits pour en tirer matière à leçons. Sans aller aussi loin, on sait à quel point des traumatismes affectifs, voire de simples refoulements d'élans subjectifs peuvent empoisonner l'âme et gâter la joie d'un être durant son existence entière. Le rôle de l'adulte est, dès lors, celui du psychologue et de l'intuitif. Sa

finesse morale doit l'amener à prévoir les déviations possibles afin de les prévenir. Il serait fou d'attendre d'avoir à guérir un mal déclaré. Ce serait reconnaître que l'on a commis un acte d'imprévoyance grave. Prévenir les écarts de l'inconscient enfantin ou juvénile, canaliser les tendances, leur permettre de se sublimer, les conduire à ce but, voilà le rôle de l'adulte. La non-intervention, que seraient tentés d'adopter certains pessimistes qui se parent du nom de réalistes, est ici un leurre et un danger. Il faut intervenir, mais ni trop tôt, ni trop tard. Présenter trop tôt certaines « révélations », c'est courir le risque de n'être pas compris, ou déflorer prématurément certains sentiments qui ne doivent éclore qu'en temps et lieu. Les présenter trop tard, c'est avoir laissé entre temps le hasard faire son œuvre, tant bien que mal, et plus souvent mal que bien. L'ignorance entraîne des dangers ; les dangers sont gros de catastrophes.

Ni l'idéalisme, ni le réalisme sans contre-poids ne sauront nous satisfaire, dans cette lutte. Le premier produit des fruits savoureux, mais rarissimes : on ne peut les proposer en exemple à l'humanité moyenne, à l'immense majorité des parents et des maîtres. Le réalisme, apparemment la seule issue qui reste ouverte si l'on écarte l'idéal inaccessible, n'est pas une solution. Il table sur le hasard favorable, sur l'instinct sain, sur l'intuition. Ces cas peuvent se rencontrer. Le mot de St Augustin repris par Luther demeure vrai lorsqu'il s'adresse à des êtres harmonieux et équilibrés : « Aime Dieu et fais ce que tu veux ! » On revient ainsi à l'idéalisme absolu et au cas rare. En présence de l'être intoxiqué, en présence du hasard néfaste — que les rapprochements sociaux multipliés ne favorisent que trop — l'abstention est le pire des défaitismes. Il est proprement criminel.

*
**

Et ceci nous conduit à présenter la troisième solution que l'on annonçait au début. La troisième ? Disons plutôt : l'unique. Celle qui se fonde sur la réalité sociologique et sur la vérité psychologique. Celle qui part de ce qui est, de l'inévitable, du rapprochement quotidien des sexes dans la rue, à l'atelier, au bureau. Celle qui tient compte aussi de l'individu tel qu'il est, avec ses tares éventuelles, ses inconséquences, son inexpérience, sa bonne volonté ou sa volonté faible, ses désirs infinis de bonheur ou de plaisir et ses capacités bornées — bornées quant à la raison, illimitées quant à l'illusion.

Et l'on ne s'arrêtera pas, bien entendu, à ce qui est. On verra à ce qui doit être. Qu'est-ce qui doit être ? L'imitation d'un modèle extérieur de perfection ? L'obéissance *perinde ac cadaver* à certains principes de morale laïque ou à certains dogmes métaphysiques ? Oui et non : non, si ces moyens devaient être les seuls en jeu et si on les jugeait essentiels ; oui, s'ils sont englobés dans l'éducation totale et placés à leur rang de valeur dans la hiérarchie des moyens employés et des fins poursuivies.

Partir du fin fond de l'être, avec ses instincts et ses tendances, ses inspirations et ses aspirations et contribuer à développer ce qu'il y a de meilleur en lui, favoriser ses actions et ses pensées dans la mesure où elles tendent à conserver et à accroître la puissance de son esprit — esprit au sens qualitatif du terme, — c'est-à-dire la soif de vérité, de justice et d'amour divin qui couve en tout être, même pathologique (bien que là, il y ait éclipses) — telle est la méthode de la psychologie génétique.

On se rendra compte alors que l'enseignement systématique est la moindre des choses : utile s'il nourrit un besoin réel de vérité, nuisible s'il se manifeste hors de tout contexte, en marge de l'inconscient de l'enfant et de son expérience. L'enseignement ne vaut que comme partie constituante de l'éducation.

A son tour l'éducation ne vaut que si elle vient s'appuyer sur la vie, sur l'expérience vécue, sur des émotions actuelles, limitées aux circonstances du lieu présent et du moment présent. Car l'émotion, comme une étincelle, naît d'un contact : contact entre le degré de développement d'un être, manifesté dans ses instincts, tendances, intuitions et inspirations (simples ou complexes, sains ou morbides) et le milieu qui vient nourrir ces appétits divers ou, au contraire, leur refuse toute satisfaction.

Infinie complexité de l'éducation. Infinie simplicité aussi. Car elle réside en ceci et ceci seulement : centrer l'individualité pour en faire une personnalité ; l'équilibrer, l'harmoniser. Mieux : lui permettre de se centrer, de s'équilibrer, de tendre à l'harmonie. Trouver ce centre de convergence des énergies encore éparées est du ressort exclusif de l'intéressé, je veux dire : de chaque être vivant. Réaliser l'accord le plus parfait possible entre des tendances héréditaires ou acquises souvent hétéroclites, les unes riches, d'autres lacunaires, les unes accentuées et hautement différenciées, d'autres demeurées à l'état infantile, les unes et les autres pouvant être fortes ou faibles, dominantes ou effacées — tel est le problème de l'auto-éducation. « Il n'y a pas

de suggestion, dirait Coué, il n'y a que de l'autosuggestion ». En ce sens on peut dire, en forçant un peu la note : il n'y a pas d'éducation, au sens restreint de « pédagogie ».

Le problème de la coéducation des sexes est partie d'un tout. On ne saurait l'isoler. L'examen à part serait un leurre. En énumérer les procédés et s'attacher à ceux-ci seuls serait se duper. Tout est dans tout. La totalité sociale, la totalité individuelle, voilà les seuls éléments en présence. Rien de ce que l'on a indiqué plus haut, en étudiant les aspects de la question, n'est sans valeur ; mais rien n'a de valeur hors de l'examen total de chaque situation, et de la formation totale de l'être dans le sens de la possession de soi, de la vision claire de la vérité, du sentiment de la justice, et de l'effort de comprendre et de réaliser l'amour, dans la signification la plus élevée du terme. Et c'est là que surgit à nouveau le rôle insurpassable de l'adulte éclairé : n'est-il pas le témoin de la Raison universelle en présence de la raison déficiente de l'enfant ? Celui qui répond aux questions que pose celui-ci ? N'est-il pas l'écho de la Conscience universelle lorsque la conscience défaillante encore s'égaré dans les brumes des aspirations troubles ?

Dans le jeune garçon égoïste, dominateur, volage, repose en germe l'homme complet qu'il aspire à devenir. Dans la fillette intuitive, aux impressions profondes et durables, exposée aux déceptions cuisantes sommeille la mère future, la compagne, la femme qui se sacrifie, mais pour qui le sacrifice peut, selon les circonstances, être la plus pure des joies ou la consommation de tous les esclavages et de toutes les misères.

Comment le jeune homme saurait-il que suivre son instinct conduirait à nuire à l'être qu'il aime — et à soi-même, par choc en retour ? — Comment la jeune fille apprendrait-elle qu'à son désir d'apporter du bonheur doit correspondre l'art de ne le donner — et, dès lors, de ne se donner — qu'à bon escient ? Ici encore, l'adulte, non pas le maître au sens restreint du terme, ni le père ou la mère au sens purement formel et légal de ces mots, mais l'Ami ou l'Amie, le psychologue clairvoyant, est irremplaçable.

Coéducation des sexes, fonction de l'éducation totale ; éducation, fonction de la vie ; vie, fonction de l'ascension spirituelle de la personnalité : voilà comment il faut poser le problème ; voilà la seule façon de le poser. En pratique, cela signifie : diffusion de la psychologie génétique, diffusion des connaissances portant sur les lois et les

manifestations de l'inconscient chez l'enfant ; cet enseignement doit être imparti aux adolescents et aux adolescents futurs parents. Cela signifie aussi : Ecole active au service de l'éducation totale. Cela signifie enfin : mesures sociales destinées à éclairer les parents, à avertir la jeunesse, à sauvegarder les êtres faibles. Consultations médico-pédagogiques et de thérapeutique psychologique. La santé physique est fonction de la santé morale, certes ; mais l'inverse est vrai aussi : sans santé physique, la résistance morale est compromise et défaillante. Les mesures à prendre — surtout en temps de crise et de désarroi mental

— seront diverses ; elles seront bien souvent urgentes ; elles varieront suivant les temps, les lieux, l'ambiance, l'âge des enfants ou adolescents considérés. Seront-elles efficaces ? A une condition : c'est qu'elles visent à l'auto-éducation et prennent pour fondement non pas l'égoïsme matérialiste et basement intéressé de l'être, mais son aspiration à la vie divine : bonheur pour soi et pour autrui, désir de perfection, besoin d'aimer et d'être aimé dans le sens le plus haut de ces termes.

Ad. FERRIÈRE.

Les amitiés enfantines dans la classe de perfectionnement

L'intéressante étude publiée par Mlle Soustre dans la Revue « Pour l'Ère Nouvelle » nous incite à terminer un travail commencé il y a quelques années sur le même sujet mais limité aux élèves de notre Classe de Perfectionnement.

L'enquête fut systématiquement entreprise en 1931. A cette date un rapport présenté à Lyon, au 6^e Congrès des Educateurs d'Enfants arriérés, par Mmes Claveau et Vaillot étudiait « l'anormal à l'heure de la récréation ». La partie essentielle de l'étude était faite sur les enfants d'une école internat autonome, à effectif peu nombreux et où se trouvaient à la fois des garçons et des filles, à laquelle étaient joints un petit nombre de cas similaires observés dans une Classe de Perfectionnement pour garçons. Pour ce qui est de nos recherches, en raison de la différence des milieux de l'école autonome et de la classe de perfectionnement, nous avons étendu notre étude du milieu scolaire au milieu social et tenu compte des amitiés hors de l'école. Avec les enfants de notre Classe de Perfectionnement nous espérons obtenir des résultats significatifs car le fonctionnement même de ces classes laisse l'enfant en relation constante avec son milieu social, lequel d'ailleurs influe sur le milieu scolaire.

Voici d'abord quelques précisions sur la façon dont nous avons recueilli les documents. Nous avons essayé d'avoir des renseignements aussi variés et aussi complets que possible sur la *nature* et la *cause* des rapprochements entre enfants anormaux. Pour cela nous avons noté au jour le jour

les manifestations qui nous paraissaient particulièrement intéressantes en classe, dans les *mouvements généraux* (entrées, sorties, etc...), pendant la *récréation*. La photographie et le film cinématographique nous ont fourni des documents intéressants mais nous avons été arrêtés dans cette voie par la dépense trop élevée pour nous que comportait l'enregistrement par film, procédé qui cependant s'était révélé supérieur à la simple photographie. D'autre part, et afin d'étendre davantage l'enquête, nous avons recherché des renseignements sur l'extension des amitiés enfantines hors de l'école en recueillant les récits commentaires de dessins sur la vie familiale ou la vie post-scolaire. Enfin lorsque dans les conversations entre enfants nous pouvions saisir quelques indications utiles, nous en tenions compte.

L'investigation portera sur cinq années et demie : d'octobre 1928 à avril 1934, se répartissant ainsi : Pour les deux premières années environ, nous nous reportons aux notes recueillies sur le comportement des enfants et qui n'avaient pas spécialement pour but l'étude des amitiés enfantines ; depuis 1930 nous avons suivi la technique que nous venons d'exposer.

Afin de donner plus de clarté à l'exposé, nous croyons bon de fixer tout d'abord quelques points qui nous semblent importants. En premier lieu le « milieu scolaire » semble jouer un rôle important dans la constitution et la persistance des amitiés enfantines : ce milieu sera ce que le fera le Professeur. Dans notre classe, malgré l'ab-

sence totale d'homogénéité, nous avons essayé de créer un milieu en nous donnant comme « principes directeurs la collaboration, l'esprit de vie en groupe, la tolérance et la discipline par le respect d'une règle dont la nécessité a été acceptée, à laquelle les élèves s'engagent à obéir et qu'ils se chargent souvent de faire observer. Nous pensons que c'est à cause de l'ambiance ainsi créée que nous n'avons qu'exceptionnellement des enfants rebelles à tout contact avec les autres. Ces cas exceptionnels d'isolement voulu, nous les avons toujours constatés en récréation. Mais l'isolement n'a jamais persisté longtemps. Presque toujours au bout de quelques minutes des camarades venaient solliciter l'élève qui restait seul et lui tenaient compagnie, tout comme ils le font en classe. Nous tenons essentiellement à cet apprentissage de la vie collective, justement afin de combattre les réactions dangereuses de l'enfant anormal qui s'isole, s'aigrit et est, de ce fait, amené à des manifestations anti-sociales. Ce souci imprime à notre enquête une orientation particulière que nous tenions à préciser.

En règle générale la vie scolaire est donc une vie à deux ou à plusieurs d'une manière continue et si dans les cas exceptionnels que nous avons enregistrés par le film on voit des enfants isolés, il s'agissait seulement d'un acte de peu de durée et dont il était justement intéressant de noter le déroulement.

**

D'après les constatations que nous avons faites il nous semble possible de classer les amitiés enfantines en deux grands groupes :
1° Les amitiés à la base desquelles se trouve un intérêt ou une satisfaction personnelle ;

2° Une forme beaucoup plus rare et très différente : l'amitié qui semble une transposition de l'amour maternel ou une extension de cet amour au garçon, amitié qui comporte un effacement de soi exerçant sa tyrannie sur le garçon arriéré très souvent égocentrique. Cette amitié ayant pour base un sentiment essentiellement féminin évolue presque toujours vers un sentiment plus masculin à la protection par la force, ce qui, en apparence, rapproche ces amitiés de celles de la 1^{re} catégorie.

Nous n'avons relevé avec les enfants de notre classe aucune manifestation extérieure d'amitié pouvant être apparentée à « l'amour ». Dans les renseignements recueillis, dans les explications de dessins nous trouvons souvent la camaraderie entre

garçons et filles, la taquinerie parfois, jamais autre chose.

