

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 de l'Ermitage

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Ad. FERRIÈRE. — *Parents et Enfants.*

Mlle SOUSTRE. — *Les couples enfantins (Suite).*

Lofia CZERNY BIERNATOVA et Marja STRASBURGER. — *Le rôle des fêtes scolaires à l'École ménagère nouvelle.*

Ad. FERRIÈRE. — *La rééducation des jeunes délinquants.*

Ad. FERRIÈRE. — *Amiel, précurseur de l'Éducation nouvelle.*

D^r Maria Te WATER. — *Introduction à l'étude des relations familiales.*

Nouvelles diverses.

A travers les Revues.

Livres.

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

13^e Année.

JANVIER 1934

N^o 94

ADMINISTRATION ET REDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

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

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

BULGARIE : *Svebodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

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

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

HONGRIE : *A Jere Utján*, 41, Tigris Utca, Budapest.

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

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

ROUMANIE : *Ventru Inima Copilar*, Strada Mona Banta, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmål*, Erikbergsgatan, 15, Stockholm.

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

TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1510, Montevideo.

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

YUGOSLAVIE : *Radus Skola*, Stovana, Sremska, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 2 40

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

Biogenetik und Arbeitsethik. 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. 52 50

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

L'Église chrétienne et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 *

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

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

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

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

L'éducation dans la famille. Genève, Éditions Forum, n° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)

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

L'hygiène dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1928 (Traduit en roumain, en espagnol, en Italien, en alle-

La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1928 (Traduit en espagnol) (épuisé)

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

Le Progrès spirituel. Genève, Éditions Forum, 1927 (Tr. en espagn., en polon., et en allem.) Fr. 45 *

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

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

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

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

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

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930. Fr. 22 *

L'École sur Mesure et à 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 *

Caractérisque typographique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 *

L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Puyol, 1932 Fr. 25 *

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

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

Prix du numéro : 6 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

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

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

Parents et Enfants

Voici un compte rendu aussi fidèle que possible, de l'opuscule remarquable publié par Paul Haeblerin sous le titre : *Eltern und Kinder, Psychologische Bemerkungen zum Konflikt der Generationen* (1).

••

I. Les temps nouveaux

L'auteur a eu l'occasion d'étudier des centaines d'enfants et d'adolescents, surtout à titre de conseiller d'orientation professionnelle. Il a constaté que les conflits entre parents et enfants sont extrêmement fréquents. Il leur arrive de se manifester par des querelles souvent très vives. C'est la forme la moins grave, car les « explications » fournissent une soupape et les disputes sont souvent le prélude des réconciliations. Bien plus graves sont les haines muettes. On vit les uns près des autres, les uns à côté des autres, et les scissions se creusent toujours davantage. Les parents se plaignent amèrement de leurs enfants, mais ont renoncé à les convaincre. Les enfants ne comprennent pas les parents, écartent leur autorité, méprisent leur « morale », n'y voient que conventions et compromis. A leurs yeux, les parents ne comprennent plus ce que signifie la liberté. Ils ignorent le pouvoir et le devoir qu'a chacun de se faire sa vie honnêtement, selon ses conceptions à soi.

Tout n'est pas à blâmer dans ce conflit entre les générations. Il existe des contrastes que l'on doit considérer comme normaux et nécessaires, la disharmonie qui en résulte est l'une des conditions du progrès. Il est normal

que les gens âgés soient conservateurs et les jeunes, novateurs ; les gens âgés, autoritaires, les jeunes, libertaires. Lorsque chacune des parties essaye loyalement de comprendre la part de vérité qui est exprimée par l'autre, la lutte peut être noble et féconde. Car chacune a sa mission définie, chacune a ses faiblesses. Mais la lutte cesse d'être noble lorsqu'on s'irrite. L'irritation obstrue les qualités de l'esprit, elle le referme au lieu de l'ouvrir.

Il faut reconnaître d'ailleurs que le conflit entre les générations est toujours plus aigu aux époques de troubles moraux et sociaux, lorsque s'affrontent deux générations très différentes. Or c'est le cas aujourd'hui. Il semble que l'humanité atteigne un âge comparable à celui de la puberté. L'époque de nos parents était caractérisée par l'autorité ; celle-ci par la révolte contre toute autorité. Les anciens idéals tombent comme des châteaux de cartes. Une aspiration souvent irréflectie à la liberté grise les esprits. C'est ce qui fait que tant d'organisations nationales ou mondiales créées par les jeunes s'effondrent avec fracas. On veut s'unir pour la lutte contre le passé jugé oppressif, mais à peine unis, on redoute un joug nouveau, on crée des scissions et les ligues internationales sont à vau l'eau !

Tout n'est pas destruction chez les jeunes ; il y a en eux, à l'état embryonnaire, bien des idéals constructifs. Ils ne sont révoltés et négatifs que rétrospectivement ; prospectivement — comme dit William James, — ils sont solidaristes et positifs. Or les parents ne voient guère que la première des deux attitudes. Et les jeunes ne voient guère chez les anciens que l'enveloppe de l'autorité, incapables qu'ils sont de sonder le contenu,

(1) Bâle, Kober, 1922.

souvent précieux, de l'expérience ancestrale, incarnée dans leurs parents.

L'irritation, comme on l'a dit, exagère les positions. Les jeunes sont contre toute autorité, quelle qu'elle soit. Les parents ne se donnent plus comme les serviteurs de ce qu'il y a de meilleur dans la tradition — comme les dépositaires du flambeau des générations, — ils se croient attaqués personnellement. D'où mots vifs ! L'insolence, dans certains milieux, est devenue une mode. D'individuelle, la révolte, chez les jeunes, s'est faite collective. Les meneurs accentuent l'élément subjectif et obstruent l'élément objectif et raisonnable, ils écartent tout ce qui pourrait donner lieu à une interprétation conforme à la raison. Chez les vieux, il en est de même, ils s'excitent les uns les autres contre la jeunesse et s'ancrent dans leurs ressentiments.

L'adolescence est caractérisée par deux traits principaux : l'érotisme et l'idéalisme. Ce sont deux manifestations d'un même éveil intense de la vie affective. A cet âge, tout ce qui est réalisme, tradition, raison, est honni. La jeunesse oublie que cette réalité qu'elle méconnaît et méprise est la base et le but de toute activité, même l'activité la plus idéaliste. Elle a le goût des utopies catastrophiques, psychologiques ou sociales. Et elle en attribue l'insuccès pratique non à soi, mais à autrui — aux parents ! Faut-il s'étonner qu'en tout cela les parents ne voient que l'« anarchie relative » ?

Or tous ces traits, propres à l'adolescence, se retrouvent, de nos jours, sur le plan collectif, ils caractérisent notre époque. Il y a donc. 1° Opposition normale des générations, 2° Opposition anormale, c'est-à-dire de caractère aigu et avec accentuation affective, 3° Répercussion de la « puberté » psychologique et sociale de notre époque sur le milieu familial. Tout cela mêlé !

Notre époque est aussi plus « érotique » que les précédentes. Ne confondons pas l'amour idéal et l'érotisme. Or ceci est aussi, nous l'avons dit, un des traits caractéristiques de l'adolescence. L'érotisme normal qui, de deux êtres, vise à n'en faire qu'un, est à la base de l'altruisme et s'oppose à l'égoïsme de l'adolescent individualiste. Mais l'érotisme comporte bien des degrés. Il y a : 1° l'érotisme sexuel, même inconscient. 2° les amitiés (érotisme sans distinction de sexe), 3° la sociabilité (amitiés multiples concentrées en un groupe ou une société), 4° enfin, le mysticisme (amour de l'univers). — Eh bien, ces quatre traits ne caractérisent-ils pas aussi la vie sociale de notre époque ? L'individualisme quelque peu égoïste d'avant la guerre est réprouvé par l'érotisme social actuel des jeunes. L'individualisme col-

lectif des nations — le nationalisme, appuyé sur un réalisme politique d'apparence rationaliste — doit, aux yeux de nos jeunes mystiques, faire place à un solidarisme universaliste. D'où ce goût si répandu pour le communisme russe et la mystique indoue. Chez ces jeunes universalistes, toute violence mise au service d'un particularisme politique ou social est considéré comme une injustice.

Tout cela est poussé à l'extrême et entraîne des abus. Les gens âgés ne voient guère que les abus. Ils jugent nécessaires les barrières individuelles et collectives — la propriété particulière avant tout ! — Les jeunes n'aperçoivent pas en celle-ci l'effort d'économie, mais croient y discerner le triomphe de l'égoïsme. Les uns et les autres blâment les arrière-pensées de la partie adverse, alors qu'il ne s'agit que d'instincts — partiellement légitimes — orientés vers des solutions différentes.

L'irritation prend dès lors, de part et d'autre, le caractère d'une défense de la Raison et de la Justice. On se hausse à parler religion. Mais là encore, dissentiments ; les jeunes ont une religiosité mystique, les vieux une religiosité conservatrice — où les jeunes ne voient que conservatisme égoïste et hypocrisie. Ils proclament que le vrai idéalisme est la rupture avec les compromis d'hier. Les compromis ! La jeunesse aperçoit-elle ses propres compromis ? Elle est divisée contre elle-même et ne les voit pas.

L'antagonisme entre l'idéalisme qui vise à la liberté réfléchie et l'érotisme — exagération des énergies nouvelles qu'on est impuissant à dominer — se répercute du domaine de la sexualité au domaine social et au domaine cosmique. Et à mesure que l'érotisme et l'idéalisme sublimés tendent à ne faire qu'un, à mesure aussi s'accroît chez l'adolescent le remords qu'il éprouve à sentir combien il a manqué et manque encore de modération et de possession de soi. Cette irritation contre soi, contre ses faiblesses, la jeunesse ne l'avoue pas, mais elle a pour effet d'accentuer encore l'irritation contre les obstacles extérieurs. D'où ce qu'on appelle d'un mot : la « nervosité ».

D'où, aussi, aspirations à la délivrance. Dans son inexpérience, la jeunesse va à ceux qui lui promettent le plus : aux faux prophètes, à ceux qui, à les entendre, vous dispenseront de la lutte et de la victoire à remporter sur soi-même. Car les vrais prophètes sont plus modestes, ils promettent moins, ils demandent la lutte et la victoire sur soi dans la vie de tous les jours. Il faut avoir commencé à se vaincre pour entendre la voix de ceux qui vous en enseignent les moyens. La jeunesse refuse en bloc les guides du passé, car ils la gênent, elle refuse aussi bien les

guides de l'avenir, car elle serait incapable de les suivre. Que fait-elle alors ? Elle vit de son romantisme. Le romantisme lui plaît. Elle s'y complait. La discipline classique lui déplaît. Celle-ci, à ses yeux, manque du stimulant, du coup de fouet, dont son érotisme a besoin. Et voilà pourquoi elle va aux faux prophètes.

Il est juste pourtant de constater que ces faux prophètes — eux-mêmes érotiques pathologiques — sont pourtant les précurseurs de ceux qui viendront à une époque de plus grande maturité spirituelle. Il y a, dans cette constatation, un espoir.

Revenons à la famille. Le seul fait de voir près de nous un être de mauvaise humeur tend à nous mettre nous-même de mauvaise humeur et nous nous imaginons qu'il l'est contre nous. Nous lui en voulons et nous sommes dès lors de mauvaise humeur contre lui. D'ailleurs les gens mécontents d'eux-mêmes sont mécontents des autres et se tournent contre eux, surtout contre leurs proches. On préfère les prétextes de mécontentement à la réalité pénible et la vie familiale en fournit toujours assez !

..

II. La grande désillusion

Toutes les causes relevées ci-dessus ont pour effet d'aggraver le conflit entre les générations. Mais elles ne le créent pas. Celui-ci a des racines plus profondes. On sait que l'amour et la haine sont proches parents ; la seconde n'est que l'inversion du premier. Il en est de même des affections parentales et filiales. Si, par suite de la vie en commun, elles prennent un tour pathologique, elles se changent en haine. N'observe-t-on pas souvent que l'intervention d'un tiers entre gens qui semblent se haïr, reforme souvent l'unité entre eux contre lui ?

Normalement, l'enfant incarne en ses parents, comme plus tard en Dieu, sa croyance élémentaire en la perfection. L'inversion de ce respect se traduit par le mépris. Quels peuvent être les motifs de cette inversion ?

1. La grande désillusion : la perfection aperçue par les yeux de l'esprit se trouve démentie par les yeux du corps. Avec l'âge, le besoin d'idéalisation baisse ; l'esprit critique croît. Peu à peu le réel se distingue de l'idéal. L'adulte, lui, est capable de faire la distinction entre la perfection (statique, mais d'ordre idéaliste) et le perfectionnement (dynamique, mais d'ordre réaliste) et il se contente, dans la réalité, du second. Il ne méprise pas la réalité ; il ne la surfait pas non plus. Il la prend comme elle est. C'est là le

meilleur moyen d'exercer sur elle une action efficace.

L'enfant n'a pas ce pouvoir. Il s'est fait une vue idéaliste et illusoire de la réalité. La vie l'oblige à abandonner l'une après l'autre ses illusions et il en souffre. Lorsqu'il s'agit d'un enfant normal, celui-ci convient de son erreur, il sent qu'il a lui-même idéalisé ses parents. Mais il arrive aussi que l'enfant s'attache à l'image primitive qu'il s'était faite de ses parents ; il les accuse alors d'avoir changé. Le besoin de respect et d'amour qu'il éprouve s'attache à l'ancienne image — et l'image nouvelle s'en trouve enlaidie au point que l'enfant en vient à la détester. Il arrive même qu'il s'imagine être un enfant trouvé et adopté par des parents indignes, tandis que lui descend, à n'en pas douter, de quelque « prince » disparu ! — La cause de cette anomalie ? S'éviter le chagrin d'une désillusion. Renoncer à un beau rêve exige un effort, on cherche à l'éviter ou à en reculer l'échéance, on n'a pas le courage de l'aborder de front.

Cette explication, toutefois, ne suffit pas à expliquer le phénomène. Il y a autre chose. Il y a davantage. L'infantilisme mental a souvent pour cause une faute passée, une tache qui n'a pas été effacée. Cette faute oblige la pensée à reporter ses regards en arrière, vers le passé et la détourne à la fois de la vision nette du présent et de la prévision de l'avenir. D'où retard dans l'évolution normale. La faute en question a été perpétrée contre les parents, à leur insu et à l'encontre de leurs ordres, dès lors l'autorité des parents est atteinte, car elle fait corps avec le « complexe » dont l'enfant ne parvient pas à se débarrasser.

La faute engendre par contraste le besoin de la perfection. On veut que cette perfection soit — ou tout au moins ait existé — chez les parents. D'où accentuation de la désillusion.

Voilà le processus psychologique qui se déroule souvent chez l'enfant. Voici maintenant ce qui se produit du côté des parents.

2. Les parents contribuent souvent à aggraver l'écart entre la réalité et l'idéalisation de leur enfant en se présentant à celui-ci comme omniscients et en lui suggérant qu'ils sont d'une essence supérieure. Ils cherchent à se maintenir sur le piédestal de l'admiration enfantine au lieu d'orienter cette admiration plus haut qu'eux, vers ce qu'il y a d'éternellement beau et bon dans la réalité.

D'autre part le manque de possession de soi des parents, surtout à l'égard de leurs enfants, blesse ceux-ci profondément. Mais il en est aussi qui croient bien faire en cédant à tous les caprices de leur progéniture, ils cultivent ses tendances égocentristes, ils la com-

blent de caresses. Par là ils sanctionnent ses caprices et les légitiment à ses yeux. L'enfant gâté s'imagine que tout lui est permis. Sa force morale en est affaiblie. Objets d'abord d'une idéalisation excessive, les parents qui accordent tout à l'enfant sont bientôt conçus par celui-ci comme n'étant pas au service du bien, mais comme des esclaves des bas instincts. Que cette culture des caprices vienne à cesser, — parce que le monde les trouve exagérés, — parce que d'autres enfants naissent et accaparent les parents, — parce que l'enfant se montre finalement insupportable, — et le charme est rompu. La pensée de l'enfant s'attarde et s'attache à ce paradis perdu, âge de tous les bienfaits, âge de l'innocence (car la première enfance ne connaît pas le sentiment de péché qui n'apparaît qu'entre 4 et 7 ans). Désormais un conflit intérieur habite l'âme enfantine. Une partie de son âme, esclave des caprices, voudrait les satisfaire, une autre partie plus haute, reconnaît qu'ils ne doivent pas l'être. Or l'enfant en veut à ses parents que ses caprices lui apparaissent, au fond, comme choses indésirables.

De part et d'autre, c'est toujours « l'autre » qui est coupable et le fossé se creuse.

*
**

III. La jalousie

Autre cause cachée de ce conflit tragique, les différences de sexes au sein de la famille.

Père et fils. — Une première image : la fierté du père d'avoir un fils ; la fierté du fils : il imite son père, le modèle par excellence ; le père n'incorpore-t-il pas l'idéal, n'est-il pas en même temps l'ami de tous les jours ? — Mais l'harmonie est chose fragile, bien des phénomènes surviennent qui la menacent. Il peut arriver que l'enfant se sente incapable de ne jamais égaler son père, il en souffre et lui en veut secrètement de sa supériorité. Il se décourage. Que fait le père ? Il le stimule et le voici qui tombe dans le piège : il se donne comme preuve vivante que, lorsqu'on veut, on peut tout !

Ici intervient le rôle de la mère. Le jeune garçon, lorsqu'il subit l'influence mâle du père, la respecte moins — dans le sens où le mot « respecter » signifie « craindre », — mais il l'aime davantage. Il y a, dans cet attachement, de l'amitié (appartenance à la famille et vie en commun) et de l'érotisme (sentiment affectif de la différence des sexes). Le fils est plus tendre avec sa mère, souvent il s'exerce auprès d'elle, sans s'en rendre compte, au jeu de l'amour et de la conquête. Dans ce jeu inconscient, le père est senti comme rival. La mère qui cajole son

fils et se laisse cajoler par lui, accentue cette attitude mentale. C'est le cas souvent chez la femme déçue dans sa vie conjugale. Elle trouve en son enfant un dérivatif, une compensation.

Dès lors le fils est jaloux de son père. Cette jalousie est souvent inconsciente, parfois elle est consciente, bien que les mobiles profonds en soient inconscients. — Et ceux-ci sont-quoi qu'en dise l'auteur, toujours inconscients. S'ils ne l'étaient pas, ils consacraient, ils sanctifieraient pour ainsi dire un désir incestueux qui, par définition, n'existe pas, puisqu'un jeu qui se prend au sérieux cesse, par cela même, d'être un jeu. Or le « jeu de l'amour » du jeune garçon (sauf si celui-ci est manifestement un cas pathologique) est effectivement un jeu et rien de plus.

La jalousie du fils à l'égard de son père se trouve accrue naturellement du fait que ce dernier est le plus fort et possède tous les droits ; et cela surtout si le père abuse de ses droits et écarte délibérément son fils en l'éloignant de sa mère. Enfin si l'antagonisme s'envénime au point que le père en vient à battre son fils, il arrive souvent que celui-ci rêve et désire la mort de son père. Tout au moins l'opposition entre eux devient elle absolue. Les répercussions de cette attitude mentale produisent leurs effets sur toute l'existence du fils.