Il semble donc que les résultats de notre enquête nous amènent à envisager l'amitié infantine sous deux aspects : 1° un moyen de satisfaire la nature égocentrique de l'enfant ; 2° un état passager résultant d'une sorte de transposition de la tendance à l'amour paternel, appelons-le sentiment de protection maternelle.

Nous allons d'abord examiner ce second point.

Il est intéressant de constater que cette sorte de sentiment « de protection maternelle » existe d'une manière générale chez les arriérés. Si nous en jugeons par les résultats de notre enquête sur les plus arriérés, il semble pouvoir se ramener à une imitation, à l'essai de reproduction de soins dont ils ont été l'objet pendant plus longtemps que les autres enfants, mais il s'agit bien ici d'une imitation volontaire avec le ferme désir de réussir. Chose remarquable : certains arriérés se comportent vraiment comme une « petite mère » vis-à-vis d'enfants plus atteints qu'eux : nous en avons vu moucher et surveiller la propreté et les besoins du « petit » qu'ils adoptaient — et qui avait en certains cas le même âge qu'eux — ils se sentaient vraiment une responsabilité. Si le maître sait utiliser cette amitié, le moins atteint cherchant constamment à bien faire s'améliore ainsi tout en améliorant son camarade. Il est souvent intéressant de voir comment la « petite mère » résout une difficulté qui se présente pour « son enfant ». Lorsqu'il s'agit d'un travail scolaire l'enfant trouve parfois mieux que le maître les mots simples qu'il faut pour faire comprendre. Cela ne doit pas surprendre : il a été maintes fois constaté — et nous en donnerons des exemples — que les enfants atteints d'anomalies semblables se recherchent. La « petite mère » a dû bien souvent surmonter des difficultés du même ordre que celles qui surgissent pour son protégé ; il fait inconsciemment mais immédiatement bénéficier ce dernier de ce que lui a appris la méthode des « essais réussis » qui est celle de toute acquisition. La concordance des états psychiques de ces deux individualités est favorable à la découverte de la bonne solution alors que la discordance considérable des mentalités du maître et de l'élève débile éloignait ce dernier de son maître et empêchait l'action de se produire.

Nous constatons une recrudescence de ces « manifestations maternelles » lorsqu'un enfant jeune et grand débile est amené dans notre classe. Tout le monde veut alors être son soutien, son guide et une

belle émulation se produit, qu'il faut non pas réfréner mais canaliser. Dans notre classe les tables sont individuelles, mais en raison de l'importance pédagogique et psychologique des « amitiés maternelles » que nous avions constatées, nous avons conservé trois tables doubles supplémentaires destinées à l'enfant qui doit être guidé par un camarade ou aux enfants désirant faire un travail en commun. Contrairement à ce qu'on pourrait attendre, ce sont souvent les enfants assez atteints qui désirent surtout remplir un rôle pédagogique auprès des grands débiles. Nous ne les décourageons pas et avons assisté à des scènes touchantes pour l'apprentissage de la lecture et les exercices de calcul, le guide essayant de faire acquérir à son protégé les quelques notions que le maître avait eu tant de mal à lui inculquer. L'enfant montre souvent une patience surprenante, le protégé aussi : il y a alors amélioration réciproque. Pour les autres actes de la vie scolaire à faire accomplir par les enfants très atteints, il semble que le moniteur arriéré cède volontiers son rôle de « petite mère » à un autre plus actif, souvent à un instable. Et nous avons journalièrement ce spectacle réconfortant : l'enfant très atteint est l'objet de soins touchants de la part de nombreux élèves de la classe qui bien vite se partagent les besoins soit intellectuelles, soit matérielles, même les plus humbles selon le degré de développement de chacun.

On pourrait penser que tel instable se proposant pour une besogne d'ordre matériel : accompagner aux privés, habiller son petit camarade, etc., satisfait ainsi son besoin d'activité. Dans ce cas l'amitié maternelle aurait pour cause une satisfaction personnelle, il faudrait alors la ranger dans la première des catégories ; mais nous pouvons faire les mêmes constatations dans d'autres cas où souvent l'élève instable s'impose une contrainte pour donner l'exemple du calme et de la patience à son camarade, en travail manuel par exemple. Nous nous croyons en droit de conclure que certaines amitiés enfantines prennent naissance autour de la faiblesse du protégé par un sentiment d'une essence supérieure à celle que procure la satisfaction de sentiments uniquement égoïstes. La sympathie dans ce cas joue un rôle évident.

Mais une telle amitié se transforme, sans toutefois disparaître complètement, lorsque le protégé est moins faible que dans le cas précédent.

Voici un exemple. René F... nous fut confié le 14 octobre 1930. Il avait alors 8 ans 2 mois et révélait aux tests individuels Binet-Simon un âge mental voisin de

3 ans 2 mois. C'était alors avec René S... le plus déficient de la classe. Il fut adopté par Georges S..., le frère de René. Il est à remarquer que Georges n'aimait pas s'occuper de son frère, il préférait René F... qui, disait-il, « était plus gentil ». Ce rôle de tuteur était partagé par Raymond H... qui avait alors 13 ans et demi. Cependant l'enfant était vraiment l'objet de soins de la part de toute la classe, chacun s'ingéniait à l'occuper ou le prenait à tour de rôle lorsque, étant trop énérvé, il gênait la classe. L'enfant s'habitua vite à cette amitié collective qu'il semblait préférer à une tutelle plus personnelle. Georges ne s'occupait guère spécialement de lui que pendant quelques mois, Raymond H... continua pendant toute l'année jusqu'au moment où il quitta l'école. Il fut alors remplacé par André L... C'est sous l'influence de cette amitié collective, sans qu'il nous soit possible de déterminer si un enfant a eu une action plus forte qu'un autre que très rapidement l'enfant s'intéressa au travail scolaire et en particulier à la lecture. Il demanda un livre, qui lui fut accordé. Mais nous ne pouvions lui consacrer tout le temps nécessaire et, de lui-même, il allait demander à l'un ou à l'autre de le faire lire ou de lui fournir des explications. Les acquisitions furent très lentes mais continues. Cependant au fur et à mesure de l'acquisition des connaissances scolaires, l'enfant acceptait moins facilement les conseils qu'il ne sollicitait pas : il voulait bien l'amitié mais non la domination ; et il reste à l'heure actuelle à ce niveau. Toutefois un résultat est acquis de cette influence première des camarades qui reconnaissent l'amélioration de son état et ses progrès scolaires : ils supportent avec tolérance ses manifestations nerveuses : geste de prendre le bras du camarade et de se serrer contre lui, geste de se caliner. En récréation s'il continue parfois à « jouer » seul en faisant une sorte de sautellement avec mouvement des bras, complexe et répété, dont nous avons fait un enregistrement cinématographique et qui ne semble guère s'être modifié depuis que l'enfant fréquente notre classe, ce jeu constitue pour lui une libération musculaire et non une manifestation anti-sociale. Il est toujours un peu « l'enfant de la classe » et chose curieuse, les nouveaux mis au courant par les anciens le considèrent également comme tel. Un fait récent nous apporte confirmation de ce que nous venons de dire. C'est le 23 janvier 1934 à 15 h. 30. Les enfants font du travail manuel, assis à la table spéciale je donne des indications à un élève. René est en face de moi et semble vivement s'inté-

resser à ce que je dis. Puis son regard se porte sur la carte de France fixée tout près, au mur. Soudain il déclare : « Je voudrais bien savoir la géographie » et s'adressant à Paul L... — entré dans la classe de perfectionnement l'année dernière seulement, — à ce moment à côté de lui : « Veux-tu m'apprendre la carte ? » Paul L... était en train de faire un travail manuel qui l'intéressait, il hésite puis l'abandonne en disant : « Oui, je vais essayer de te l'apprendre ». Et j'assistai alors à une très curieuse et très intéressante leçon, dont le compte rendu in-extenso sortirait du cadre de cette étude. Paul L... *révéla* des connaissances que je ne jugeais guères acquises chez lui, il en fut de même pour René F... De plus, les questions de René m'ont suggéré tout un programme pour l'orientation de mes leçons et dont j'ai tenu compte dès la leçon suivante.

Bien plus, il m'est apparu que les bonnes habitudes acquises par la pratique de l'amitié sous la forme que je viens d'exposer persistent assez fortement pour se manifester même hors de l'école. Le 26 janvier 1934 en revenant des douches je remarque Paul L... qui donne le bras à un petit élève de la dernière classe et l'aide à marcher. — Qu'y a-t-il, demandai-je ? « Monsieur, me répondit-il, il doit avoir un mal blanc au pied, alors je l'aide et je fais attention qu'il ne marche pas dans les trous ». Tout cela serait sans grand intérêt si Paul L... était tout naturellement porté à être bon avec ses camarades ; mais ce sont justement ses manifestations anti-sociales qui l'ont fait renvoyer des classes où il se trouvait et ont motivé son placement dans ma classe. Lorsqu'il me fut confié, son attitude pendant les premières semaines semblait prouver que sa réputation n'était pas surfaite. Il a bien changé maintenant et a vraiment des soins « maternels » pour certains enfants. Le 6 mars 1934 je reçois un nouvel élève très atteint. Pendant la récréation, spontanément Paul L... s'occupa de lui et comme il pleuvait, le fit entrer dans le préau. Là il le fit placer près du radiateur ; comme il bavait, il lui essuya les lèvres et le moucha ensuite.

Voici maintenant un autre fait concernant René F... et un autre élève Henri A... Le 30 janvier, René était très énervé, à tel point qu'il boucula un camarade et protesta lorsque je lui en fis l'observation. Le fait, vraiment exceptionnel, avait frappé tous ses camarades et l'un d'eux, Henri A..., qui est bien l'enfant le plus instable et le plus insupportable de la classe, le prit à part et lui tint le petit discours que voici : « Tu sais, ce n'est pas gentil ce que tu as fait ; avant on

t'aimait bien parce que tu étais gentil et que tu n'étais pas méchant mais si tu continues tu vas devenir vilain. Il faut pas t'énervier comme cela et répondre quand on te dit quelque chose sans ça personne ne t'aimera plus ». En entendant cette belle leçon de morale nous souhâitions vivement que son auteur mit en pratique lui-même les bons principes qu'il venait d'énoncer. Leur puissance ne va pas jusque là, et pourtant nous estimons importante la constatation qu'il en reconnaissait le bien fondé.

Cette amitié tutélaire n'est pas toujours sans inconvénients. Le protecteur estime avoir des droits sur son protégé et l'amitié est parfois mise à épreuve à certains moments, on peut même dire qu'elle devient unilatérale. Le protecteur revendique impérieusement son droit à l'obéissance de son protégé. Il faut suivre ses conseils, exécuter ses ordres. Mais évidemment cela ne va pas toujours sans heurts et c'est à l'occasion de ces conflits qu'entrent parfois en action des mesures de coercition : le protecteur s'arroge le droit de correction paternelle, ce que nous ne saurions encourager quelle que soit l'intention de l'auteur. Mais si le grand ami s'arroge des droits, il semble reconnaître aussi bien des devoirs de protection au service desquels au besoin il emploiera sa force. Ces amitiés nées sous le signe de la protection se manifestent particulièrement en récréation aussi bien avec les enfants normaux qu'avec les anormaux. Mais le protecteur se trouve parfois en difficulté et de véritables conflits se produisent lorsque, par exemple, un groupe d'enfants d'une autre classe vient se moquer du protégé. Cela devient parfois le déclenchement d'une vraie bataille et, évidemment, d'un trouble grave dans la vie scolaire. C'est pourquoi dans notre classe nous favorisons l'esprit de collaboration, l'amitié collective conduisant à la protection, mais nous combattons avec soin la violence, nous empêchons que s'établisse la domination absolue des plus forts sur les faibles.

Justement parce que nous nous efforçons d'empêcher ces actes ou sentiments anti-sociaux de se produire, il nous est difficile de donner des indications précises sur la manière dont pourrait évoluer cette sorte d'amitié livrée à elle-même, sur la persistance des amitiés « maternelles » devenues « paternelles ». La domination d'un seul étant évitée, l'action est plus douce mais il nous semble bien qu'elle se maintient pendant toute la durée du séjour en classe et même longtemps après. En effet, nos élèves ne vivent pas isolés du reste de l'école et dans la cour ils jouent avec les enfants des autres classes. Certains élèves, pour diverses causes, ont quitté notre classe pour aller dans les

classes normales de l'école. Il est encourageant de constater qu'ils se retrouvent, avec plaisir avec leurs anciens camarades et nous avons pu voir que certains nous ayant quitté depuis trois ans s'occupaient parfois d'un petit nouveau de notre classe tandis qu'ils ne semblaient guère faire attention à ceux des classes normales.

Dans les conditions où nous nous trouvons, avec des enfants venant en majeure partie de milieux ouvriers ou commerçants modestes, il y a chez les enfants arriérés deux tendances qui semblent s'opposer et se manifester différemment suivant les circonstances : une tendance à la vie en collectivité lorsque l'enfant se trouve avec des camarades, mais aussi — et cela semble bien persister longtemps chez l'enfant anormal — une tendance nettement égocentrique qui se manifeste souvent dans ses actions individuelles et se retrouve parfois dans ses jeux.

*
*
*

Examinons maintenant les formes d'amitié fondées sur un intérêt ou une satisfaction personnelle. En fait, ainsi que nous venons de l'exposer on ne peut établir une séparation bien nette entre ces deux formes : il est fort probable que dès l'instant où l'amitié « maternelle », cessant d'avoir pour objet les actes élémentaires comportant un effacement de la personnalité, l'abandon de tout orgueil devient plus autoritaire et s'achemine vers la protection, la « domination paternelle », dès cet instant le rôle de « moniteur » met en œuvre des sentiments dans lesquels la sympathie cède le pas aux sentiments égoïstes de l'enfant : l'action de conseiller, de commander, de défendre le mettant en valeur et lui procurant une satisfaction personnelle.