B. Mère et fille. — Nous retrouvons ici, dans ses grands traits, le même processus, mais avec quelques différences notables. Le respect de la fille va, comme dans le premier cas, à son père. Si l'érotisme s'en mêle, il conduit à un culte analogue au culte d'un héros. La mère se trouve ravalée au second rang.

D'où : 1° la mère est traitée un peu comme une camarade, 2° le sexe féminin tout entier est considéré comme inférieur au sexe masculin. Rivalité et déception jouent, ici aussi, leur rôle. Les parents y mettent du leur, si le père se montre autoritaire et se croit un être supérieur et si la mère est trop humble ou flatte de préférence son fils. La fille regrette d'être femme et méprise les arts féminins, avant tout le travail du ménage. Elle tombe dans ce faux féminisme qui consiste à mépriser son sexe et à vouloir imiter l'homme.

Chez le garçon, comme on l'a vu, il y a antagonisme entre la désillusion et le sentiment de rivalité, c'est-à-dire que moins la mère est idéalisée, moins sera marqué l'attachement érotique à son égard, attachement qui suscite la rivalité avec le père. Chez la fille, c'est le phénomène inverse qui se produit : le rêve du père idéal a beau se trouver démenti par la réalité et détruit par là même,

l'attachement de la fille subsiste secrètement et la mère reste la rivale qui s'oppose à cet attachement.

Il arrive d'ailleurs bien souvent que l'attachement est si vif qu'il écarte la désillusion. L'enfant ne voit jamais celui de ses parents qu'il préfère tel qu'il est en réalité. Les parents aperçoivent en général plus cruellement leurs enfants tels qu'ils sont. Il y a toutefois des exceptions. La mère peut préférer son fils aîné, le père, sa fille aînée ou celle qui lui ressemble le plus. Le père alors se montre faible, il gâte sa fille. La désillusion, quand elle surviendra et si elle survient, en sera d'autant plus amère. Chacun des deux, père et fille, reproche à l'autre de ne pas vivre tout pour lui. Chacun est jaloux de tout ce qui accapare l'autre. La fille en veut à la famille, au devoir professionnel de père, à ses journaux. Bouderies. Reproches. Esprit de contradiction. Le père finit par exiger trop de sa fille, devient tyrannique. Si elle ne se plie pas à tous ses désirs, son autorité et son amour s'en trouvent blessés. Ces deux causes négatives cumulent leurs effets et ces effets sont tous deux destructeurs de la bonne entente qui est le vœu secret de chacune des deux parties. Il y aura lieu de revenir sur ce point lorsque l'on reparlera du sentiment de culpabilité.

Il arrive que l'on retrouve ces mêmes conflits de sentiments entre le fils et sa mère : désillusion retardée, désillusion trop cuisante, jalousie, exigences réciproques excessives, bouderie. La mère ne pardonne pas à son fils son existence autonome. Les femmes atteintes, vis-à-vis de leurs fils devenus grands, de cette monomanie de possession exclusive rendent, on le devine, la vie amère à leurs brus !



IV. Le sentiment de culpabilité

L'état d'infantilisme mental, qui entraîne un arrêt de développement lors de la grande désillusion dont nous avons parlé, a lui-même pour origine une faute d'ordre moral. Il en est de même de la rivalité qui a pour cause un excès d'amour. Il résulte de tout cela un enchaînement de fautes : la mauvaise humeur en est une déjà, l'absence d'esprit de collaboration dans la famille en est une autre. Il ne s'agit pas là d'un péché unique, mais d'un genre de vie coupable qui fait obstacle au progrès. Et le sentiment de culpabilité entraîne, dans l'âme, de multiples conséquences.

« Sentiment », disons-nous. Il vaudrait mieux dire « malaise », car l'on ne s'avoue pas coupable. Si on le faisait, le mal serait moins grave. L'aveu a pour effet de dissiper

l'électricité et d'assainir l'atmosphère. Mais si l'on recherche hors de soi la cause de son malaise, si on ne se l'avoue pas, si on l'ignore, il n'y a rien à confesser à autrui.

Les fautes dont il s'agit ici sont des fautes réelles et non des autosuggestions de culpabilité. Les suggestions ne prennent racine que si le terrain s'y prête, si elles viennent confirmer une réalité préexistante et lui donner un corps. Elles tombent, si l'on se sent lavé de tout péché. Au contraire, la faute originelle se trouve ancrée plus profondément par les fautes subséquentes. Un bloc d'habitudes se forme, que l'on n'espère plus pouvoir détruire et qui rend d'autant plus difficiles les efforts dans le sens du bien, car on manque de confiance en soi.

Devant ses parents, l'enfant coupable reste coi — ou il les brave. — Le sentiment de l'autorité subsiste, même chez les révoltés. Adam et Eve eux-mêmes, après avoir bravé Dieu, se sont cachés de devant sa face. D'autre part, par la bravade, on affirme sa valeur à soi, parce qu'on la sent méconnue — méconnue par soi surtout, si l'on se sait coupable. La honte fait que l'on se cache de ses parents ou qu'on se montre insolent à leur égard. De toute façon le contact est rompu.

L'enfant se sent en outre indigné d'être aimé, tout en faisant son possible pour l'être davantage. Mais à force de vouloir l'être, il finit souvent par se montrer parfaitement désagréable. Sorte de bravade par désespoir : « A quoi cela sert-il de faire comme si je vous aimais, a-t-il l'air de dire. Je sais bien, moi, que vous ne m'aimez plus ! »

Cette attitude provoque chez les parents la réaction attendue, ils punissent l'enfant. Peut-être bien est-ce là ce que sa mauvaise conscience attendait d'eux.

La mauvaise humeur contre soi-même tend, on le sait, à se déverser sur autrui, principalement sur les proches. Celui qui est mécontent de soi cherche un bouc émissaire et un bon motif de mauvaise humeur autour de lui. Les parents qui, dans des cas pareils, réagissent par des reproches ou un mécontentement permanent, même si celui-ci reste inexprimé, aggravent le mal.

Le sentiment de culpabilité de l'enfant à l'égard de ses parents peut accentuer un conflit déjà existant ou en être la cause unique. Mais il est des cas où intervient un sentiment de culpabilité étranger à la famille.

Toute faute naît d'une satisfaction immodérée des instincts éroïstes ou érotiques qui n'ont pas été vaincus et sont devenus parties intégrantes du caractère. Les parents qui ont permis que leur enfant en vienne à ce degré de déséquilibre portent une lourde part de responsabilité. L'enfant coupable ne peut ou, plus souvent, ne veut plus se vaincre. D'où

compromis, solutions de fortune ou demi-solutions. Il se ment à lui-même afin de se cacher sa faute et finit par mentir aux autres. Il a toujours quelque chose à cacher et, de peur de se couper, fuit la sociabilité. — Autre solution : l'enfant n'accepte aucun reproche, prétend avoir raison en tout, s'affirme irréfutable. Il ne se détend jamais, car détente pourrait signifier aveu.

L'enfant coupable se fuit. Il accuse les autres et les circonstances de son mécontentement. Tout ce qui existe, famille, patrie, est mauvais ; on rêve d'un monde meilleur ailleurs, d'un monde moins asphyxiant, plus primitif, plus simple. La recherche du primitif est bien souvent un signe d'infantilisme mental.

Et tout cela se répercute sur la famille.

Nous parlons de l'enfant coupable. Il existe aussi — on s'en doute — des parents coupables. Eux aussi ont des torts qu'ils ne s'avouent pas. Ils les cachent. Ce sont parfois des défauts datant de leur enfance, parfois aussi des fautes commises dans l'éducation de leurs enfants. Il est bien rare que des parents pardonnent à leurs enfants les défauts dont ils ont eu à souffrir eux-mêmes. Insincérité, désir d'avoir le dernier mot, irritabilité, mécontentement à l'égard de l'environnement, on rencontre tous ces traits chez les parents. Et cela suffit, sans même que d'autres facteurs entrent en jeu, pour troubler l'atmosphère familiale.

Il arrive que les autres causes de conflit s'atténuent d'elles-mêmes. Mais il est bien rare que ce soit le cas lorsqu'une faute cachée est en jeu. Une faute ne peut être effacée que par l'aveu et la victoire remportés sur elle, deux actes parmi les plus difficiles qui soient.

Apercevoir les causes d'un conflit ne signifie pas encore pouvoir les écarter. L'action est autre chose que l'aperception, elle exige une démarche spéciale de l'esprit. C'est à la bonne volonté de l'individu à déclencher la décision. D'ailleurs, si la graine des conflits se trouve dans l'âme individuelle, les circonstances extérieures exercent une influence sur elle, la nourrissent et la font croître. Il faut donc, pour éviter le mal et la souffrance, prendre pour point de départ de l'action les circonstances telles qu'elles sont données, écarter celles qui fournissent un aliment au mal et accepter de parti délibéré celles qui ne sauraient être écartées. L'esprit du temps présent est une de ces données qu'il n'est pas en notre pouvoir de changer et contre laquelle il ne sert de rien de se raidir. Garder bien ouverts les yeux et le cœur est la condition essentielle du succès de nos efforts.

C'est par ces mots que se termine le petit livre de M. P. Haerberlin. Sans doute beaucoup, parmi les traits pathologiques individuels ou familiaux qu'il esquisse, sont-ils particuliers à l'Allemagne de 1922 et aux pays de langue allemande qui ont subi l'influence de ses publications. Mais cet exposé comprend aussi nombre d'aperçus de psychologie valables par tous les temps et tous les pays. Ce sont ces éléments de psychologie génétique qui en font la valeur. Beaucoup d'entre nous, parents, se retrouveront dans tel ou tel trait ; ils verront plus clair en eux-mêmes et comprendront mieux leurs enfants. Et mieux comprendre signifiera pour eux ; agir sur ces derniers avec plus de perspicacité et de sûreté pour leur plus grand bien.

AD. FERRIÈRE.

Les couples enfantins

par Mlle Soustre, professeur au lycée de Périgueux

Résultats d'une enquête faite dans les écoles maternelles (suite)

Et maintenant il reste à déterminer sous quelles influences psychologiques et sociologiques se forme le couple. N'est-il qu'un double attrait individuel ? Exprime-t-il au contraire cet instinct profond des hommes qui ont besoin d'un compagnon de marche et qui ne se réalisent vraiment que s'ils ont retrouvé pour s'accomplir Le Semblable. « Il n'est pas bon que l'homme soit seul » dit la Bible.

Le couple se forme sous certaines influences

d'ordre social ; influences de parenté, relations d'amitié entre les familles, voisinage à la maison ou à l'école. L'enfant n'échappe pas à ces influences, il s'y prête volontiers, le voisinage, la parenté, l'habitude jouent dans la formation des couples un rôle initial alors que ces facteurs n'ont pas d'importance durable dans la formation des sociétés plus complexes. Ainsi en est-il dans la vie adulte ; on choisit plus volontiers son ami dans un groupe connu ou restreint. Certes

ces circonstances sociales sont réductibles à l'individu.

Assimilerons-nous le couple à un simple échange de profits entre deux individus. Le couple peut-il s'exprimer par le signe mathématique *plus* ? Je crois, pour ma part, qu'il a une signification plus complexe, et qu'il n'est pas un simple commerce, mais une expression nouvelle d'activité. Il représente autre chose qu'un total que l'on disjoint à volonté. Le couple enfantin est un fait social. Il a une réalité objective, comme il aura une conscience commune. Cueillons encore d'autres exemples. Nous les empruntons à une institutrice roubaisienne. On sait que les classes Montessori n'imposent pas à leurs élèves le système de l'éducation collective. Chaque enfant se livre au travail qui lui convient. Nulle classe au monde ne favorise autant l'individualisme. Les stimulants extérieurs, matériels, camarades, maîtresse, sont à la libre disposition de l'élève. Il pourrait vivre isolé sans ennui. Rares cependant sont les enfants qui profitent complètement de ces avantages de la méthode. Volontiers ils se groupent par deux ou trois, quelquefois davantage pour entreprendre des occupations communes, groupes parfois éphémères et qui se reforment sans cesse avec d'autres éléments. Cependant, des couples s'organisent et durent, comme on va le voir : *Gaston (cinq ans) revient en classe après un séjour prolongé à la campagne. Dès son entrée en classe, il se dirige vers son camarade, Robert, même âge, et entreprend avec lui une conversation interminable. Aux récréations, ils jouent ensemble, en classe, ils se réunissent presque constamment, plus particulièrement lorsqu'ils dessinent ou regardent des livres d'images qu'ils s'expliquent longuement. C'est leur occupation favorite. Ils peuvent la poursuivre pendant des heures, échangeant leurs impressions et donnant libre cours à leur imagination. Cette amitié n'a pas failli ; ni absences, ni vacances n'en ont altéré la solidité. C'est la troisième année que ces deux garçons se plaisent à vivre ensemble.* »

Geneviève et Maurice ont tous deux quatre ans et demi. Depuis la rentrée des classes, ils sont toujours ensemble. Il se sont fixés à la grande table ovale près de l'aquarium (Dans ces classes, les enfants choisissent la place qu'ils occuperont pendant l'année). Chaque matin, ils s'installent côte à côte, rapprochant leurs fauteuils pour être plus près, et l'un près de l'autre, ils se parlent longtemps. Les causeries à voix feutrée ont été leurs seules occupations pendant plusieurs semaines. Depuis, toujours ensemble, ils ont regardé et commenté des images ; ils ont commencé dans le même temps leur initia-

tion au calcul, leur intérêt pour le travail manuel est né au même moment et c'est à la même heure que s'est révélé leur goût pour le dessin.

La maîtresse raconte que l'année d'après, le couple se sépara quand les jeunes frères de la fillette et du garçonnet fréquentèrent l'école à leur tour. Il est évident qu'à cette phase nouvelle de leur amitié, Geneviève à côté de Maurice, ne réalisait plus ce qu'avait été l'union Maurice-Geneviève et réciproquement. En sa structure, ce couple avait quelque chose de particulier qui le distinguait des groupements par deux, tels que ceux-ci : *« Maurice et Lucienne, Henri et Lucie et d'autres encore, nombreux, se réunissent dès qu'ils le peuvent, s'isolent volontiers, cherchant à échapper au voisinage d'autres enfants et à la surveillance des grandes personnes, pour donner cours à de mauvaises habitudes. »*

Le dualisme de ces couples subsiste ; ce qui caractérise au contraire le couple amical ou le couple tendre, c'est l'unité dans la dualité. Deux enfants se trouvent, se comprennent, s'aiment, partagent jeux et activités, voilà le couple. Qu'il ait été favorisé par les circonstances sociales ou les volontés individuelles, il n'en est pas moins un phénomène nouveau, de structure originale ; non pas seulement agrégation d'individualités, mais création vivante, phénomène social.

Le couple réalisant spirituellement l'enfantement d'une nouvelle forme de vie, cette forme de sociabilité nous paraît pouvoir être érigée en loi « distincte ».

En réalité, et malgré ce qu'en pensent certains pédagogues, l'enfant est étroitement soumis dans sa petite enfance aux lois sociales comme aux lois biologiques. La personnalité est une conquête de l'adolescence contre les conformismes. Mais le social tient si fortement l'homme qu'il ne s'en peut tout à fait dégager. D'ailleurs, serait-il bon que l'homme soit seul. La sociabilité n'est-elle pas une grande douceur pour les hommes. Et le couple humain exprime puissamment dans son splendide symbole, l'épanouissement ultime de la vie. Couples enfantins, couples de charmantes amitiés et de ferventes tendresses ne l'avez-vous pas obscurément pressenti ?

Ces couples sont durables. Le temps de fidélité dure de un an à la vie. Toutes les institutrices, sans exception, ont témoigné de la durée touchante de certains couples. N'oublions pas qu'il s'agit d'amitiés toutes neuves, toutes fragiles. Affections qui vivent un an, deux ans, trois ans qui, parfois, au-delà de la Maternelle se continuent à l'école pri-

mairie et se terminent par des fiançailles. Le cas est rare, cependant une institutrice nous raconte le naïf roman d'un Paul et d'une Virginie.

Cela ne signifie-t-il pas, encore une fois, qu'un enfant, si longtemps fidèle au même compagnon de jeu et de travail, recherche autre chose qu'un profit dans l'association à deux. Loin de nous l'idée de nier l'originalité du tempérament enfantin et nous approuvons joyeusement aux méthodes « d'individualisation » qui consistent à dégager ce qu'il y a d'unique en chaque être. Mais n'oublions pas que l'homme est aussi un animal sociable. La socialisation de l'enfant par l'école ne s'oppose pas aux progrès de la pédagogie et s'appuie sur la constatation des faits. Toutes les méthodes nouvelles de travail par « équipes » et par « projets » (méthodes Decroly, Dewey, Cousinet, école des Roches, école alsacienne, etc...) s'appuient en dépit de certaines apparences sur l'instinct de sociabilité. L'enfant ne se développe joyeusement que dans la compagnie des autres enfants. « C'est seulement à l'école qu'il trouve son semblable et son égal, moins étranger au milieu des enfants que dans sa famille où il ne trouve point d'égaux ni de semblables » dit Alain (Propos sur l'éducation). En voici encore quelques preuves :

« J'ai pu observer un couple de garçons qui s'est maintenu au delà d'une année de scolarité. Leur amitié a commencé dans la classe des petits et ne s'est relâchée que vers la moitié de l'année suivante. Ils jouaient ensemble à toutes les récréations sans se mêler aux autres (comme presque toujours les moins de quatre ans). »

L'influence d'un des enfants, turbulent et querelleur devenait dangereuse pour le petit camarade. Le maître intervint. L'enfant céda après trois mois de résistance, ce qui n'est pas mal quand on n'a pas encore quatre ans. L'année scolaire suivante, les deux enfants entrent dans une nouvelle classe, reforment un couple amical. La nouvelle maîtresse doit à son tour intervenir pour dégager le camarade faible d'une influence pernicieuse. Nous ne savons pas combien aurait pu durer ce couple, si une intervention quotidienne de l'institutrice n'avait à la longue affaibli cette amitié.

En voici encore de touchants témoignages. On les voudrait tous citer : *« Gilbert et Raymond depuis trois ans sont unis. Henri et Hubert (ils ont 8 ans) amitié qui dure depuis trois ans. Josette et Gisèle 7 ans, amitié de 2 ans ».*

« Les amitiés que j'ai citées se sont maintenues depuis trois ans. Elles durent surtout à raison d'égalité d'âge et peut-être de sexe. » En réalité, la plupart des écoles séparant les

sexes après la maternelle, il est souvent impossible d'observer ce que deviennent les couples de cette catégorie, sauf quand on habite longtemps au village.

« Emile et Pierre ont maintenant 17 et 18 ans. Ces enfants ont sympathisé au cours de la scolarité. Adolescents, ils se voient toujours et partagent leurs distractions favorites (chasse et pêche) chaque fois qu'ils peuvent se rencontrer. Marie C. et Louis M. 23 et 24 ans, sont natifs du même village, mais demeurent en des quartiers éloignés. Ils ont fréquenté l'école mixte. Dès le début de leur scolarité (l'école mixte reçoit les enfants des deux sexes de 5 à 13 ans) ils ont affirmé une sympathie mutuelle, se révélant en récréation, en classe et dans les réunions de famille. Sortis de l'école, ils ont continué à se rechercher à l'occasion des événements qui groupent la jeunesse du village (fêtes locales, mariages). Le jeune homme a fait son service militaire, puis a épousé la jeune fille. Ils forment un ménage très uni. »

Des amitiés si longues ne peuvent être simple caprice, intérêt momentané, besoin d'enrichissement accidentel par le contact amical.