Que les amitiés électives soient commandées par des sentiments égoïstes plutôt qu'altruistes, c'est logique et il n'y a là aucune contradiction avec les conditions de la vie sociale. Bien au contraire, il nous semble que de telles amitiés bien orientées constituent l'initiation la meilleure à la vie sociale avec tout ce qu'elle comporte de petits sacrifices journaliers, de soumission à une Loi supérieure. Mais évidemment — nous le répétons — il faut éviter toute domination trop absolue de la part de certains élèves et même du maître, il faut, en donnant l'habitude et le goût de la collaboration fraternelle, empêcher de se développer les réactions antisociales dues à la jalousie ou au sentiment — juste ou faux — de l'injustice, il s'agit de faire céder la nature égocentrique de l'enfant devant le devoir de sociabilité. On le peut sans négliger pourtant les satisfactions per-

sonnelles que l'enfant trouvera dans cet ordre d'activité.

Ces amitiés peuvent se lier soit pendant le travail afin de vaincre une difficulté, soit le plus souvent, à l'occasion d'un jeu. Nous encourageons les premières chaque fois que nous jugeons leur but louable ; c'est un moyen efficace d'établir la collaboration entre les enfants. Si l'objet de cette collaboration reste en dehors de toute recherche d'avantages matériels, comme cela peut arriver dans une classe de normaux (bons points, succès de compositions, etc...), cette amitié a un caractère de désintéressement que nous cherchons toujours à provoquer.

Les occasions, pour être fort humbles dans nos classes, n'en ont pas moins de valeur à nos yeux. Par exemple, Georges T... n'arrivait pas à rattacher son soulier. Un camarade entreprit de le lui apprendre, il lui montra comment il fallait faire la boucle, cela à plusieurs reprises et finit par réussir. Il en était très fier. De là naquit une amitié dans le jeu qui dura pendant un certain temps. Toutefois, elle ne persista pas, les enfants étant de caractère très différent.

Maurice G... n'arrive pas, au travail manuel, à nouer convenablement le fil de lin autour de la soie qu'il s'agit de faire passer à travers l'étoffe. Raymond B... lui montre comment il faut s'y prendre et l'amitié se continue pendant la récréation malgré l'opposition des caractères, Maurice très violent et batailleur, Raymond au contraire calme et pacifique. Pendant plusieurs jours les deux enfants se placèrent côte à côte pour travailler et jouèrent ensemble à la récréation jusqu'à ce que Maurice puisse travailler seul. Le moniteur était très fier de montrer son savoir à son camarade et son orgueil était facile à remarquer. Nous avons fait de nombreuses remarques semblables. Evidemment il nous faut quelque peu réfréner l'orgueil, mais nous considérons comme d'excellente qualité la collaboration ainsi obtenue.

Les jeux en commun dans lesquels l'enfant peut donner libre cours à son désir de dominer, de « se mettre en relief », permettent l'éclosion d'amitiés plus ou moins durables. Ils sont aussi le stimulant de ce sentiment de solidarité qui pousse à l'action collective et lui donne de l'attrait. Georges T..., mongolien, était peu sociable autrefois. Il a bien changé : il ne conçoit plus maintenant la possibilité de s'isoler dans la cour. Et cependant il jouera très bien seul à la maison ou dans les cas où, malade, il est forcé de rester dans le préau. Mais à l'école il aime les jeux collectifs où il joue un rôle de premier plan. Son jeu favori consiste à « jouer au guignol ». Il ras-

semble ses camarades, les groupe autour de lui et « fait le guignol ». Il a évidemment beaucoup de naturel pour ce genre de jeu et ses camarades l'aiment bien parce « qu'il est rigolo ». Malheureusement, certains enfants normaux des autres classes se moquent parfois de lui et de là naissent de petits conflits.

Nous n'insisterons pas sur les cas que tout le monde connaît pour l'organisation des jeux. Chez les anormaux comme chez les normaux, il y a des organisateurs, mais les enfants même assez déficients de notre classe manifestent parfois le désir de commander. Il y a des groupes électifs qui se forment pour le jeu et ont une notable persistance. Nos collègues ont constaté, comme nous l'avons remarqué nous-mêmes que souvent les enfants atteints des mêmes anomalies ou de formes voisines d'anomalies se recherchent pour jouer.

Tout comme chez les normaux d'ailleurs où l'observation a été fréquemment faite, nous avons noté chez certains anormaux une forme d'attraction d'une nature bien particulière : certains enfants se recherchent pour se battre, non pas parce qu'ils se détestent, bien au contraire, parce qu'ils aiment la lutte et les coups. Après la bataille il y a parfois des pleurs, protestations, bouderie de quelques minutes si les coups ont été trop violents, mais les enfants continuent à se rechercher et recommenceront à se battre dès que l'occasion favorable se présentera. Nous avons maintes fois relevé cette attitude chez Maurice G... et René S... d'une part et d'autre part chez cinq autres enfants dont les anomalies étaient cependant bien différentes. Cet amour de la lutte, de la violence a été constaté dans diverses circonstances mais c'est surtout pendant la récréation que la chose est visible. J'ai pu, sans être remarqué, prendre quelques photographies bien caractéristiques. Il est certain que cette forme de l'amitié ne peut être encouragée, car chez un grand nombre de nos enfants anormaux, elle s'aggrave de déformations fréquentes de la sensibilité. Un exemple : René S... était tombé une fois chez lui, dans l'escalier, en venant à l'école. Il avait au front une énorme bosse, presque de la grosseur d'un œuf de pigeon ; il trouvait cela très drôle et riait en venant me montrer son front. Il est certain que cette insensibilité relative tend à provoquer une violence accrue des coups, pouvant devenir très dangereuse. L'exemple donné par ces enfants, d'autre part, peut parfois donner lieu à des réactions d'imitation par des autres enfants de la classe et aussi de l'école.

Il est une autre forme d'association élective, bien connue, des éducateurs d'anor-

maux et malheureusement assez fréquente : c'est l'association réalisée en vue de commettre un acte délictueux mais profitable. Mais y a-t-il alors vraiment amitié ? Cela est parfois assez difficile à préciser. En certains cas, il semble bien que non et sitôt l'acte délictueux commis, lorsqu'il s'agit d'exploiter le profit, l'amitié, s'il y en avait, fait souvent vite place au sentiment opposé. Et cela n'est pas spécial aux enfants. Avec certains anormaux nous avons pu cependant constater un sentiment de sympathie assez durable entre les membres de l'association ainsi formée, mais dans les deux cas les plus caractéristiques que nous avons observés, il y avait à la tête un meneur, véritable chef de bande qui savait flatter ses camarades, leur assurer des profits et, sans que ceux-ci s'en rendent bien compte, les manœuvrait tout en leur laissant le sentiment de leur responsabilité. Bien qu'en apparence partagée, l'amitié était donc plutôt unilatérale.

Cette forme de l'amitié née dans des conditions délictueuses est la plus difficile à combattre par le maître. L'action éducative n'est efficace que pendant la présence des enfants à l'école, elle cesse à la sortie où ils se retrouvent et très souvent ils se fréquentent chez eux. L'action de redressement de l'école est fort difficile, parfois très compromise, en certains cas malheureusement impossible. Dans les deux cas dont j'ai parlé, je n'ai pu prévoir pour les empêcher certains délits commis hors de l'école mais je suis à peu près certain de les avoir à peu près tous connus et j'ai fait tout mon possible soit pour faire obtenir réparation, soit pour en empêcher le retour. Un des « chefs de bande » qui s'était signalé dès l'école maternelle par ses fâcheuses tendances se promena d'école en école et échoua dans ma classe à 11 ans. Malgré de multiples tentatives de sa part, il a été possible de l'empêcher de former une association délictueuse aussi bien avec les enfants de la classe qu'avec ceux de l'école, mais il recruta une bande parmi les enfants habitant un groupe de maisons ouvrières voisin et qui, bien que fréquentant une autre école, étaient amis d'enfants de notre classe. Encouragé par sa famille qui profitait de ses vols, il commit de multiples larcins en compagnie de deux enfants et cela dura près d'un an. Puis il se livra à des vols plus importants, en apparence seul — peut-être pour ne pas partager les profits avec d'autres — en se livrant parfois à des violences vis-à-vis de femmes ; il ne venait plus à ce moment à l'école malgré les avis d'absence et la famille semblait bien être complice. Il fut arrêté, traduit en justice et je n'ai pu savoir ce qu'il était devenu.

L'autre « chef » me donna beaucoup de

mal. Sortant d'un préventorium, il me fut confié à 11 ans à cause, disait-on, de son mauvais caractère. Il était soutenu par sa mère qui ne capitulait que devant l'évidence. C'était vraiment le type du « chef de bande » : il entraîna une fois trois élèves de la classe à commettre un larcin. La mère, prévenue du vol de l'objet — il s'agissait d'un petit vaporisateur — alla le payer au commerçant et me déclara qu'elle l'avait donné à son fils « pour son travail ». Cet enfant se lia d'amitié persistante avec l'un de ses complices en cette affaire bien que la famille de ce dernier ait reçu de ma part un avertissement. Les insistances de la mère du « chef » avaient détruit l'effet de mon avertissement auquel personne n'attacha l'importance qu'il aurait fallu. Amitié qui dura plus d'un an et ne fut mise en danger qu'à la suite d'un vol de films dans une armoire de l'école. Les familles furent appelées et durent rembourser. Mais l'enfant était si bon comédien qu'il réussit à s'introduire à nouveau dans la famille de son camarade en se donnant des apparences de victime et, tout à la fois, en montrant une apparence de contrition qui fit si bonne impression que les deux enfants se fréquentèrent à nouveau. L'amitié dura jusqu'au moment où, quelques mois après, la famille de l'enfant complice déménagea. Quant à l'autre, il revint encore en classe pendant un certain temps mais ne fit plus de nouvelle victime parmi ses camarades. Finalement il déménagea à son tour en déclarant avant son départ qu'il n'irait plus à l'école et aiderait sa mère qui allait ouvrir un débit de vins en banlieue.

Dans ce cas il y avait vraiment un sentiment qui pouvait s'appeler de l'amitié. Cette forme néfaste de l'amitié doit faire l'objet de l'attention la plus vigilante de la part de l'éducateur : si son action peut être efficace tout au début avec un enfant jeune, il n'en est pas toujours de même un peu tard.

Certains collègues croient avoir constaté des amitiés liées entre anormaux dans des buts d'onanisme ou pour des questions d'ordre sexuel. Nous n'avons fait jusqu'à présent aucune remarque semblable dans notre classe. Par contre, deux cas nous ont été signalés parmi les élèves dits normaux de l'école. Nous n'insisterons donc pas car il

nous semble que de ce côté les enfants dits normaux n'ont guère de différence avec les enfants dits anormaux : en raison du retard de l'évolution physique, un certain nombre de ces derniers seraient peut-être moins portés à ces actes bien que des observateurs superficiels, jugeant sur des exceptionnels mais qu'ils ne considéraient pas comme tels, aient prétendu le contraire sans toutefois en apporter des preuves convaincantes ou des observations sûres.

..

Il nous faudrait aussi déterminer dans quelle mesure les amitiés nées à l'école pénètrent dans la vie familiale de l'enfant, mais ce fait n'est nullement particulier aux enfants normaux. Les enfants anormaux eux-mêmes sont la cause de tels rapprochements entre familles. Nous avons enregistré deux cas bien probants d'amitiés enfantines déterminant des relations dans leurs familles, dont nous suivons toujours l'évolution grâce aux commentaires des dessins sur la vie familiale faits par les enfants. Une amitié de cet ordre dure depuis cinq ans et englobe non seulement les deux enfants de la classe mais aussi leurs frères.

Dans cet ordre d'idées, il nous semble que toutes les constatations faites pour les enfants normaux sont valables pour les anormaux. Sont-ils d'ailleurs plus insensibles que d'autres à l'amitié ? Nous ne le pensons pas et serions presque portés à croire le contraire : il nous semble que les anormaux, même les anormaux profonds sont très sensibles à l'affection. Si les amitiés affectent des formes moins apparentes qu'entre normaux, elles n'en sont pas moins sincères sans plus, celles-ci n'ont pas les mêmes possibilités de démonstrations que ceux-là.

Notre enquête n'a porté que sur des garçons. On serait en droit de se demander comment se comportent les filles, en particulier dans leurs manifestations d'amitiés de protection. Cette question délicate pourrait donner lieu à des enquêtes objectives. Peut-être conduirait-elle à des conclusions intéressantes. Mais n'ayant pas les éléments de l'enquête, nous nous contentons de poser la question.

M. PRUDHOMMEAU.

Développement des idées morales chez l'enfant

Communication extraite du compte rendu du VI^e Congrès international d'Éducation Morale (Cracovie, sept. 1934)

Nous avons l'intention de donner un aperçu bref des recherches sur la genèse des éléments essentiels à la morale. Il ne s'agit pas d'analyse directe de la morale enfantine vue à l'école ou dans la famille. Nous ne voulons pas discuter les conduites ou sentiments moraux, mais étudier les lois de formation de quelques notions qui sont à la base de la morale, pour essayer de formuler une hypothèse explicative de cette évolution, en la confrontant avec diverses thèses, particulièrement significatives, de la sociologie et de la psychologie morale d'aujourd'hui. Nous essayerons de dégager, à titre de conclusion, quelques conséquences pédagogiques.

Toute morale consiste en un système de règles et l'essence de toute moralité est à chercher dans le respect que l'individu acquiert pour ces règles. Pour tenter une étude psychologique de ces faits chez l'enfant, il faut chercher un domaine, où les règles à respecter sont le plus spontanées. L'enfant reçoit les règles morales toutes élaborées par l'adulte et il y a une difficulté énorme pour l'analyse, de faire la distinction entre ce qui provient du contenu même des règles, et ce qui provient du respect de l'enfant pour l'adulte qui les lui a imposés. Aussi avons-nous eu l'idée d'étudier la pratique des règles et la conscience des règles à travers des institutions ludiques (jeux sociaux), où l'intervention adulte se réduit au minimum. Nous nous plaçons, en tant que psychologues, au point de vue de la morale enfantine, et peu importe qu'au point de vue de la conscience adulte ces règles du jeu nous paraissent ou non *morales*. Cette étude révèle tout d'abord que la règle évolue avec l'âge. Au point de vue de la pratique de la règle, on peut distinguer quatre stades successifs :

Le stade purement *moteur* et *individuel*, au cours duquel la règle naît à l'occasion de la ritualisation des schèmes d'adaptation motrice, le jeu restant individuel.