Alain dira dans sa langue paradoxale « Le lien si fort entre les camarades de jeux attache encore l'homme fait et le rend aussitôt ami d'une certaine manière avec un autre homme qu'il n'a pas vu depuis vingt ans et qu'il ne connaît presque point ». Expérience que nous avons tous faite après l'école. Il conclut sur une pensée qui devait faire réfléchir le maître et le sociologue « Le peuple enfant grandit ainsi et devient peuple d'hommes, étranger à ses aînés, étranger à ceux qui le suivent ».

D'où l'on voit qu'une méditation sur la fidélité des amitiés de l'école entraîne loin celui qui se laisse conduire par ces histoires émouvantes, comme le batelier qui est porté jusqu'au grand fleuve par le courant vif de son ruisseau.

L'organisation des écoles maternelles françaises est si souple qu'elle permet les enquêtes fécondes. Il fut possible en effet de poser la question suivante : *« Ces couples ou des groupes restreints se retrouvent-ils pour le travail scolaire ? »*. Ainsi d'observer le mode d'intégration des couples dans des groupements organisés. Sur 27 réponses retenues, 7 sont négatives, vingt disent oui et abondent en preuves. Le couple est uni par des intérêts communs de jeu et d'amitié, mais il est aussi uni par des intérêts d'ordre intellectuel. Les résultats de l'association intellectuelle seront surprenants.

Voyons les réponses négatives. Elles s'expliquent souvent par le système pédagogique. Quelques écoles maternelles ont conservé

dans son intégrité le système collectif qui consiste à imposer à tous les élèves les mêmes exercices scolaires à la même heure, système justifié soit par des préférences personnelles, soit, presque toujours, par un lourd effectif qui ne permet pas d'autre méthode. Nous citerons sans commentaire quelques affirmations catégoriques.

« Les groupements ne peuvent pas se constituer dans les classes où les occupations réglées par la maîtresse, sont imposées aux enfants ce qui est le régime des classes chargées... Je n'ai pas constaté que les groupes se retrouvent pour le travail scolaire... Aucune observation n'a pu être faite... Il ne semble pas que l'amitié des enfants ait une influence sur le travail. Les couples que j'ai vu se former se trouvent séparés dans la classe. »

Voici maintenant la foule des réponses affirmatives et enthousiastes. Disons seulement que les institutrices pratiquent une méthode intégralement individuelle (méthode Montessori) ou une méthode mixte (méthode de l'école maternelle française qui allie certains exercices collectifs, vocabulaire, chant, gymnastique, exercices rythmiques à des exercices pratiques individuellement ou par équipes, lecture, calcul).

« Les mêmes couples se retrouvent pour le travail scolaire. Geneviève et Odile, Lucienne et Michelle ont toujours travaillé en commun. Huguette et Jeannine considèrent comme la plus grave des sanctions leur séparation momentanée pendant un jeu ou un exercice de classe. »

« Les couples d'enfants de même âge se retrouvent toujours pour le travail scolaire. Chaque enfant aide son camarade dans la mesure de ses moyens. Gabriel aide son amie Andrée dans les exercices intellectuels, jeux de lecture, de calcul. Inversement dans les exercices manuels la fillette très adroite guide son camarade. »

« Après quelques mois et quand ils ont pu apprécier leur valeur au point de vue intellectuel ou manuel, ils se recherchent, s'intéressent réciproquement aux résultats qu'ils obtiennent (dessin, travail manuel en particulier) se critiquent et se conseillent mutuellement avec une sûreté de jugement et un esprit d'observation souvent remarquables. »

Et les réponses se succèdent disant en des termes semblables que tous les couples se retrouvent pour le travail scolaire.

Toutes les maîtresses soulignent les avantages intellectuels que les enfants retirent de cette association. Il serait bon que le maître des classes primaires tienne compte à son tour, dans sa classe, des préférences amicales, qu'il encourage cette coopération en assouplissant le rude régime de l'enseignement collec-

tif et magistral. Que ces derniers exemples en soient une preuve persuasive.

« Oui les couples se retrouvent en général pour le travail, le plus avancé aidant l'autre avec l'espoir que son ami bénéficiera auprès de la maîtresse de ce service tout à fait désintéressé. »

« Les couples se retrouvent pour le travail scolaire. Ils se placent ensemble et comme ils travaillent gentiment on ne les sépare pas. L'association est toujours avantageuse pour le plus faible, le moins intelligent qui profite mieux des conseils donnés par l'ami que de ceux donnés par la maîtresse ! Lili et Paul ne sont pas à la même table, mais Lili se lève et va quêter l'approbation de Paul... Jeannine a toujours servi d'entraîneuse pour son René. J'ai eu l'impression qu'elle se rendait compte de l'infériorité de René au début de l'année et qu'elle a été soulagée et heureuse lorsque au mois de janvier les progrès brusques de René attireraient mes éloges... » « Peut-être y a-t-il aussi pour le plus droit et le plus savant une joie d'enseigner et de féliciter ? ». L'association par deux, comme on a vu, ne trouble pas le rythme de la classe. Le couple s'y intègre sans difficulté. On n'a pas cité d'exemples de perturbation apportée par un couple indiscipliné tout en gardant son autonomie, sa forme particulière, sa double vie sentimentale et intellectuelle.

Et nous en arrivons à cette conclusion, qui ne surprendra aucune institutrice montessorienne, ni, je le gage, aucune maîtresse pratiquant les méthodes « d'individualisation ». Les enfants élevés dans un régime de liberté matérielle et intellectuelle, pratiquant en classe les associations intelligentes par groupes restreints et les couples formés hors de la classe subsistent pendant le travail scolaire. Nous essayerons plus tard de déterminer les causes d'ordre sociologique et les conséquences fécondes de ces formes d'association. Retenons maintenant que les enfants de trois à sept ans fondent des tendresses durables et des amitiés d'esprit tandis que leurs camarades prisonniers et parqués dans des systèmes étroits et conformistes ne groupent que par associations éphémères au cours des récréations, associations souvent batailleuses et hordiques. Si le sens social, qui mêle pour le jeu les enfants échappés à la discipline routinière, n'est souvent qu'un instinct, la sociabilité vit dans les maisons ou dans la rue, ou sous les arbres du jardin public, retrouvée dans la cour de récréation, fortifiée par le travail commun, cette sociabilité qui unit si souvent les petits enfants des écoles maternelles joyeuses, est une des plus belles conquêtes de l'esprit et du cœur. C'est la solidarité de l'amitié et de l'intelligence.

Le rôle des fêtes scolaires à l'école ménagère nouvelle

L'importance pour l'enseignement, des fêtes scolaires a, depuis longtemps déjà, attiré l'attention des éducateurs. L'histoire de la pédagogie nous apprend que les représentations scéniques des œuvres antiques étaient un moyen de compléter les études classiques au collège depuis Sturm et les Jésuites.

Ces représentations devaient aider à la formation des élèves, leur donner une meilleure compréhension des œuvres classiques, les leur faire vivre. Elles étaient aussi un moyen de propagande pour l'école.

A part cela, il y avait encore d'autres fêtes scolaires dans ces écoles du passé, mais elles avaient plutôt le caractère de simples distractions. C'était de la part des éducateurs un geste de condescendance vis-à-vis de la jeunesse. On admettait qu'elle eût besoin de bruit et de gaieté pour se détendre après les études monotones, grises, fastidieuses, auxquelles elle était astreinte. Quelques détails des fêtes données dans les collèges des Jésuites, nous sont parvenus. Ces fêtes furent imitées par d'autres établissements scolaires. Mais, bien que ces divertissements fussent assez répandus, il ne semble pas, que les éducateurs d'alors se soient rendu compte de leur valeur éducative. Ces pédagogues considéraient l'enseignement comme leur tâche unique. Ils faisaient abstraction de la plupart des problèmes de l'éducation. Vers le milieu du XIX^e siècle, l'école était devenue de plus en plus figée, formaliste, maussade. Même les rares fêtes d'autrefois, si mal exploitées au point de vue pédagogique, étaient peu à peu abandonnées. La monotonie tombait goutte à goutte, sans arrêt, sur l'entrain juvénile et la joie de vivre des écoliers. Pour ramener les fêtes scolaires à leur véritable rôle et en tirer tout le profit qu'elles peuvent donner, il a fallu le travail fécond, multiple, varié de l'école nouvelle, son souci incessant du bonheur de la jeunesse.

Une fête scolaire n'aura de valeur que si elle est voulue par les élèves et elle ne sera voulue, que si les élèves jouissent, à l'école, d'une grande liberté, s'ils sont habitués à s'amuser en commun, à faire des projets et en parler en toute confiance à leurs maîtres. S'il est vrai, que les fêtes scolaires contribuent beaucoup à introduire à l'école une atmosphère de travail volontaire et joyeux, il n'est pas moins vrai, que cette atmosphère est une condition indispensable, pour donner aux fêtes ce caractère qui en fait un puissant moyen éducatif. Dans cette atmosphère

de confiance favorable au travail libre et indépendant des élèves, les projets surgiront d'eux-mêmes, sans nécessiter l'intervention du maître. Celui-ci n'aura qu'à en guider discrètement l'exécution afin de lui faire produire son maximum pour les buts éducatifs. Les fêtes imposées par les autorités scolaires ont moins de valeur, car elles sont forcément uniformes et répondent moins bien aux besoins particuliers des élèves.

La fête scolaire doit donc répondre aux désirs des élèves, être organisée par eux, et présenter un champ d'activité où leur initiative puisse se développer librement, où puisse s'exercer leur faculté d'agir et de créer. Si les élèves peuvent y appliquer les connaissances acquises par l'étude des différentes branches d'enseignement, s'ils peuvent compléter, élargir, approfondir ces connaissances, le profit n'en sera que plus grand. La préparation d'une fête scolaire, ainsi conçue, peut devenir un véritable centre d'intérêt, qui mettra à contribution plusieurs ou même toutes les branches de l'enseignement.

C'est ce que tentent de faire nos écoles ménagères en Pologne.

Nous voudrions vous présenter ici un aperçu de ce que nous avons réalisé dans une grande école professionnelle et ménagère. Cette école compte 500 élèves environ. Elle comporte une section professionnelle et une Ecole Normale. Celle-ci, de son côté, se divise en trois sections : section ménagère, section pour la coupe et confection, section pour former des maitresses brodeuses et lingères.

L'importance des fêtes scolaires, incontestable pour toute école, prend une valeur spéciale à l'école ménagère. Si chaque école doit être une école de vie et puiser ses sujets et son initiative dans les exigences de la vie, l'école ménagère est plus particulièrement à même d'ouvrir toutes larges ses fenêtres à l'air vivifiant du dehors. On peut prétendre sans exagération qu'à l'école ménagère, toutes les branches de l'enseignement peuvent être utilisées dans l'organisation des fêtes et en tirer profit. Le travail visant un but commun et intéressant pour les élèves, met entre toutes ces branches une parenté intime qui les fait converger vers un même centre.

Si en franchissant le seuil de l'école, nous sommes frappés d'une animation joyeuse, qui se transmet au visiteur, c'est qu'on a en

vue prochainement « La journée du petit frère et de la petite sœur ».

Le projet fut formé à une leçon de pédagogie. Il y était question des jeux d'enfants, de leurs facultés créatrices, de leurs dessins et constructions et de leur aptitude à vivre les contes. Les élèves apportèrent à cette leçon la contribution de leur expérience personnelle acquise auprès de sœurs et frères cadets. On parla du rôle et de la responsabilité de la sœur aînée. La remarque fut faite, que les enfants à la maison deviennent souvent un fardeau écrasant pour leurs aînés. Pour elles, pas un moment de recueillement possible, point de repos. Chaque désir d'un amusement, d'un plaisir innocent doit être sacrifié au devoir d'une surveillance constante des tout petits. Ce devoir ne tarde pas à devenir pénible et de là naît parfois une hostilité sourde et rarement avouée des aînées envers les cadets qui, si naturellement, devraient être le rayon de soleil du foyer familial. Dans une famille nombreuse, trop souvent, hélas, un nouveauté est reçu par ses sœurs avec un sentiment d'amertume et d'inimitié.

L'idée nous est venue de lutter contre ce mal, en intéressant les jeunes sœurs à l'enfant, à sa vie, à son développement, à ses besoins ; d'éveiller chez elles le désir de faire plaisir à leurs petits, de leur préparer une surprise, de les recevoir dans leur école. A cet effet, à l'une des assemblées générales de l'École Normale, qui ont lieu tous les quinze jours, on décida de créer un Comité Organisateur, composé d'élèves de deuxième et de troisième années de toutes les branches. Bientôt le comité présenta à l'assemblée le programme projeté pour cette fête. Il fut discuté et arrêté et l'on travailla avec ardeur à sa réalisation.

Elle se propose d'atteindre son but par deux moyens : a) Nous voulons fournir à nos élèves l'occasion d'acquérir une certaine somme de connaissances hygiéniques et pédagogiques. Dans ce but, nous avons organisé des causeries sur des sujets appropriés. Les élèves de la section normale s'en sont chargées au profit de leurs compagnes cadettes ; b) Nous voulons enseigner à nos élèves à s'occuper des enfants, à s'intéresser à leurs jeux, à inventer des divertissements pour eux. Nous voulons leur faire sentir un véritable et profond plaisir dans la joie bruyante et sincère manifestée par les petits. De là, découle la nécessité d'introduire une fête pour les enfants.

Pour leurs causeries, les élèves ont préparé des tableaux, confectionnés avec des découpures de journaux illustrés des photographies, des cartes postales, portant des inscriptions adaptées à notre propagande.

Dans la préparation des causeries choisies en toute liberté et dans celle des tableaux qui leur ont coûté beaucoup de soins et de travail, les élèves ont manifesté une grande initiative. Ainsi donc la « Journée » a vivifié grandement l'enseignement de la pédagogie et de l'hygiène.

Il en est allé de même pour l'enseignement du chant, de la gymnastique, du dessin, de la coupe et confection, car, les causeries pour les sœurs aînées n'étaient qu'une partie de la « Journée ». Son objet principal était la fête, préparée aux tout petits par les élèves de la section normale et professionnelle.

Laissons maintenant la parole à nos élèves, qui donnent un compte rendu détaillé de leurs expériences, dans le bulletin des anciennes élèves de notre école.

Quand le programme des divertissements fut fixé — nous raconte une des élèves-maitresses dans le bulletin cité — il fallut s'occuper des costumes et des décorations pour la représentation d'un conte enfantin : « Na jagody ». Nous préparâmes des sur-ses pour les enfants. Des jouets en papier en firent les principaux frais. Nous nous sommes promptement aperçues que beaucoup de jeunes filles n'ont pas idée comment on peut distraire les enfants et les occuper en leur confectionnant de petits riens en papier, qui éveillent leur intérêt et font travailler leur imagination. De cette découverte, est né le projet d'organiser un cours de quelques heures pour nos compagnes plus jeunes, cours où elles pourraient apprendre à fabriquer des jouets peu coûteux. Nous avons trouvé nombre de nouveaux modèles dans un petit périodique français : « L'âge heureux », auquel notre bibliothèque scolaire est abonnée.

Les trois semaines qui précédèrent la fête furent des semaines de travail intense, absorbant. Quelle atmosphère d'entrain dans notre classe ! On dessine, on coupe, on colle, on découpe, on confectionne des fleurs artificielles et des images. Celles-ci sont des découpures en papier pour orner la salle. Elles représentent des scènes de la vie des enfants.

Mais ce jour si longtemps attendu est enfin arrivé et nos élèves ont eu la satisfaction bien méritée de voir leurs efforts couronnés de succès. Les enfants sont venus en grand nombre et leurs cris de joie ont témoigné du plaisir qu'ils trouvaient aux surprises et à toute cette fête. Encouragées par la réussite, les élèves ont pris la résolution d'organiser chaque année une fête semblable.

Cette fête scolaire n'est pas la seule ayant pour but de resserrer les liens qui unissent nos élèves à leur famille. La Journée de la Mère est une fête bien connue partout. Dans une école nouvelle, elle peut avoir une importance toute spéciale. Il va sans dire que

c'est de nouveau un comité d'élèves qui se charge de l'organiser sur la demande de l'assemblée du self-government scolaire. Seules les élèves font tous les préparatifs.

La fête du Travail, voilà encore une fête scolaire que nous avons célébrée. Son but était de relever aux yeux des élèves la dignité et la valeur sacrées du labeur ingrat et méconnu de la femme, de sa tâche quotidienne, de son rôle de ménagère, de fermière, de productrice. C'est dans les œuvres de nos grands écrivains que la plupart de nos fêtes scolaires puisent leur beauté et l'influence qu'elles exercent sur nos élèves. Nous nous efforçons à mettre en scène et d'interpréter leurs pages les plus éducatives. Notre théâtre scolaire faisait passer sous les yeux des spectateurs des tableaux de travail en famille, de la fête des moissons, du labeur de l'agriculteur, de l'activité ménagère et de l'humble travail de la tisseuse ou de la brodeuse d'art, à son foyer.

La visite des anciennes élèves est aussi l'occasion d'une fête. Chaque année, il y a une assemblée générale de leur Association. Cette association défend les intérêts professionnels de ses membres, sert d'intermédiaire entre eux et les autorités scolaires, publie une revue professionnelle, s'occupe du perfectionnement pédagogique et technique des jeunes maîtresses ménagères. L'assemblée annuelle donne lieu à des cours de perfectionnement, des conférences et des discours auxquels les élèves actuelles prennent part aussi, pour leur plus grand profit. Elles se chargent des honneurs de la maison et reçoivent ainsi une véritable leçon d'hospitalité cordiale, qui est un des traits caractéristiques des nations slaves. Elles ont aussi l'occasion de profiter de l'expérience de leurs aînées, de leurs opinions et de leurs conseils.

D'autres entreprises scolaires ressemblent par leur organisation et leur idée directrice à celles dont nous venons de donner un tableau détaillé. L'exposition annuelle des travaux des élèves, les excursions, les visites à des dispensaires et à d'autres œuvres sociales, l'organisation des lunchs scolaires pour les élèves indigentes, etc. On y trouve toujours, de la part des maîtresses, le même souci de donner aux élèves le maximum de liberté et d'indépendance, de les laisser agir, se heurter aux obstacles de la vie réelle, de les surmonter, en un mot de se tirer d'affaire elles-mêmes et à leur honneur.

Le programme d'une exposition est fixé par les élèves, qui se distribuent entre elles les différentes parties de la tâche ; ce sont elles qui choisissent les objets dignes d'être exposés, ce sont elles qui cherchent les points de contact entre les différentes branches de l'enseignement, pour trouver un centre commun,

autour duquel ces différentes branches viendront se grouper.

La part des élèves dans l'organisation des excursions scolaires est tout aussi importante. Le but des excursions, le soin de trouver un abri et de s'entendre avec l'administration des chemins de fer, le budget des dépenses, l'approvisionnement des touristes, tout cela est de leur ressort. Et l'on peut affirmer que tout marche à merveille. Le rôle de la maîtresse est réduit à une surveillance discrète. Elle se contente d'intervenir à temps au cas où l'inexpérience des élèves pourrait attirer des ennuis aux participants de l'excursion.

Encore un mot sur la valeur éducative des visites des œuvres.