Deuxième stade, qu'on peut appeler *égo-centrique*, qui débute au moment où l'enfant reçoit de l'extérieur des règles codifiées ; mais tout en imitant ces exemples, l'enfant joue pour soi, sans souci de codification des règles.

Troisième stade, stade de la *coopération naissante*, avec apparition du souci du contrôle mutuel et d'unification des règles.

Enfin, le quatrième stade, celui de la *codification des règles*.

Quant à la conscience de la règle, nous trouvons une progression non moins nette que nous pouvons exprimer sous la forme de trois stades : durant le premier stade, la règle n'est pas encore coercitive, ou bien parce qu'elle est encore purement motrice, ou bien (début du stade de l'égo-centrisme), parce qu'elle est subie à titre d'exemple intéressant et non de réalité obligatoire. Durant le deuxième stade, la règle est considérée comme sacrée et intangible, d'origine adulte et d'essence éternelle. Durant le troisième stade enfin, la règle est considérée comme une loi due au consentement mutuel.

Il y a donc relation entre le stade de développement relatif à la pratique effective des règles et de la conscience de la règle. A mesure que la règle s'intériorise, elle perd le caractère du sacré et apparaît comme libre produit du consentement mutuel et de la conscience autonome. Au respect mystique des lois, correspond une application encore rudimentaire de leur contenu, tandis qu'au respect rationnel et motivé, correspond une observation effective de chaque règle. Nous sommes en face de deux types de respect de la règle, correspondant à deux types de comportement social : la règle coercitive due au respect unilatéral et la règle rationnelle due au respect mutuel.

Pour comprendre l'importance de la distinction entre ces deux respects et pour pouvoir passer de l'étude de la règle du jeu à l'analyse des réalités morales, imposées par l'adulte à l'enfant, il nous faut aborder en quelques mots la question de l'individu et du social. Selon Durkheim, la pression du groupe sur l'individu suffit pour expliquer l'apparition du sentiment de l'obligation morale ; la règle apparaît comme obligatoire à la conscience, parce que la vie commune transforme cette conscience en sa structure même, en lui inculquant le sentiment du respect. Mais Durkheim n'a pas fait la distinction nécessaire entre les diverses actions de la vie sociale : la contrainte et la coopération. L'esprit de discipline constitue le point de départ de toute moralité et les règles s'élaborent par la vie sociale. Mais, comme nous venons de le voir, les règles, à mesure du développement de la vie sociale enfantine, changent au point de vue de la nature du respect.

La difficulté du durkheimisme, en ce qui

concerne les variétés des respects, nous semble être la suivante : Durkheim pose la société comme formée d'une seule génération, il néglige la signification des rapports d'âge. Nous prétendons par contre que le facteur principal du conformisme obligatoire chez les petits est surtout le respect de l'âge. La pression des générations donne naissance à la contrainte sociale et il lui faut opposer la coopération qui constitue le rapport social le plus important pour l'élaboration des normes rationnelles. En faisant la distinction entre la contrainte et le respect unilatéral d'une part, coopération et respect mutuel d'autre part, nous ne sortons pas de l'hypothèse féconde de M. Bovet, suivant laquelle les sentiments moraux sont tous liés au respect qu'éprouvent les individus les uns pour les autres. Mais pour comprendre comment la morale du devoir permettra l'apparition de la morale du bien, il nous semble nécessaire de faire intervenir le rôle du respect mutuel et avec lui la coopération. Car, comme nous le verrons, en étudiant l'évolution des idées des enfants sur le mensonge, la véracité, leur conception de la responsabilité et de la justice, il se manifesterait toujours cette distinction entre l'autorité contraignante et la coopération.

Seule la coopération implique dans le développement de la conscience morale la distinction du fait et du droit, de l'obéissance effective et de l'idéal indépendant de toute consigne réelle, tandis que la contrainte ne produit qu'un conformisme obligatoire des consignes morales.

Par analogie avec l'effet de la contrainte intellectuelle dans le domaine de la raison, la contrainte morale produit, ce qu'on peut appeler un *réalisme moral*. Les règles, reçues du dehors, sont acceptées dans leur absolu littéral, le bien est confondu avec l'obéissance. Les actes sont évalués en fonction de leur conformité matérielle avec les règles et non en fonction de l'intention qui les a déclenchés : le réalisme moral entraîne une conception objective de la responsabilité. Il faut ajouter que souvent la contrainte s'impose à la conscience et a pour effet la responsabilité objective, sans l'intention de l'adulte. Car le réalisme moral est le produit de deux séries de causes : les unes propres à la pensée de l'enfant (réalisme enfantin), les autres dues à la contrainte exercée par l'adulte. Or, seule la coopération peut faire sortir l'enfant de son état d'égoïsme inconscient.

La réciprocité est le facteur essentiel de l'autonomie, qui est la condition *sine qua non* de la vraie moralité. Le passage de la morale de l'hétéronomie à la morale d'autonomie ou de la coopération peut être le

mieux étudié à base d'une analyse psychologique de l'évolution de la notion de justice. La justice est la condition immanente des rapports sociaux et à mesure que croît la solidarité entre les enfants, la justice se dégage en autonomie. Mais les notions du juste et de l'injuste s'imposent à la conscience enfantine plutôt aux dépens et non à cause de l'autorité adulte, car le développement de la justice suppose l'autonomie. Dans la mesure où l'adulte pratique la réciprocité avec l'enfant, il exerce son influence sur l'évolution des idées morales.

Tout le monde est d'accord, qu'il existe une parenté entre la logique et la morale. La logique rationnelle se constitue en fonction de la socialisation de la pensée, de même la conscience morale se développe en fonction du développement de la solidarité. Certes, on peut obtenir des conduites morales en les imposant de l'extérieur à l'enfant. Mais nous ne créerons pas en lui l'attitude morale nécessaire pour qu'il soit préparé à résoudre par lui-même les conflits de conscience qui se présenteront à lui au courant de sa vie.

Empruntons un exemple du domaine intellectuel, de l'enseignement de l'arithmétique. Dans plusieurs cas nous avons vu que les enfants ont appris à bien pratiquer certaines techniques opératoires sans aucune compréhension du sens de ces opérations. Sur un stade élémentaire, cela suffit, mais dès qu'il est devant un problème plus difficile, il lui faut comprendre le sens fonctionnel des opérations pour pouvoir les combiner et les appliquer correctement. Or, l'enfant n'étant pas préparé à raisonner sur les notions apprises, s'étant borné à leur application directe, reste devant des difficultés insurmontables.

De même dans le domaine moral : par la morale de contrainte nous imposons à l'enfant des conduites élémentaires, mais nous ne le rendons pas capable de résoudre des conflits de conscience plus complexes, où une consigne simple ne suffit plus. Pour cela, il faut créer en lui une conscience morale autonome. Seule une pédagogie de coopération et du respect mutuel arrivera à ce but, et tant la famille que l'école devraient tendre à la réaliser.

JEAN PIAGET,

Professeur à l'Université de Genève,
 Directeur
 du Bureau International d'Éducation,
 Président
 du Comité Exécutif international
 des Congrès d'Éducation Morale.

L'Éducation morale et la Correspondance Scolaire Internationale

Rapport présenté au VI^e Congrès International d'Éducation morale
(Cracovie, septembre 1934)

Monsieur le Président,
Mesdames, Messieurs,

Comme je ne suis en aucune manière un théoricien de l'éducation morale, j'imagine que l'invitation dont m'a honoré votre Comité s'est adressée au Directeur du Bureau français de la Correspondance Scolaire Internationale. Vous trouverez donc tout naturel que je prenne comme sujet de cette communication l'étude des rapports que peut présenter pour les écoliers ce genre d'activité avec leur éducation morale. Je me borne à déposer mon témoignage, fruit d'une assez longue expérience d'éducateur et d'organisateur de la correspondance scolaire entre nations.

Il y a un demi-siècle, la question de l'Éducation morale ne se posait pas dans notre enseignement. On aurait estimé que l'expression formait pléonasme. Dans l'enseignement secondaire, notamment, on ne songeait pas à introduire de leçons de morale. Les auteurs latins d'une part, du *De Viris* à Tacite et à Sénèque, et d'autre part la classe de philosophie, assuraient avec la religion la formation du sens moral et son développement. C'est avec l'apparition des classes sans latin et de l'enseignement féminin, longtemps dépourvu de langues anciennes, qu'est né le souci d'enseigner la morale. Les matières scientifiques et autres, étrangères aux anciennes humanités, ayant envahi tous les programmes, on s'est préoccupé de faire une place à l'enseignement moral. L'expose sans discuter. Notons seulement qu'on parle d'*enseigner*, ce qui implique un corps de leçons *ex cathedra*.

L'ancienne manière était, à mon sens, supérieure. Elle visait indirectement, par la contagion des exemples, et par l'atmosphère créée, à développer le sens du bien. Avec la nouvelle manière, l'élève risque de rester purement réceptif, ce qui est bien près d'être passif. A la jeunesse, il a toujours fallu autre chose ; à l'enfant d'aujourd'hui, il faut plus que jamais le sentiment d'une activité propre. Dans l'enseignement collectif, théoriciens et praticiens de l'éducation accordent une place de plus en plus grande à la notion de l'individu, de la

petite personne humaine, qu'on ne peut enrichir qu'en la respectant. De là procède, en nombre de pays, la faveur dont jouissent les principes et les procédés de l'école active.

Parmi les manifestations de cette pédagogie nouvelle, le mouvement de la Correspondance scolaire est, sans conteste, le plus considérable en étendue et en résultats. Ses heureux effets sur la connaissance des langues sont trop clairs. Essayons ici de dégager l'influence de cette activité libre sur la formation morale de l'adolescent.

En insistant, comme il est juste, sur cette activité libre, nous écartons presque totalement la correspondance collective dirigée, préconisée par certains milieux, qui est indiquée pour les tout jeunes élèves (Croix-Rouge de la Jeunesse) et qui, dans des circonstances déterminées, n'est pas sans présenter quelques avantages. Mais sa place, dans l'ensemble d'un mouvement qui, en moins de quinze ans, a mis en relations plus d'un million d'écoliers, reste très restreinte.

L'enfant normal, de bonne et forte vitalité — nous laissons exprès les aptitudes intellectuelles de côté — est essentiellement une énergie de découverte et d'idéalisation. Pour lui, le camarade étranger dont il reçoit lettres et autres marques tangibles d'amitié, c'est l'inconnu qu'on peuple de ses plus beaux espoirs, c'est une demi-créeation de l'instinct poétique, c'est l'oiseau bleu, qui avait essayé de se poser sur l'épaule de tel ou tel ami très proche, mais que les heurts de la vie quotidienne avaient effarouché et qui s'est réfugié, au-delà des monts ou des mers, chez le petit étranger dont le pays est mystère et dont les lettres ne montrent que les aspects les plus gentils.

L'atmosphère — la plus favorable, je le reconnais — étant ainsi indiquée, je cède la parole aux usagers de la C. S. I. et aux professeurs qui l'emploient pour leurs élèves et qui, dans leur rapport de fin d'année, nous communiquent leurs constatations et nous expriment leur sentiment. Je vais vous lire une série d'extraits et ensuite, d'après ces textes, nous essaierons ensemble, de dégager une synthèse et une conclusion.

Tout ce mouvement ayant sa source dans

la bonne volonté, je ne saurais mieux commencer que par ces lignes d'une Savoyarde envoyant sa première lettre (12-5-34) : « C'est une Française de 14 ans qui vous écrit. Et c'est à l'occasion de la *Journée de Bonne volonté* que j'ai eu cette idée. Je vous demande d'être mon amie... »

Un jeune Anglais envoie à son amie du Gard, devinez quoi !... des graines de pensée à semer dans son jardin.

Interrompus ces échanges de bons sentiments par une observation générale, qui, tout en étant surtout d'ordre pédagogique, retiendra pourtant, je crois, l'attention des éducateurs et des moralistes. Un professeur nous écrit : « Les lettres qui m'arrivent d'outremer donnent une assise à la leçon de langage... Ce ne sont plus des mots bizarres et vides qu'ils entendent ; mais les mots même dont se sert leur petit ami. Dès lors, ils *veulent* apprendre et du coup l'enseignement devient vivant ». Si peu disposés que nous soyons ici à mettre l'accent sur la pédagogie, cette remarque la dépasse. Elle met le doigt sur le secret bienfait de la C. S. I., qui est de provoquer la volonté d'apprendre. Par là, elle remédie à une grande faiblesse de nos errements traditionnels, qui sont d'offrir le repas avant d'avoir fait naître l'appétit.

Revenons à la bonne volonté et notons qu'elle est contagieuse. Je ne connais pas de plus joli tableau que celui qui nous est présenté par cette lettre d'un Cours complémentaire de Paris.

« Rien n'est si amusant que le déballage collectif des petits envois des correspondants... Les bonbons de la Saint-Valentin — coutume anglaise — sont dégustés en commun. Les favorisées sont enchantées, certes ; mais les camarades témoins de ces échanges se montrent aussi heureuses que les propriétaires : ce qui arrive dans la classe appartient un peu à tout le monde ; on se passe les photos, les cartes illustrées... la discussion autour des lettres continue dans la cour de récréation ; on juge, on compare et pendant ce temps-là l'esprit travaille, l'horizon s'élargit, les frontières reculent et disparaissent momentanément ; une atmosphère est créée... »

Cet état d'esprit, cette disposition à l'entente, anime aussi les professeurs à l'égard de leurs collègues et des pays de ces collègues. Un professeur de la Sarthe nous dit être un adepte fervent de la C. S. I. « pour les précieuses sympathies et les solides amitiés qu'elle fait naître entre les peuples » — opinion que pourraient corroborer nombre d'autres extraits. Je n'en citerai que deux ou trois : il est naturel, dans cette véné-

table capitale de Cracovie, que je les aie choisis se rapportant à la Pologne.

Une maîtresse des Cours complémentaires de Corbeil nous écrit : « Nous avons reçu de Pologne plusieurs missives qui prouvent les nombreuses sympathies que la France compte dans ce pays. Elles sont rédigées en un Français correct et même élégant. Nos élèves conservent précieusement pour les mettre dans leurs cahiers de littérature, de géographie ou d'histoire, tous les documents reçus de l'étranger. » Nul doute que les Polonaises n'en fassent autant. Elles ne choqueront plus cette petite Algérienne qui fut naguère fort offusquée qu'on lui ait demandé des photos de lions errant en liberté dans les faubourgs d'Oran !

Mlle Beau, de l'École Normale de Périgueux, s'entretient de littérature, peinture, musique, coutumes locales, sociologie et pratique l'échange de documents avec M. Blyszcz, Polonais élevé sous l'ancien régime en Haute-Silésie et qui n'était pas d'abord sans préjugés contre la France. De part et d'autre, le résultat est excellent pour la compréhension mutuelle des pays respectifs.

D'autre part, M. Pinguet, censeur au lycée de Charleville, a pris l'initiative d'une correspondance groupée avec le Lycée de Dublin. « Nous commençons, dit-il, à connaître la Pologne et pour tous c'est une révélation... Nous envisageons la formation d'une caravane polonaise en France. »

Grands et grandes élèves retirent beaucoup de profit de la correspondance tout en français, qui s'impose dans certains cas. Nos Normaliennes sont dans l'admiration devant la culture des jeunes Polonaises... Mlle Balzeau, de Corbeil, signale l'aimable attention d'une dame professeur polonaise qui, venant à Paris, tint à apporter des souvenirs de Pologne préparés par ses élèves pour leurs correspondantes françaises : poteries, broderies, etc...

Des antipodes, de Nouvelle-Calédonie, nous arrive la même note, qui souligne l'élargissement d'horizon international qu'apporte l'échange scolaire des lettres. Parfois, l'expression de ce sentiment prend un tour naïf et touchant comme dans cette jeune lettre des États-Unis : « Aren't governments stupid ? Why can't America and France love each other like you and I ? » et plus loin : « You make France a reality to me ».

Pour ce qui regarde plus directement l'esprit de paix, on en trouve de nombreuses manifestations. Un maître de Condom croit « plus que jamais à la valeur pacifiste de la C. S. I. depuis son voyage outre-atlantique ». « La C. S. I. augmente la bonne

volonté entre nations, écrit un professeur de Bordeaux, plus que bien des manifestations tapageuses ». En face de ces témoignages français, je tiens, entre beaucoup d'autres, à joindre celui d'une dame professeur de Philadelphie. « La C. S. I., dit-elle, est un procédé qui a une valeur inestimable pour l'étude des langues et pour l'entente cordiale entre la jeunesse de nos deux nations ».

Précisons avec des exemples concrets. Une jeune Bretonne de Lannion, qui correspond déjà avec une Belge et une Polonaise, apprenant qu'une élève Allemande malade n'avait plus sa correspondante habituelle, s'est offerte pour la remplacer. On l'a trouvée à plusieurs reprises pleurant sur une lettre nouvellement reçue.

Une élève de Thaon, dans les Vosges, a envoyé à sa camarade autrichienne un dessin illustrant les horreurs de la guerre; et celle-ci lui a en retour adressé une poésie sur le même sujet.

Autre fait de sympathie, la correspondance s'élargit par ce qu'on peut appeler contagion familiale. Un élève de Philippeville (Algérie), reçoit des lettres affectueuses de la mère de son camarade anglais. Au bébé qui nait on envoie des articles de trousseau (Burton-on-Trent). Une famille américaine a été jusqu'à donner à une nouvelle-née le nom de baptême de la correspondante : Germaine-France.

Encore un exemple de contagion familiale : Mlle Marconnet, de Paris, signale qu'une mère écossaise écrit régulièrement à une maman parisienne. Parfois, comme à Saint-Claude (Jura), la maladie en est la cause. A la suite d'une fièvre scarlatine, la mère écrit elle-même pour ne pas interrompre l'échange. « Vos lettres, lui répond-on, font la joie de toute la famille. » Contagion morale, contagion familiale, ne sont pas purement platoniques. Il s'en suit, non seulement des présents, qui sont de jolis gestes quand il y a des moyens matériels, mais des efforts qui sont des sacrifices.

En plein cœur de la vieille France, d'un vieux bourg de l'Indre, qui est resté ce qu'il était il y a des siècles, me vient cette lettre d'une modeste Ecole Primaire Supérieure : « Mes 16 correspondantes régulières ont échangé pendant cette année environ 400 lettres... ce sont des enfants de condition très modeste qui n'ont que très peu d'argent de poche et qui en consacrent bien volontiers la plus grande partie ou la totalité à leur correspondance. Un certain nombre d'entre elles sont des enfants de l'Assistance publique et leur sacrifice est encore plus grand. »

Au Collège de garçons de Saumur : « Un

fil de tonnelier, souvent malade, dont la mère (4 enfants) fait des ménages, prélève sur son maigre superflu l'argent nécessaire pour les timbres, journaux, gravures et livres qu'il envoie à son correspondant anglais. »

Dans des cas d'indigence marquée, la caisse commune de l'Ecole parfois prélève la petite somme nécessaire pour qu'une élève défavorisée ne soit pas privée de se joindre avec ses compagnes à l'échange de lettres (C.C. Paris et E.P.S. Nantes).

Le Lycée de garçons de La Rochelle et plusieurs autres vont dans ce sens jusqu'à offrir une bourse de voyage en Angleterre à un lauréat de la C. S. I.

Souvent des familles elles-mêmes, soit en France, soit à l'étranger, offrent un séjour de vacances aux partenaires de leurs enfants.

Autre exemple de sacrifices personnels : De l'Ecole Pratique de Creil, Mlle Viala nous signale une élève, fille de petits ouvriers de situation très modeste, qui parvient par ses propres moyens, à écrire à 13 correspondants, dont 9 de langue anglaise.

« La C. S. I., nous écrit-on des montagnes de l'Ardeche, intéresse beaucoup les élèves d'une lointaine province comme la nôtre : ils se sentent moins isolés. D'autre part, au contact de leurs correspondants anglais, ils ont appris en français la concision qui n'exclut pas la courtoisie, en hygiène le culte de leur corps (si j'ose dire) — au point de vue moral, j'ai senti peu à peu les préventions de leurs correspondants anglais et surtout américains disparaître ; à côté d'un Paris montmartrois, bien factice, leur est apparue la France au travail. » Et voici dans la même école quelques remarques piquantes faites sur le caractère des peuples saisi à travers les lettres.

« Les lettres italiennes sont semées de détails pittoresques, de notes vives, ne manquant pas d'un certain esprit railleur. Les Belges, plus pondérés et plus réfléchis, cherchent à donner une idée favorable de leur pays... en contant quelque trait de bonté ou de courage qui les a frappés. »

Nous avons vu un cas de maladie. La mort, hélas, n'épargne pas le petit peuple de la C. S. I. Du Jura, on nous avise qu'une correspondante d'Outre-Manche est morte. Sa famille envoya la triste nouvelle, la semaine même, la photographie de la tombe et la dernière carte illustrée que la petite malade destinait à son amie. A l'annonce de ce deuil, « toute la classe pleura et nous sentîmes bien que le cœur humain est le même partout ; de telles minutes, conclut la maîtresse qui nous en fait part,

valent plus pour le rapprochement des peuples que les plus beaux discours. »

A côté de cette tristesse, qui d'ailleurs réunit les cœurs, il existe aussi l'aspect consolateur de la correspondance. Mlle Michel-Briand, du Lycée Lamartine, à Paris, parle d'une élève « jusqu'à l'année dernière restée moyenne, très assombrie par la mort de sa mère, qui semblait ne plus trouver aucun plaisir à son travail. Il est remarquable de voir la transformation amenée par sa correspondance avec les jeunes étrangères. Non seulement elle commence à surmonter sa tristesse, mais cet intérêt nouveau et très puissant pour elle lui a donné une ardeur qu'elle n'avait jamais eue auparavant. Elle est devenue une des meilleures élèves de sa classe en anglais. »

De Perpignan : « Cet hiver, je vis venir Suzanne (une de ses élèves), un soir toute bouleversée. Elle venait d'apprendre la mort subite de son amie. Ce fut pour elle un terrible chagrin. Des lettres touchantes ont été échangées entre les deux familles et Suzanne écrit maintenant à la sœur aînée... en souvenir de l'affection qui l'unissait à la petite disparue. »

Voici encore un exemple de délicatesse morale et du besoin de venir en aide (E.P.S. de Cannes). C'est une jeune Anglaise qui parle.

« Tu dis dans ta dernière lettre que tu me donnes beaucoup de travail quand je corrige tes fautes. Non, ma chérie... tu devrais employer le mot — plaisir —. Si tu n'avais pas de fautes dans la construction de ton anglais, tu n'aurais pas besoin de moi et l'on me donnerait une autre correspondante et je serais bien triste, car je l'aime beaucoup. »

Le 26 décembre dernier, on me signale le fait suivant : « Une amie avait depuis 1917 une correspondante anglaise. Cette Anglaise s'est mariée ; son mari est privé d'ouvrage. Un bébé est né ; à force de privations l'enfant va bien, mais le père est tombé malade. La situation était tragique : pas d'argent, pas de travail. On allait leur couper le gaz, quand leur est arrivé — de la part de mon amie — des secours en argent et en vêtements... Voilà un résultat que n'avait peut-être pas prévu la correspondance scolaire. »

Une jeune fille de Châtillon-sur-Seine a bien voulu se charger d'écrire à trois jeunes filles actuellement au Sanatorium de Saint-Andrews, au S.-O. de l'Ecosse — pour tuberculose osseuse.

Dans le même ordre d'idées, un professeur du Lycée d'Evreux nous parle d'un de ses élèves, jeune homme que son état

physique oblige à une vie sédentaire. « ...Sa correspondance (avec un Anglais) contribue à entretenir l'intérêt qu'il prend à l'anglais et surtout je suis assuré qu'elle l'aide à aimer la vie. »

Reste à examiner un aspect particulier de la C. S. I., je veux dire la correspondance mixte. L'opinion publique française nous faisait un devoir d'être sur ce point particulièrement prudents. Le Bureau français ne la pratique qu'à titre exceptionnel, entre jeunes gens français et jeunes filles américaines et non dans l'autre sens ; et toujours avec l'autorisation des familles. Au-delà de 16 ans, dans les Ecoles normales, par exemple, elle s'établit si les directrices l'acceptent. Sous sa responsabilité, un professeur de Marennes la pratique et n'a constaté aucun inconvénient. Les résultats sont convaincants : les progrès sont même plus rapides, à cause d'une émulation particulière.

Un autre, des environs de Paris, pousse plus loin l'analyse de la question. Il dit nettement :

« J'estime que la correspondance mixte offre au maître l'occasion si rare d'éduquer de grands élèves dans un domaine où la famille s'en remet trop souvent au hasard... Cette correspondance permet à nos jeunes gens de pénétrer un peu, et de la plus saine manière, dans la vie féminine qu'ils ignorent ; elle leur apprend à conduire leur plume ; elle leur fait prendre conscience des égards particuliers qu'ils doivent à la jeune fille et leur donne le souci et la fierté de leur bonne éducation. »

Conclusion.

Nous pouvons maintenant, d'après ces textes, résumer et, si légèrement que ce soit en ces matières délicates, systématiser et donner une impression d'ensemble.

Grâce à ce genre de correspondance, l'enfant part à la découverte — d'une petite personnalité lointaine, d'une école nouvelle, d'un pays différent. On a, preuves en main, saisi l'enrichissement progressif, et le gain en expérience. En même temps qu'il prend conscience de la nation étrangère, comme d'une personne collective, il prend par contre-coup une conscience plus réfléchie et de lui-même et de son propre pays. Il apprécie les avantages du climat physique et du climat moral, qu'il n'avait pas encore remarqués y ayant toujours vécu. On objectera que, sur plusieurs points, il y aura opposition, froissements, heurts. Cela s'est assurément produit, surtout au moment de révolutions politiques qui étaient au fond des révolutions morales. Mais ce ne sont là que

des cas extrêmes, excessivement rares. Dans les circonstances normales, si le trouble est apporté par les lettres, l'antidote est fourni par les lettres suivantes ou voisines, car, en dépit d'oppositions superficielles et passagères, elles montrent tout ce qu'il y a de pareil, de fondamentalement humain, chez ce camarade qui parle une autre langue, obéit à d'autres coutumes, mais qui a une mère, une famille, des compagnons, tout comme ici. Ses besoins essentiels, ses aspirations personnelles sont apparentées à celles des enfants.

Nous avons vu à quel point l'adolescent, si instable que soit encore son caractère psychologique, est sensible aux traits de courage, à l'exemple, à la contagion de la bonté. A cet égard, les espoirs qu'avait mis en la C. S. I. M. Pierre Bovet, de Genève, n'ont pas été déçus. On se rappelle qu'en 1926, il avait établi en vue d'une enquête sur la C. S. I. un questionnaire, dressé avec la finesse d'un psychologue averti et l'optimisme réfléchi d'un apôtre du bien. Au point de vue philosophique, ce rapport mettait en relief parmi les bienfaits de la C. S. I. la recherche de la chose vécue, le caractère spontané, primesautier même que doivent garder les échanges pour porter tout leur fruit.

Vers des fins de croissance personnelle, la C. S. I. tourne les instincts permanents de l'adolescent. L'instinct de collection prend une foule de formes et la vie scolaire permet de le favoriser sous tous ses aspects pour aboutir plus tard aux séries documentaires d'art, d'histoire naturelle, etc...

Le garçon grandissant, la C. S. I. fait appel chez lui, à des intérêts variés, où se rejoignent l'activité physique et le besoin d'idéal généreux, comme le scoutisme. Chez les jeunes gens disposés à des croisades plus généreuses encore, ils seront portés par eux-mêmes et pour leurs correspondants, à des enrôlements désintéressés, comme dans la section des Jeunes de la Croix-Rouge ou de la Société des Nations (1).