Pour élargir les connaissances des élèves dans le domaine de la puériculture, on organise de fréquentes visites aux Offices d'Assistance aux mères et aux nourrissons. Ces visites permettent d'éveiller l'intérêt des élèves pour les petits déshérités. Le cœur de la jeune fille s'ouvre facilement à la pitié et à la tendresse. Il se forme des relations de sympathie réelle entre l'œuvre et l'École Normale. De leur propre initiative, aux leçons de couture les élèves confectionnent des layettes pour les petits indigents. Elles tirent parti, pour cela, de vieux draps, qu'on avait gardés pour s'en servir au besoin et qu'elles se sont fait donner par leurs mères. Elles savent trouver chez elles des bouts de dentelles ou de tresse et les utilisent adroitement. Il faut voir avec quelle ardeur et quel amour on travaille aux petites brassières, aux mignons bonnets. A la cuisine, on prépare une quantité de friandises. Il ne manquera pas d'occasions au cours de l'année pour distribuer toutes ces choses. St-Nicolas, Noël, Pâques, voilà des fêtes traditionnelles où les petits cadeaux sont les bienvenus.

Il serait inutile de prolonger cet exposé. Il suffira à démontrer le rôle que nous attribuons aux fêtes scolaires. Nous y voyons un auxiliaire précieux de notre travail éducatif. Elles y ajoutent de façon heureuse un moyen de plus de former l'esprit et le caractère de nos élèves. Elles rendent le travail plus attrayant. Elles coupent l'uniformité, un peu grise parfois, des longues années d'études. Elles en sont un enrichissement.

Toutefois, il faut veiller à ce que le rôle des fêtes reste celui des fêtes, c'est-à-dire, qu'elles ne viennent pas ébranler et interrompre trop souvent le travail normal de l'école. La limite entre le divertissement et le devoir quotidien doit être respectée dans nos écoles de l'activité et du travail.

Lofia CZERNY-BIERNATOVA
et Marja STRASBURGER.

La rééducation des jeunes délinquants

M. C. Loosli, publiciste à Berne, auteur de *Anstaltleben* (« La vie dans les instituts ») 1921, *Ich schweige nicht* (« Je ne me tairai pas ») 1925, et *Erziehen nicht erwürgen* (« Eduquer et non pas étouffer »), 1929, a fait à l'Institut des Sciences de l'Éducation, récemment, quelques conférences sous le titre général de « Réminiscences de jeunesse ».

Elevé par une mère adoptive rude mais bonne qu'il perdit à 11 ans, M. Loosli a passé une bonne partie de son enfance dans des internats. A une exception près, il en a atrocement souffert. Fils d'un Garibaldien, sensible à l'extrême, il a tôt dû subir la cruauté incurable du conformisme paysan. Ses révoltes lui coûtèrent cher ; elles lui valurent même, durant deux ans, les affres du pénitencier — un pénitencier bernois pour mineurs, dirigé par un instituteur sadique dont les menées s'exerçaient sans contrôle. Le jeune Loosli sut, comme Georges Jenatsch, le libérateur des Grisons, entrer dans les bonnes grâces du maître de céans afin de pouvoir mieux, le moment venu, le terroriser et lui arracher ses victimes : une, d'abord, puis les autres : action patiente, infatigable (le sadiste, couvert par les autorités, put, vingt-cinq ans durant, exercer son activité néfaste). Une fois lancé sur cette piste : sauver les enfants, Loosli ne pouvait plus s'arrêter. C'est lui, avec son ami Langhans, procureur général, qui fit refondre la législation spéciale, fonda l'Institut de la Montagne de Diesse, trouva l'homme de cœur et d'intelligence qui devait le diriger. Loosli a 60 ans, il déclare que sa besogne n'est pas terminée, que 70.000 enfants assistés, en Suisse, ne sont pas dans les conditions qu'il faut pour leur éducation, au meilleur sens de ce mot ; que 13.000 enfants, dans les instituts dépendant de la « charité » publique, sont victimes d'un régime qui manque encore, psychologiquement parlant, d'humanité.

Mon intention n'est pas de résumer les trois ouvrages, à la fois polémiques et constructifs de M. C. A. Loosli. Je voudrais simplement y glaner quelques observations cueillies par ci, par là.

Du meilleur des instituts qu'il avait fréquentés — ceci entre l'âge de 12 et celui de 15 ans environ — l'enfant sensible et critique à l'extrême avait aussi eu à se plaindre : « Pour quelques-uns d'entre nous, pour ceux qui étaient particulièrement sensibles ou dont l'esprit était particulièrement in-

quiet et curieux, le régime était franchement agressif. Il convenait parfaitement, au contraire, aux natures plutôt dociles, indolentes, végétatives et dénuées de curiosité aussi bien que d'élans passionnés. Et ces natures, il faut en convenir, formaient parmi nous une majorité assez compacte. » L'auteur se rend donc compte de la différence fondamentale qui existe entre les types conformistes et les types individualistes et intuitifs. Il retrouve, bien avant Bergson, cette différence dans les domaines de la vie et de la pensée morales et religieuses. Enfant déjà, il fut frappé du divorce existant entre les préceptes du christianisme traditionnel et la réalité brutale : vie pratiquement en contradiction avec ces préceptes ! « Notre expérience quotidienne de la vie que nous avions vécue auparavant et que nous vivions alors (vers 1888), se trouvait en contradiction manifeste avec les préceptes que l'on nous inculquait d'une manière, à n'en point douter, trop générale, trop théorique, trop abstraite et surtout beaucoup trop copieuse. » — Dualisme. Enseignement involontaire de la duplicité. Nécessité de vivre la morale : l'action et la théorie doivent former une unité indissoluble dans le cerveau et dans l'inconscient !

Mais ceci ne signifie point qu'il faille bannir l'idéalisme. L'idéal est un but, mais but qu'il ne faut pas poser devant l'enfant, mais trouver en lui : germe vivant qu'il projettera dans l'absolu et, tout d'abord, dans l'avenir pour y faire converger toutes ses tendances idéalistes. Au lieu de cela, matérialisme concret et mysticisme abstrait se font vis-à-vis, puissances inconciliables, l'une régissant la semaine, l'autre le dimanche (ceci dans les milieux religieux, bien entendu). « Nous subissons et subissons longtemps encore — hélas ! — les effets nocifs de ce matérialisme outrancier et myope, inauguré, puis érigé en système social par le XIX^e siècle. Or, ce système est, par essence, assassin de toutes les aspirations transcendantes, idéales et spirituelles. Notre rouage social en a été faussé dans tous les domaines... Ce n'est pas le bien, ce n'est pas la prospérité individuelle et générale, fondée sur l'âme même du peuple, ce n'est pas le bonheur solide et durable de l'Etat et de la Société auxquels on aspire. Nous adorons le veau d'or sous forme de profits à court terme, de rendements à vue, trop souvent immoraux et illicites, toujours trompeurs, à jamais néfastes. » Autrement comment s'expliquer les violentes attaques dont

Loosli fut victime à l'occasion de sa croisade et l'inertie inouïe des autorités politiques et législatives en présence d'une initiative purement philanthropique qui les gênait ?

Sans se lasser ni se laisser démonter, le réformateur a dressé son plan de campagne. Il visa d'abord le sauvetage des 13.000 « internés », convaincu que celui des 70.000 « placés » suivrait automatiquement. Dans ce champ de travail, il visa l'institution d'« avocats des mineurs » et ne se relâcha pas qu'il ne l'eût obtenue. Les faits lui donnèrent raison. Ces avocats, une fois à l'œuvre, devinrent les cheville ouvrières d'une assistance publique intelligente et humaine et les conseillers clairvoyants des autorités tutélaires chez qui l'incompétence seule pouvait être incriminée et non le mauvais vouloir. Puis vint l'institution de l'Office cantonal des mineurs. « Les autorités des districts et des communes, les œuvres de prévoyance et les particuliers s'adressent dans une mesure toujours plus grande à cet Office, pour solliciter son avis et lui demander des renseignements dans des questions d'assistance de la jeunesse et de protection de l'enfance. » Ce ne sont pas des théories que l'on désire. On veut pouvoir résoudre les cas concrets qui se présentent, chacun, un à un.

Mais que de luttes pour en arriver là ! Malgré les enquêtes les plus précises, les faits déplorables les plus éloquents, la réfutation irréprochable de toutes les accusations formulées contre les écrits courageux de C. A. Loosli, les pouvoirs publics ont fermé durant bien des lustres, les yeux et les oreilles. « Les preuves de mauvaise volonté manifeste, de routine administrative, rancuneuse parce que menacée dans son doux quiétisme de la laisser-faire et laisser-passé, les béatifications du régime en vigueur et les résultats effrayants et quelquefois atroces, s'accumulaient de jour en jour sans qu'il semblât possible de les combattre de façon efficace. » — Est-ce seulement dans le canton de Berne que l'on retrouve cette terrible résistance passive des autorités constituées à l'égard de la vérité et du progrès social quand il y aurait, de leur part, un effort à faire ? Ah ! la conspiration du silence ! « Chez nous, dit Loosli, comme nulle part ailleurs, elle fait avorter tout élan, toute entreprise généreuse, du moment qu'elle se révèle gênante et propre à troubler la quiétude des pouvoirs établis, à menacer les intérêts des usufruitiers de tous les abus publics. » Quand, en outre, le conformisme et la ladrerie du paysan sont menacés, c'est le comble. « Car ici nous heurtons de front les intérêts illicites (exploitation du travail des enfants placés !) — « intérêts scandaleux, criminels, atroces par leurs procédés, révoltants et bêtes par l'in-

congruité et l'écœurante brutalité de leurs effets, de toute une classe de notre population. »

Certes, C. A. Loosli a obtenu, dans le canton de Berne (et, par ricochet, dans le projet de Code pénal suisse à l'étude) plus qu'on n'aurait osé espérer en si peu (!) d'années. Mais il ne se déclare pas satisfait. Il énumère les résultats atteints dans la législation, par les avocats des mineurs et l'Office de l'Enfance. « Mais c'est à cela, ajoute-t-il, que se borne notre actif. Le passif le surpasse qualitativement et quantitativement dans une mesure qui ne peut guère être chiffrée, mais qui est si désolante, si exaspérante, si profondément triste, si révoltante, qu'il nous semble bien souvent n'avoir rien obtenu encore et que souvent un vrai désespoir est près de s'emparer de nous... » Pourtant, inlassablement, cet « Ennemi du peuple » poursuit ses enquêtes sur le régime auquel sont soumis les mineurs dans les institutions publiques et privées pour l'enfance assistée et dans les familles qui reçoivent ces enfants. Or, précisément, ajoute-t-il, « les dernières enquêtes que nous faisons à ce sujet nous révèlent partout, et pour ainsi dire, sans discontinuer, un état de choses et de faits qui, s'ils étaient connus, feraient frémir d'indignation et de pitié l'homme le plus endurci... » Oh ! l'incurable bêtise de l'homme moyen pour qui le monde de l'esprit n'existe plus — ou n'a jamais existé — et qui, dès lors, va à l'encontre de ses propres intérêts les plus réels, ceux de son âme ; qui souffre et fait souffrir, non moins inlassablement, à perpétuité, dans la nuit noire !