Parmi ces instincts permanents, M. Bovet

fait place encore à « une sympathie naturelle pour ceux qui souffrent sans distinction de race ni de nationalité ». Le cas des correspondantes consolatrices, des volontaires de la C. S. I., pour les allongées de sana ; et le cas du jeune impotent d'Èvreux, rattaché au monde par ses correspondants, évoquait chez vous, n'est-ce pas, le souvenir du petit héros malade du poète Tagore à qui le facteur — the Post Boy — apporte les échos de l'univers entier.

Ce n'est pas en vain que, comme la Croix-Rouge des Jeunes, nous faisons appel à la sympathie, à la charité pour élargir l'éducation mutuelle de la bienfaisance. Pensons à l'Union internationale de Secours aux Enfants qui vit grâce à la jeunesse.

Pensons à la consolation que s'apportent les uns aux autres les aveugles séparés par les langages autant que murés par leur infirmité, grâce à la C. S. I. espérantiste dont le centre est à Budapest.

La preuve est acquise. Pour la pratique écrite des langues et pour la culture générale, la C. S. I. n'est qu'une activité auxiliaire, mais comme manifestation de l'école active, mettant en œuvre les forces vives de l'individu, elle est une activité éminente, apte à développer le caractère, à étoffer la personnalité morale, à édifier par d'autres moyens que les humanités traditionnelles, l'honnête homme d'aujourd'hui et l'homme tout court, tel qu'une assemblée comme celle-ci persiste à le concevoir, avec sa valeur morale universelle.

Charles-Marie GARNIER,
 Directeur du Bureau français de la C.S.I.
 Président du Comité permanent de la C.S.I.
 à l'Institut International
 de Coopération Intellectuelle.

(1) Au Collège de Filles de Valence, des Anglaises de Devonport ont souvent décrit leurs activités sociales destinées à soulager les chômeurs — ce qui, chez les Françaises, a éveillé beaucoup de sympathie et d'esprit d'imitation.

Coéducation à l'École Internationale de Genève ⁽¹⁾

Communication extraite du compte rendu du VI^e Congrès international d'Éducation morale
 (Cracovie, sept. 1934)

(1) L'École internationale, fondée en 1924, a en moyenne 160 élèves, filles et garçons, de 6 à 18 ans, dont une trentaine d'internes. De 20 à 30 nationalités sont représentées parmi ces élèves — on y suit un programme d'éducation internationale, orienté cependant vers les différents examens secondaires nationaux.

L'École internationale de Genève pratique depuis dix ans la coéducation.

Est-ce vraiment une expérience — expérience risquée, pensent certains ?

A vrai dire, l'École internationale, à sa

fondation, n'a pas considéré que c'était une expérience, ni un risque.

Ceux qui souhaitaient réunir, pour les élever en commun, des enfants de tant de nationalités diverses, n'ont pas songé à la différence entre les sexes, alors que le problème de la différence entre les nationalités les confrontait.

Les premiers élèves externes sont entrés à l'École, frères et sœurs, inscrits en même temps.

A peine avait-on ouvert l'internat des garçons que des parents réclamaient l'ouverture d'un internat de filles, afin que les sœurs pussent vivre dans la même école que les frères.

Ainsi le problème n'a pas été abordé comme tel — on s'est trouvé tout naturellement plongé dans le problème — et tout comme le problème des nationalités, on s'est aperçu qu'il n'existait pas.

..

Donc, depuis dix ans, filles et garçons, de nationalités, donc de tempéraments très divers, vivent côte à côte, depuis les toutes petites classes (six ans) jusqu'aux grandes classes d'examen (dix-huit ans).

Ils sont ensemble en classe, en récréation, en assemblée. Ce n'est qu'aux leçons de gymnastique et aux heures de sport qu'ils sont séparés. Et encore il y a eu et il y a toujours, selon les possibilités, des équipes mixtes de basket-ball, de hockey, et des épreuves de cross-country où filles et garçons sont mêlés.

Les internes, filles et garçons, vivent ensemble du matin au soir, mêlés aux repas, en étude, aux réunions du soir. Leurs quartiers de nuit, seuls, sont séparés.

Cependant, ils relèvent de deux autorités distinctes : directrice de l'internat des filles, directeur de l'internat des garçons, qui, tout en se concertant, ont cependant chacun leur libre façon de régir leur communauté masculine ou féminine.

Dans chaque quartier d'habitation, il y a une pièce réservée à la vie commune de chaque groupe, pièces où les filles peuvent être entre elles, les garçons entre eux.

Là, vous voyez nettement la différence profonde des sexes : pièce de délassement d'un côté ; presque toujours ordonnée, coquette, où l'on taille, où l'on coud, où l'on bavarde — pièce de jeu de l'autre, où traînent les damiers et les jeux d'échecs, parfois des vêtements, où la T.S.F. hurle parfois, où les meubles ont toujours l'air d'être un peu en danse.

Peut-être le problème ne s'est-il pas posé, justement parce qu'on n'a pas essayé de le

traiter de façon théorique, et que l'on s'est laissé aller à suivre la nature, comme dans une famille où filles et garçons vivent ensemble, mais sont souvent heureux de se séparer et de passer les heures de récréation de façons fort différentes.

Dans ces conditions naturelles on a pu observer les réactions spontanées des sexes l'un vis-à-vis de l'autre.

Des observations faites au cours de dix années, sur une population scolaire assez flottante, comptent-elles ?

Je les soumets pour ce qu'elles valent.

..

Petites classes ; ils ont de six à dix ans. Ils se regardent gravement, s'observent et tombent sérieusement amoureux. Age inflammable s'il en est. Les petits garçons ont de soudaines passions exclusives, respectueuses et protectrices. Les petites filles, assez coquettes, se laissent admirer et mènent facilement par le bout du nez le jeune homme au cœur sensible.

Les maîtresses servent de confidentes, — plus souvent auprès des garçons que des filles d'ailleurs.

Il y a des scènes de jalousie, des orages ; — on change d'ailleurs facilement de *béguin*. Vie tourmentée..., apprentissage.

Dix ans : on passe des petites classes primaires aux classes dites moyennes. Changement à vue.

Les garçons n'ont pas assez de mépris pour ces sottes filles, pleurnichardes et prétentieuses. Les filles le leur rendent bien, les trouvant brutaux et mal embouchés. On se sépare en deux clans, et parfois on échange, en plus des propos pointus ou violents, quelques horions ou pinçons.

Et il en est ainsi jusque vers quinze ans.

Chose curieuse, c'est au cours de ces années d'opposition que les véritables curiosités sexuelles s'éveillent et que, chacun de leur côté, filles et garçons posent les questions troublantes qui les tracassent.

Il faut qu'ils aient auprès d'eux un adulte à qui se confier. Il est préférable que ce soient les parents, papas ou mamans, qui répondent aux questions délicates. Mais si ceux-ci se sentent gênés, il faut, avec leur assentiment, que le professeur de classe puisse répondre à leur place.

Il est même nécessaire que les professeurs observent les enfants et si leurs curiosités naturelles n'ont pas été satisfaites au préalable, qu'ils se rendent compte du moment où il est indispensable qu'elles le soient, pour prévenir les conversations malsaines, dans de petits groupes, les explorations délicates.

Jusqu'ici notre Ecole a eu la chance de posséder quelques professeurs qui ont un excellent doigté pour traiter ces questions et qui sont toujours intervenus au bon moment.

L'expérience me semble prouver que le risque, à cet âge, n'est pas de relations malsaines entre filles et garçons, mais plutôt d'expériences entre garçons. Et justement, le fait que les garçons ne sont pas toujours entre eux, qu'ils sont mêlés aux filles, par la force des choses, pendant de nombreuses heures, restreint ces risques.

La présence des filles, le code d'honneur masculin qu'on s'efforce d'inculquer aux garçons (On ne frappe une fille sous aucun prétexte, même si elle le mérite mille fois) adoucit certainement les mœurs masculines.

Quant aux filles, la présence des garçons les rend plus sportives. On aime à compter les performances, à constater que l'on court plus vite, ou que l'on saute plus haut que les garçons, à leur extorquer parfois une admiration involontaire. On craint leur moquerie, juste bien que brutale, qui s'exerce immédiatement lorsque l'on tient des propos *bébêtes* ou sentimentaux, lorsque l'on s'essaie à être prétentieuse et coquette, lorsque l'on attache trop d'importance à sa toilette.

Mais, Dieu merci ! chaque sexe a son vestiaire séparé, où pendant quelques minutes chaque jour, il peut se laisser aller à ses impulsions : les filles à se regarder dans la glace et à habiller de leurs atours, les garçons à échanger quelques bons horions.

Il faut des soupapes de sûreté.

..

Quatorze ou quinze ans : le changement ne se fait pas à vue. Il est progressif et selon les individus, plus ou moins rapide.

Mais l'hostilité et le mépris disparaissent très rapidement : on s'observe, d'abord d'un peu loin, un peu comme si l'on ne s'était jamais vu, même si l'on a vécu côte à côte, dans la même classe depuis plusieurs années.

On cause, en grandes personnes, on s'apprécie, on prend la mesure les uns des autres. On est tout à coup prodigieusement intéressé les uns par les autres, et ce que les garçons pensent des filles, ce que les filles pensent des garçons prend tout à coup beaucoup d'importance.

On a besoin de l'estime les uns des autres.

Il y a bien, de temps en temps, des rechutes dans le stade précédent : propos aigres-doux, moquerie, répliques violentes... parfois pugilat ! Mais cela s'espace de plus en plus.

On danse ensemble aux petites réunions

organisées par le Comité des élèves (qui est mixte). Révélation...

Les filles sont prêtes à danser un ou parfois deux ans avant les garçons, ce qui complique parfois les choses. Mais cela s'arrange. On pratique largement les *danses bleues*, où les filles ont le droit d'inviter leur partenaire.

Et puis, comme de juste, on tombe amoureux. Scandale, pensera-t-on dans certains milieux. Excellente hygiène, pensons-nous à l'Ecole internationale.

Au moins cela se passe au vu et au su de toute la communauté. Il n'est pas question d'être amoureux de mystérieuses demoiselles de magasin ou du ténébreux jeune homme de la maison d'en face. Il n'y a pas de billet doux à échanger par des systèmes postaux compliqués, de rendez-vous clandestins à organiser.

Quand nos élèves sont amoureux, cela se voit sur le bout de leur nez. Les spectateurs, camarades et professeurs, se disent : « Ça y est ». Et le couple est alors à l'épreuve du jugement public.

Encourrera-t-il la moquerie de ses camarades par des allures trop sentimentales ? Encourrera-t-il le risque de se voir convoquer à la direction, où on lui dira de butte en blanc que son travail souffre et que il ou elle, ou les deux, sont priés de se ressaisir au plus vite ?

Il me semble que, dans l'un et l'autre cas, le traitement a généralement été efficace : car je ne me souviens pas de cas où ces crises amoureuses aient fait scandale, ni de cas où elles aient empêché la préparation normale à un examen.

Il en est tout autrement lorsque la bien-aimée, ou le bien-aimé n'est pas un camarade de l'école. J'ai connu des cas de ce genre et il était fort difficile de les remettre d'aplomb.

Je me souviens de cas où ces crises ont nettement profité au développement moral des enfants ; jeunes garçons épris de filles plus âgées, plus travailleuses qu'eux, essayant de se mettre à leur niveau, — affections plus intellectuelles que physiques, qui ont servi de stimulant.

Les effets de ces relations sentimentales sont parfois inattendus : j'ai entendu des garçons qui partaient en vacances dire : « Enfin, on ne verra plus de filles pendant deux mois : quelle veine ! ».

Je me souviens aussi de *fiascos* complets : garçons venus à la coéducation trop tard, alors que toute leur attitude sexuelle était déjà construite, affolés par la présence des filles, ne pensant plus qu'à cela. Mais alors ceux-là détonnaient tellement dans le milieu qu'ils n'ont pu y rester. Ils sont partis au

bout de peu de temps, on les a priés de partir. Maintenant, nous savons qu'il ne faut accepter de garçons au-dessus de seize ans qu'avec beaucoup de circonspection.

Le même phénomène ne se produit pas aussi souvent du côté des filles ; elles s'adaptent plus facilement.

Cependant, j'ai vu certaines jeunes filles arriver déjà formées, ayant l'habitude de ne penser qu'aux relations amoureuses, de ne vivre que pour l'effet qu'elles peuvent produire sur les garçons. Elles venaient parfois de milieux où tout avait été fait pour les mettre dans cet état ; vie plus ou moins claustrale, ou, pis encore, écoles où filles et garçons étaient en classe en même temps, mais où ils étaient soigneusement séparés pendant les récréations.

Il y a quelques années, alors que l'atmosphère de l'école n'était pas encore créée, il fallait d'ordinaire s'en séparer au plus vite. Mais dans les trois dernières années ces cas-là ont été presque toujours réglés, très rapidement, par l'opinion publique de l'école.

Ces fillettes ont trouvé, ligués contre elles, tous les garçons armés d'ironie brutale, et les jeunes filles, armées de désapprobation silencieuse.

J'en ai vu une, qui, pendant six mois, dérotée par cette atmosphère, n'a pas osé venir aux soirées dansantes, de crainte d'une avanie publique, qui aurait consisté à faire tapisserie.

Assez intelligente pour s'adapter, elle a su transformer son allure, s'effacer volontairement, et, à la fin de l'année, elle a osé, timidement, se mêler à une danse et a été acceptée, très simplement, sans commentaires, ayant reconquis l'estime de tous.

Risques, accidents ? Je n'en ai pas connus : un chaperonnage discret et intelligent, le changement de l'heure d'étude en été (après le dîner du soir, et non avant, afin d'éviter les tentations du beau parc aux crépuscules trop émouvants), une atmosphère de confiance entre professeurs et élèves, semblent avoir neutralisé les risques.

Ces quelques années de vie coéducative me donnent une impression de vie saine et normale, s'opposant à celle que j'éprouvais en retournant un jour dans la vieille école exclusivement féminine où je fus élevée et que j'aimais du fond du cœur, cependant : « Quelle vie malsaine ».

Et l'analyse de mes souvenirs me confir-

ma cette impression : souvenirs des absurdes *grandes passions* entre jeunes filles, avec leurs jalousies atroces, leur tourment rongeur ; des *grandes passions* d'élève à professeur, parfois de professeur à élève, malades, troublantes, quelquefois équivoques. Quelle femme, élevée sous le régime de l'isolement des sexes, ne peut évoquer des souvenirs analogues ?

Et les hommes, quels souvenirs évoquent-ils ?

Quand les enfants de l'École Internationale nous quittent, j'ai l'impression qu'ils partent vaccinés, prêts à affronter la seconde partie de leur adolescence, celle dont dépendra l'orientation sentimentale de leur vie, celle qui préparera leur bonheur ; car ce bonheur dépend en grande partie du bon équilibre intérieur qui vient de l'habitude de voir l'autre sexe tel qu'il est, avec ses qualités et ses faiblesses, sans avoir la vision troublée par un vague mirage, produit de l'ignorance et de l'énerverment d'une trop longue attente.

**

Mais une chose est certaine : la qualité de l'atmosphère d'une école coéducative dépend presque entièrement de l'attitude des adultes chargés d'éduquer et d'instruire les enfants. Elle doit être d'une franchise et d'une netteté parfaites vis-à-vis des problèmes sexuels. Elle doit aussi permettre l'accès facile et constant de l'enfant à l'adulte, sans respect fictif interposé.

Et surtout, elle ne doit jamais être soupçonneuse. Je me souviens de la réponse d'un enfant auprès de qui on se livrait à une enquête maladroite et pleine d'arrière-pensées : « Si vous soupçonnez de sales choses, il arrivera de sales choses ».

L'adulte, élevé sous un autre régime, plein de préjugés inconscients, doit constamment être en garde envers lui-même.

Mais l'enfant est là, miroir fidèle.

Vous voulez savoir, adulte, si votre attitude est bonne, si vous êtes propre et sincère jusqu'au fond de vous-même ? Regardez objectivement l'enfant auquel vous parlez, avec qui vous vivez. Dans ses yeux, dans son attitude, vous verrez l'image nette et claire, ou image trouble, comme dans une eau sa- lie.

M. Th. MAURETTE,

Directrice de l'École Internationale de Genève.

La littérature enfantine

Communication extraite du compte rendu du VI^e Congrès International d'Éducation morale (Cracovie, septembre 1934)

I. — Problèmes moraux

Il est une caractéristique essentielle de l'éducation nouvelle, qu'elle s'éloigne toujours davantage du verbalisme formel, qu'elle abandonne toute fatuité sur la portée immédiate de l'action formatrice pour travailler en profondeur selon un rythme bien plus humain, avec des espoirs à la mesure de l'harmonie individuelle et sociale dont elle a appris à participer.

Sur le plan de la littérature enfantine, le temps est passé aussi où l'on écrivait de belles histoires morales, où le mal était terrassé par la justice, où la charité venait au secours de l'infortuné, où tout se terminait très bien pour la satisfaction des prêcheurs de vertu.

A vrai dire cependant, l'évolution dans le sens que nous allons préciser est loin d'être terminée. L'éducateur comprend si peu sa tâche sans sermon ni remontrance qu'il se résoud difficilement à ne pas faire de la morale. Seuls les grands écrivains qui ont produit pour les adultes de beaux livres que la jeunesse a ensuite adoptés d'enthousiasme, ont évité ce travers moralisateur qui nous apparaît être un des vices essentiels de la presque totalité de la production littéraire pour enfants.

Un vice, disons-nous. Pourtant, objectation on peut-être, ces livres moraux, écrits à la fin du siècle dernier, gardent toujours la faveur des enfants et tiennent avec honneur les catalogues de nos grandes librairies.

C'est qu'il n'y a rien de plus conservateur, de plus statique, que l'édition actuelle pour enfants. Tant que les stocks de beaux livres dorés sur tranche ne seront pas écoulés, ou plutôt, tant qu'une puissante réaction des parents et des éducateurs ne les fera pas éliminer des listes de distributions de prix, on les imposera aux enfants, pendant que restent inédites les œuvres nouvelles susceptibles d'enthousiasmer la jeunesse et que se découragent les quelques écrivains qui œuvrent sincèrement pour la rénovation du livre pour enfants.

Quant à nous, nous sommes hardiment allés à l'opposé de cette conception traditionnelle de l'intérêt enfantin.

Les auteurs anciens ou contemporains se sont évertués à sortir de leur cerveau l'élément nouveau, l'histoire extraordinaire capables d'attirer les enfants. Il en est de cela comme des jeux : la science les perfectionne

et les complice sans cesse, victime en cela d'une illusion. L'enfant, en effet, est attiré par sa curiosité vers le nouveau et l'extraordinaire, qu'il soit sur le champ de foire, dans le livre ou sur le journal. Mais c'est là un intérêt de deuxième zone, qui tire l'enfant hors de lui, dissociant pour ainsi dire sa personnalité un instant accaparée par la nouveauté. Cet intérêt s'éteint d'ailleurs toujours très vite. La belle poupée qui parle et qui dort est reléguée dans un coin avec le train mécanique et pendant des journées entières, pendant des années, l'enfant jouera inlassablement avec le même ours décoloré et la même carriole branlante, qui, eux, ont une âme mêlée à leur âme, dont l'existence et la destinée participent intimement de la destinée de l'enfant.

Il en est de même en littérature. Nous avons fait la révélation qu'il y a un intérêt fonctionnel autrement puissant que cette surprise passagère née de l'extraordinaire et du nouveau, que ce qui touche vraiment l'enfant, ce qui fait partie de sa vie sera éternellement pour lui une source d'activité et de création.

L'enfant affectionne le jouet qu'il a fabriqué, qu'il a aidé du moins à fabriquer, ou qu'il a réparé, cassé, remonté, mais qui vit. Nous lui avons permis de raconter sa vie, ses jeux, ses travaux, ses peines, ses soucis. Et, au grand étonnement des pédagogues eux-mêmes, nous avons découvert là une source inépuisable d'intérêt profond ; nous avons donné naissance au véritable livre d'enfant, dans lequel les écrivains futurs pourront puiser avec profit inspiration et modèles.

Que faisons-nous de la moralité, de la moralisation ?

Nous n'en tenons aucun compte.

Nous avons assisté, au cours de la grande guerre notamment, à la faillite totale de toutes les morales verbales et formelles. Seules se sont avérées profondément morales les personnalités qui étaient harmonieuses et fortes. Nous travaillons à créer ces personnalités. De très bonne heure, dès les premières années scolaires, nous voulons que l'école fasse vibrer l'enfant, que la pédagogie enfonce ses racines au plus profond des êtres, que l'éducation soit non pas la couche de vernis, qu'on passe sur l'œuvre imparfaite et hâtive, mais le malaxage incessant qui mêle aux jeunes générations le ferment de progrès et de moralité.

Par nos livres d'enfants écrits par des enfants, nous atteignons à la vérité et à la réalité enfantines. Nous renforçons la curiosité et l'intérêt ; nous aidons à la formation des individus. Or, qui dit formation harmonieuse dit naturelle moralité. L'immoralité nait d'une rupture d'harmonie, d'une fausse conception de la vie et de la destinée humaine. Quiconque aide puissamment à la formation normale des individus fait la plus durable et la plus sûre des actions moralisatrices.

..

Notre technique d'expression libre de l'enfant nous permet de plus une solide action moralisatrice par notre influence profonde sur le subconscient des enfants.

Sans prendre à notre compte toutes les données des diverses écoles qui étudient le problème complexe du subconscient, nous ne pouvons nier que c'est dans cette zone encore mystérieuse que résident presque toujours les éléments déterminatifs des actions humaines. L'action moralisatrice de l'éducation s'est exercée jusqu'à ce jour sur l'individu conscient. L'échec est à peu près total. Il n'en est plus de même lorsqu'on peut atteindre et influencer le subconscient.

Nous y parvenons aujourd'hui.

Grâce à notre technique, l'enfant s'exprime intimement. Son langage, ses écrits ne sont plus exclusivement formels et policés. Ils extériorisent la nature la plus intime des enfants. Et il n'est pas besoin d'être grand psychologue pour en sentir toute la portée. Il nous serait facile de citer des centaines de textes d'enfants tout chargés ainsi de révélations subconscientes précieuses pour l'éducateur.

Nous voyons deux grands avantages à cet « affleurement scolaire du subconscient » : le seul fait pour l'enfant d'extérioriser certaines pensées libère des tendances qui, malgré nous, chemineraient impérieusement et, par des chemins détournés, parviendraient à leurs fins désorganisatrices.

L'extériorisation, l'expression, agissent comme la confession : elles soulagent l'individu, ajoutent à l'harmonie de sa vie, lui donnent un plus grand potentiel d'activité droite et normale, redressent indirectement bien des vies prématurément déviées de leurs destinées.

Outre cette influence automoralisatrice de l'expression libre, il faut noter l'importance qu'ont, pour les éducateurs, ces révélations spontanées sur un monde qui nous est habituellement caché. Toute une pédagogie nouvelle est en voie de formation du fait de ce monde nouveau qui s'ouvre ainsi à nous. L'influence moralisatrice de l'adulte en sera décaplée.

Pour les enfants enfin qui lisent des œuvres écrites par des enfants comme eux, l'influence moralisatrice est de même nature. Ces écrits profondément sentis et compris par le lecteur, les font vibrer intimement, agitent des fibres subconscientes dont l'action peut être déterminante dans le comportement ultérieur.

Ce sont ces considérations profondes, plus encore que les questions communément agitées entre pédagogues, qui doivent être considérées quand on parle d'expression libre des enfants et de littérature des enfants par les enfants eux-mêmes.

(A propos de littérature des enfants par les enfants, nous mettons en garde contre un *ersatz* de cette littérature. Si l'enfant est appelé à écrire sans avoir été entraîné à l'expression libre intime, il ne peut produire que des œuvres imitées des adultes, sans saveur ni profondeur. Nous avons eu un spécimen dangereux de cette fausse littérature d'enfants dans un livre édité en France il y a deux ans et contenant des œuvres d'enfants, primées par des adultes).

Il faut au préalable que l'enfant ait senti le besoin d'extérioriser ses sensations, ses pensées, ses sentiments, qu'il ait appris à se donner, à se livrer, pour que les lecteurs trouvent dans ses écrits, une substance merveilleusement profitable, moralement et pédagogiquement.

L'expression libre est nécessaire pour mener à la rédaction d'œuvres de quelque valeur : et l'expression libre des enfants ne peut se cultiver avec sûreté dans nos écoles que par notre technique d'imprimerie à l'Ecole).

II. — Le problème de l'autorité

Le problème de l'autorité dans la littérature enfantine a moins varié aussi qu'on ne croit. La forme sous laquelle est imposée cette autorité a évolué mais non la nature elle-même de l'autorité qui reste un des grands principes de la pédagogie traditionnelle.

Et je dirai que les formes nouvelles d'autorité ne sont que plus dangereuses parce que plus hypocrites. On tend à abandonner le prêche ; on se rit de certains préceptes désuets ; mais l'éducateur, mais l'écrivain imposent toujours aux enfants leur conception de la vie, du travail, de la morale, leurs modes de penser, de discuter, de créer, de produire. L'enfant n'est jamais libre de s'orienter selon les pensées vigoureuses de son instinct ou de ses besoins : il est tenu en lisière, quels que soient les procédés qui masquent cette autorité.

Nous pensons — et les partisans de l'éducation nouvelle sont de cet avis — que l'in-

dividu, même tout jeune, porte en lui une potentialité de vie dont nous devons favoriser l'épanouissement, sans préjuger d'avance dans quel sens, sous quelle forme, selon quel rythme se fera cet épanouissement.

Aider la vie à s'affirmer, pousser les jeunes à faire connaître leurs aspirations, les habituer à prendre conscience de leurs possibilités dynamiques, sans autre but que de stimuler la vie... Toute littérature qui ne répond point à cette nécessité reste, soit un passe-temps inutile et dangereux, soit une entreprise intéressée d'asservissement des jeunes aux formes sociales établies et maintenues par les adultes.

Moralité !

L'éducateur doit dépouiller le vieil homme, se rendre compte humblement de son impuissance à former les individus qui lui sont confiés ; il doit avoir en la nature et en la vie une confiance illimitée et inébranlable, et se mettre au service de cette vie.

III. — Orientation nouvelle de la littérature

Ecrire, c'est s'entretenir avec les personnes éloignées qui liront ainsi notre pensée. Lire, c'est entrer en relation avec des individus que nous ne connaissons pas et qui nous transmettent, par les signes graphiques, le résultat de leurs réflexions et de leurs recherches.

Cette communication entre les individus est donc bien la principale raison du livre. L'évolution actuelle a trop souvent estompé cette finalité. A nous de réagir.

Par notre technique d'imprimerie à l'École, nous montrons de bonne heure aux enfants le sens véritable de l'écriture, de la rédaction, de la lecture, moyens de communication entre individus. Nous doublons cette technique d'une organisation pratique d'échanges inter-scolaires qui permet à des enfants de provinces différentes, de pays différents, d'entrer effectivement en relations, de se connaître profondément, par le livre et par le journal.

C'est là une évolution à notre avis indispensable : l'imprimé doit cesser d'être passif, de se présenter à l'enfant comme un jeu sans assises ni conséquences humaines et sociales. Il doit, activement, pousser en toute occasion à l'interconnaissance des individus, prélude à la grande fraternité des peuples.

On voit, pour le journal surtout, la différence de conception. Pour la masse des gens, le journal apporte des nouvelles, satisfait une curiosité personnelle sans aucun dynamisme. Un bon journal, qu'il soit d'enfants ou d'adultes, doit être un lien, un moyen de communication, entre

ceux qui lisent, un élément génétique pour la vie nouvelle.

Il y a, dans ce sens, une transformation totale à faire dans la technique de l'édition : le livre et la revue devraient stimuler les individus, les engager sans cesse à sortir d'eux-mêmes pour participer à l'œuvre sociale commune. Notre effort pédagogique, quoique modeste, œuvre nettement dans ce sens.

IV. — La littérature, lien entre les hommes

Le journal est, plus que le livre, un lien entre les hommes. Il est la forme naturelle et moderne de l'intercorrespondance.

Pour ce qui concerne les adultes le problème est excessivement compliqué sur le plan international. Pour les enfants, qui nous intéressent plus spécialement, je demanderais la constitution d'un comité d'études chargé :

1° De chercher la possibilité de publication d'une revue d'enfants internationale, rédigée concurremment en espéranto et dans les principales langues nationales, par les enfants et par les adultes, revue encourageant et stimulant les relations épistolaires entre jeunes lecteurs de tous les pays.

2° De la publication, dans tous les pays, des œuvres nouvelles essentiellement dynamiques, qui répondent aux besoins présents de la jeunesse, qui aident enfants et adolescents à s'unir par delà les espaces, par delà les frontières et les états sociaux et politiques différents.

V. — Points à discuter dans les prochains Congrès

Quant à ce qui concerne les points susceptibles d'être étudiés dans les congrès futurs, je demande :

Qu'on s'applique d'abord à préciser l'influence moralisatrice des procédés employés jusqu'à ce jour par l'école : prêches, leçons, formules, exemples, proverbes, etc...

Et que, en conséquence, on tâche de définir ce que devrait être à l'école la véritable action morale, celle qui touche au plus profond des individus et est susceptible d'en modifier le comportement :

Etude du subconscient, part du freudisme, rêves, manifestations inconscientes ;

Action possible sur ce subconscient par la suggestion, l'autosuggestion et autres procédés ;

Etude des méthodes pédagogiques susceptibles d'atteindre ce subconscient pour influer de façon décisive, non pas de l'extérieur, mais de l'intérieur, sur la vie même des individus.

C. FREINET.

Nouvelles Diverses

Formation des maîtres ruraux en Haïti*

(Communications du Bureau International
d'Éducation)

Le Bureau international d'Éducation a reçu du Service national de la Production agricole et de l'enseignement rural de la République d'Haïti, le « Programme de la Section normale de l'École pratique d'agriculture », paru à Port-au-Prince, en 1934, dont voici quelques extraits :

« Le but de la Section Normale de l'École Pratique d'Agriculture est de préparer des instituteurs capables d'enseigner dans un système d'écoles visant à une éducation intégrale de la masse rurale en Haïti ».

La durée des études est de deux années ; toutefois, elle pourra être portée plus tard à trois années. Nous passons sous silence le programme d'agriculture, avec les cours de botanique, zoologie, entomologie, apiculture, chimie, agronomie, horticulture, élevage, science vétérinaire et pathologie végétale.

« Le cours de *Constructions rurales* a pour but de permettre aux étudiants de construire eux-mêmes ou de diriger la construction de hangars, de chaumières et de maisons d'habitation simples avec les matériaux qu'on trouve ordinairement dans les sections rurales du pays. » Il traite aussi de la question des réservoirs et puits et de celle des clôtures. Le cours de *Topographie* permet d'abord la question des canaux d'irrigation et de drainage et de donner des notions de nivellement.

Nous nous étendrons plus longuement sur les activités de la *Section d'éducation*. « Les étudiants ont à leur disposition, en plus des cours géométriques, des bulletins, des revues, des ouvrages français et anglais sur les diverses branches et les divers problèmes de l'éducation. Une école d'application, établie sur la Ferme de Damien et placée sous la direction d'un technicien compétent, leur permet d'observer les méthodes d'enseignement et de faire de la pratique en deuxième année. La Section de Recherches possède des modèles de « tests » employés à l'étranger et des spécimens de tests préparés ou adaptés pour des élèves de fermes-écoles.

La Section d'Éducation manuelle possède un vaste atelier ayant tout l'outillage nécessaire à l'enseignement de l'ébénisterie, de la forge, de la ferblanterie, du tissage et de la vannerie. Des rouets et des instruments à carder permettent l'emploi du coton indigène dans le tissage. Une salle d'exposition permanente des ouvrages fabriqués dans les fermes-écoles est à la disposition des étudiants ». Il y a encore des sections de musique, d'éducation physique et d'art.

Les cours au programme sont les suivants : éducation rurale ; psychologie éducationnelle ; pédagogie ; méthodes spéciales ; administration de la salle de classe ; résumé de l'histoire de l'éducation ; principes d'éducation ; pédagogie ; observation et pratique ; activités spéciales ; édu-

cation artistique : notions de dessin, modelage, poterie, composition décorative, dessin au tableau, appréciation de l'Art ; éducation manuelle : partie théorique, ébénisterie, ferblanterie, forge, vannerie, tissage, arts industriels (comme moyens d'expression et base d'activité pour l'étude des autres matières du programme ; fabrication de jouets, etc.), éducation musicale, éducation physique ; hygiène : physiologie, sanitation, nutrition, clinique (pratique à l'Hôpital général et au Centre de Santé, pansement, vaccination) ; langues (français et anglais) ; législation rurale, mathématiques, sciences sociales (histoire et géographie d'Haïti avec interprétation des faits), étude des problèmes de la Communauté, visite aux différentes institutions sociales.

Voici le programme détaillé de quelques-uns de ces cours :

Éducation Rurale. — Les points cardinaux de l'éducation. Le développement de l'agriculture en Haïti. Le régime des terres. Les conditions actuelles de l'agriculture haïtienne. Le monde agricole et rural. L'importance et le rôle de l'agriculture dans le monde. La population d'Haïti. Les conditions de vie dans les districts ruraux. L'école rurale.

Pédagogie ; Méthodes spéciales. — Méthode spéciale de l'enseignement de la lecture, de l'arithmétique, de l'histoire, de la géographie et de l'hygiène. Méthode spéciale d'organisation du jardin d'école et d'enseignement de l'agriculture. Place du jardin d'école dans notre système d'éducation. Organisation de la cour d'école. Méthode pédagogique à employer au jardin. L'agriculture enseignée par « projets ».

Administration de la salle de classe. — Le problème de l'organisation de la salle de classe. Mécanisation de la routine. Fréquentation régulière. Habitudes d'hygiène. L'ordre et la discipline. Les punitions. L'attention et ses lois. Technique de l'instruction dans l'école. Relations du professeur avec ses chefs. La morale de la carrière de l'enseignement.

Principes d'éducation. — L'éducation en tant que nécessité de la vie. La continuité de la vie obtenue grâce à la transmission. L'éducation en tant que fonction sociale. L'influence du milieu social. L'école considérée comme un milieu spécial. L'éducation en tant que direction. Les modalités de la direction sociale. L'imitation et la psychologie sociale. L'éducation en tant que développement. Les conditions du développement. La préparation, le développement et la discipline formelle. L'éducation en tant que formation et reconstruction. L'éducation considérée du point de vue national et du point de vue social. Les buts de l'éducation.

Activités spéciales. — Sous ce titre sont désignés, en plus des activités dites « extra-curriculaires », les travaux et les activités ayant pour but de développer le sens de la responsabilité chez les étudiants, ainsi que l'habitude des petits travaux quotidiens qui sont d'importance dans l'en-

trelien d'une école ou d'une maison. D'autre part, les étudiants visitent sous la direction du Directeur de la ferme-école de Damien la communauté que dessert l'école et dressent le plan de cette communauté. Activités récréatives dans la communauté. Action sociale.

Cours organisé par le Groupe Français d'Éducation nouvelle

au Collège Libre des Sciences sociales
dans le 1^{er} trimestre 1935.

M. BERTIER, Directeur de l'École des Roches :
L'Éducation Sociale dans les écoles nouvelles.

Mme JANOWSKA, Directrice du Jardin d'enfants
du Parc Montsouris : *L'Observation psychologique
des enfants à l'école nouvelle.*

Mme RIEDEL, Directrice de l'Enfance Heureuse
de Vanves : *La vie des enfants dans une école
nouvelle.*

M. MARCAULT : *Les arts dans l'éducation de
l'adolescence.*

Mlle FLAYOL, Secrétaire du Groupe Français
d'Éducation nouvelle : *L'imprimerie à l'école.*

Les dates précises des conférences seront pu-
bliées ultérieurement.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

**Le Guide de l'Étudiant en matière de Société
des Nations**, par M. C. BOUGLÉ, Directeur-
Adjoint de l'École Normale Supérieure. — Pub-
lication du Centre de Documentation Sociale
(École Normale Supérieure). Une brochure de
133 pp. (Librairie Marcel Rivière, 31, rue Ja-
cob, Paris.)

M. C. Bouglé nous a déjà donné un très pré-
cieux « Guide de l'Étudiant en sociologie » ;
poursuivant son œuvre de savante documentation,
il publie aujourd'hui le « Guide de l'Étudiant en
Matière de Société des Nations ». Il observe, dans
sa préface, que « le moment peut paraître mal
choisi. Car presque partout, à l'heure qu'il est,
les actions de la Société des Nations sont en
baisse... Chaque jour amène de nouvelles décep-
tions, de nouvelles inquiétudes ». Mais M. Bouglé
n'est pas de ceux qui désespèrent, parce qu'il ne
réussit pas « à voir quelle autre institution, au-
jourd'hui, serait plus capable d'aider le monde à
s'organiser » et aussi parce que pour lui « elle
répond à une nécessité historique plus ou moins
obscurément sentie par les masses elles-mêmes ».

Ce sont ces points de vue qui ont orienté le
choix des ouvrages réunis dans le « Guide ».
« Nous accordons une très large place aux intro-
ductions historiques, philosophiques, juridiques.
Les études qui mettent en lumière antécédents,
préparations, préfigurations de la S. D. N. ont à
nos yeux le grand avantage de nous montrer en
elle l'aboutissant d'une série, le terme d'une pro-
gression. Terme lui-même provisoire, cela va sans
dire. Nul ne pensera sérieusement que les formes
sociales ébauchées à la S. D. N. sont définitives
et fixés en *eternum*. Elles subiront plus d'une
retonche, elles devront même accepter des rema-
niements profonds. Mais les forces qui les ont
créées ne cesseront pas leur travail avant d'avoir,
d'une façon ou d'une autre, obtenu satisfaction.
Prendre conscience de ce mouvement, de cet ef-
fort, c'est sans doute le meilleur moyen de com-
prendre à quoi répond l'œuvre de Genève. En
ce sens, la genèse de l'institution nous intéresse

encore plus que son anatomie, et sa capacité de
devenir plus que sa statique.

C'est pourquoi aussi, loin de nous contenter
de signaler aux chercheurs les études juridiques
descriptives, qui présentent un tableau des divers
organes de la S. D. N. et de leur corrélation,
nous attirons plus volontiers leur attention sur les
travaux plus généraux qui nous montrent ces
organes en rapport, dans leur fonctionnement
même, avec les réalités historiques contempo-
raines. De même, au lieu de concentrer tout notre
effort sur la S. D. N. proprement dite — Conseil,
Assemblée, Secrétariat — nous avons méthodique-
ment rassemblé les livres qui mettront en lu-
mière ce qui est dû aux organes annexes, et non
pas seulement à la Cour de Justice de La Haye,
mais au Bureau International du Travail et à
l'Institut international de Coopération intellec-
tuelle. C'est la convergence de ces entreprises or-
ganisatrices de solidarités internationales de divers
types, qui caractérise le complexus — un com-
plexus visant à créer un consensus — qu'on ap-
pelle, au sens large, Société des Nations ».

Au point de vue pratique, signalons que l'ou-
vrage contient, outre la liste des livres, une liste
de revues de diverses langues et une des écoles
où les étudiants pourront compléter leur savoir.

Figure du Scoutisme en France, par le R. P.
Hyc. MARECHAL, O. P., 1 vol. in-8 couronne
de 100 pages. — Editions Spès, 17, Rue Souf-
flot, Paris 5^e. — Prix : 4 fr.

Voici un ouvrage qui, sans doute, fixera bien
des incertitudes ; et, par là, rendra de grands
services. Il contient, dit le communiqué de presse,
en tableaux synoptiques, le texte de la Loi Scoute
interprété par chaque Fédération Française ; voici
surtout, exposée objectivement à la lumière des
études les plus récentes, l'attitude de chaque
branche scout vis-à-vis de la question religieuse,
la seule qui motive la distinction en branches
diverses des scouts français. »

« Baden-Powell ayant exigé des Eclaireurs la
croissance en Dieu, l'auteur souligne opportuné-
ment la situation anormale où se trouvent certains

déclaireurs neutres qui suppriment la mention de Dieu dans leur Promesse, et celle des Israélites non encore admis dans la fraternité scoutie. On lira aussi avec curiosité — peut-être avec passion — pourquoi il rejette un terme déjà courant, celui de « Spiritualité Scoutie » en un sens qui tendrait à placer l'idéal S. D. F. sur le même plan que les différentes écoles de spiritualité au sein de l'Eglise Catholique.

rue Soufflot, Paris V^e, ou au siège social de l'Ecole des Parents, 31, Rue Guyot, Paris XVII^e.

Ce volume contient entre autres des conférences de MM. Berge, Hauri, Bertier, Bocquillon, de Mmes Fargues, Martenot, Vérine, sur l'éducation de l'effort chez les enfants, les adolescents et les adultes.

L'Education de l'Effort. Compte rendu du V^e Congrès de l'Ecole des Parents. Un vol. in-8 couronne, de 360 pages. Prix : 12 fr., franco : 13 fr. 50. — En vente aux Editions Spès, 17,

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

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

L'AVENIR

Home-Ecole Nouvelle

CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)

Altitude : 1250 mètres

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

Vie de plein air • Soleil • Sports

INTERNAT — EXTERNAT

Prospectus sur demande

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 GEHEB

(Fondateur de l'École de l'Odensvald)

(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII^e

Tél. Anjou 53-71. 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 mois (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'École Unique en France et à l'Étranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : 18 francs ; Étranger, 25 francs.

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

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

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

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)

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

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

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE
Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à **Mme Ragetti**, 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 TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX**

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11 bis, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

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

l'Institut J.-J. Rousseau

d'après M. le D^r O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

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 8. 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, Théière, Verre, Soupière. — N^o 436. Tomneau, 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, Batteau, Quilles, Poussin. —

N^o 433. 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
"Floral"

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

PIQUAGES "LUTÉZIA"

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 "Molitor"

N^o 344. Rions 9 »
N^o 348. En vacances 10 50
N^o 349. Les enfants s'amusez 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 296. Une jolie boîte, couv. couleurs. 15 50

Le nouveau loto de calcul

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

Les animaux pèle-mêle

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

M^{me} FLAYOL

Le Docteur Decroly, Éducateur

Un volume 13 x 19, broché 12 »

M^{me} CUNEO

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