..*

En quoi consiste la réforme préconisée par M. C. A. Loosli ?

Le titre de son dernier livre indique son but : éduquer et non étouffer. Sous-entendu : les tendances vivantes et saines qui sont — oui, qui se trouvent réellement — dans l'âme humaine, dans l'âme enfantine avant tout. Peu, très peu de jeunes délinquants sont inéducables. Les cas pathologiques incurables sont l'exception. La plupart de ces enfants sont victimes des erreurs de leur milieu. Donc, bien entourés, ils sont rééducables.

Comment ? Par l'appel à ce qu'il y a de sain en eux, par appel à leur « meilleur moi », par la concrétisation immédiate de ces tendances saines une fois révélées, dans le milieu ambiant et dans le travail régulier.

En d'autres termes : vivre les aspirations ; autrement elles demeurent *flatus vocis*.

Le cadre est donc — après l'influence spiritualisante du chef adulte — l'essentiel. Ce cadre, Loosli le veut pareil à celui que nous

avons esquissé dès 1912 dans « Les trente points caractéristiques des Ecoles nouvelles » (Voir « Pour l'Ere Nouvelle » N° 15, avril 1925). Et il demande avant tout que les instituts de rééducation soient situés à la campagne. Celle-ci offre aux enfants dévoyés et « déviés » un milieu dont les ressources éducatives sont bien autrement riches et variées que celles de la ville. « Il s'agit d'attacher, du moins moralement, ces jeunes déracinés à la glèbe. Mais outre le travail de la terre que, pour des raisons pédagogiques aisées à comprendre, je désirerais maintenir à tout prix, nous demandons que nos internats soient munis au moins de rudiment d'un enseignement et d'un pré-apprentissage professionnel. Ceci non seulement parce que ces établissements n'ont pas pour mission de fournir exclusivement et à tout prix des recrues pour l'état de valet ou de servante de ferme, mais surtout aussi pour permettre au pédagogue de se rendre compte d'une façon qui lui serait interdite sans cela, des aptitudes et des tendances spéciales de chacun de ses pupilles. Cela facilitera, à l'éducateur comme au pupille, le choix de la profession ultérieure, jusqu'à présent plutôt fortuit et dans la plupart des cas arbitraire, maladroite, néfaste même. »

Loosli va très loin dans l'exposé des conséquences de son régime. Avec nous, il réclame la coéducation (pour les mêmes motifs et réalisée dans des conditions saines) et le self-

gouvernement, dans la mesure où les enfants — ces enfants, ceux présents en chair et en os — sont capables de le réaliser sainement. Pas de théories, de systèmes préconçus. Mais vision du but et choix conscient et constant des moyens de tendre à ce but. Cela suppose beaucoup d'unité dynamique entre maîtres, entre maîtres et directeurs, entre leurs pensées et leurs actions et l'idéal commun. Mais cela ne suppose aucune « orthodoxie » statique. Chacun sait que nous avons toujours défendu ici (et dans nos livres) la lutte contre toutes les orthodoxies mortes, au profit d'une action multiforme et infiniment variée — adaptée elle-même aux types et aux individus infiniment divers, — mais ceci au nom d'un idéal unique : faire prédominer, en fait, chez l'enfant, l'esprit sur la matière.

Nul mieux que C. A. Loosli n'a compris cet idéal et n'a contribué à sa concrétisation dans les faits. Le code pénal ne doit pas « punir », mais éduquer. Cela suppose avant tout, dirai-je, la rééducation des adultes appelés à accomplir cette grande et belle tâche — mais tâche lourde et complexe — de la rééducation de la jeunesse ; autant dire : de l'éducation, tout court !

C. A. Loosli est un de nos grands compagnons de lutte. A lui, à son action vont notre admiration et notre profond respect !

Ad. FERRIÈRE.

Amiel, précurseur de l'éducation nouvelle

Amiel, comme tous les Genevois, se piquait d'éducation. Nous avons publié ici même (juillet 1926, p. 96) le compte rendu de son ouvrage « Principes généraux de pédagogie », M. Bernard Bouvier, qui dépouille patiemment les innombrables cahiers du « Journal Intime » d'Amiel et sa correspondance, a découvert récemment un brouillon de lettre inédit qui semble n'avoir pas été adressé au destinataire. Ce dernier avait demandé à Amiel s'il estimait que les « Principes de littérature » de J.-J. Bray lui paraissent convenir pour les collégiens de Genève. Amiel a feuilleté cet ouvrage. Il l'a trouvé indigeste au possible. Il a eu la charité de ne pas proposer cette nourriture pesante aux adolescents qui y auraient vu un moyen de torture de plus. Ils subissaient déjà suffisamment de tourments sans cela.

Ce qui nous intéresse, ce sont les arguments mis en avant par le philosophe genevois :

« L'enfant ne profite que de ce qu'il a compris, ne peut comprendre que ce qu'il a éprouvé, et toutes les règles imaginables de composition ou de critique n'ont aucune signification

pour lui avant qu'il ait lu, senti, écrit lui-même. L'épreuve doit précéder le précepte, le concret venir avant l'abstrait, la connaissance personnelle des beautés littéraires précéder leur théorie et leur histoire. » Commencez donc par faire lire l'enfant, dit-il encore en substance, et laissez-le écrire les choses comme il les sent. Il reconnaîtra ensuite, de lui-même, l'utilité des règles qui le guideront et lui faciliteront la tâche. Auparavant ces règles ne correspondront à rien dans son esprit et par conséquent dans la réalité. Ce ne seront que formules vaines qu'il apprendra par cœur et qui brideront son naturel. Il prendra les mots pour les choses « et la plate imitation du perroquet pour la vraie pensée ». Tout enseignement prématuré « enlève le prestige de la nouveauté, l'intérêt de l'inconnu à tout ce qu'il touche, sans donner des connaissances substantielles en échange. Le collégien qui aura passé la revue de beaucoup de noms et de titres, pédant, ignare et blasé, au lieu d'y voir le catalogue de son ignorance, sera gonflé de son savoir et dégoûté de revenir sur les théories qu'il croit

avoir déjà parcourues. La nomenclature historique, sans intéresser dans le présent, à cause de sa sécheresse, ternira l'avenir en le manipulant d'avance ».

— « La connaissance stérile des règles précédent et remplaçant la communication directe avec les chefs-d'œuvre, déclare un commentateur, dans le « Journal de Genève », c'est ce dont souffrent nombre d'instituteurs primaires ou secondaires, ce dont nous souffrons tous, plus ou moins, hélas ! oui, et qui gêne si fort nos

moyens d'expression. Pareils à ces dégustateurs que leur métier oblige à flairer chaque jour dix espèces de vins et qui ne se permettent jamais de boire un bon coup, nous ne connaissons que des titres, des dates et des jugements autorisés, mais n'osons jamais nous livrer tout entiers et tout seuls aux chefs-d'œuvre. Voilà pourquoi, lorsque nous nous efforçons de bien parler, nous avons l'air de nous exprimer dans une langue étrangère : et voilà pourquoi, aurait dit Sganarelle, votre fille est muette. » Ad. F.

Introduction à l'étude des relations familiales

Conférence du Dr. Maria TE WATER,
Docteur en Médecine,
Directrice du « Child Guidance Clinic »
Université de Pretoria (Afrique du Sud)
Congrès de Nice, 1^{er} août 1933
Traduction résumée

Renonçant à pénétrer dans les profondeurs psychologiques de mon sujet, je considérerai dans leur ensemble les attitudes d'esprit qui s'y rapportent, telles qu'elles se présentent à nous dans la vie quotidienne et j'essaierai d'esquisser la description de quelques faits concernant ces « états d'âme ».

Si mes auditeurs étaient tentés de me juger superficielle, ils voudront bien se rappeler la masse énorme des problèmes que pose devant nous l'état si changeant de notre société actuelle. Il est impossible d'étudier les rapports entre parents et enfants et maîtres et élèves sans posséder une compréhension nette des diverses relations sociales et des attitudes d'esprit qui s'y rattachent ; ces relations revêtent une extrême importance en raison des réactions innombrables qu'elles déterminent, tant entre deux ou plusieurs individus que lorsqu'il s'agit de groupes.

Et d'abord, définissons, si vous le voulez bien, la « société ». Je pense, avec les sociologues, qu'elle est non une juxtaposition de personnes, mais une intégration de personnes dans une collectivité organique. Pour les sociologues, les individus deviennent des personnes lorsqu'ils acquièrent un statut.

Il ne s'écoule guère de temps dans une famille avant qu'on n'accorde au bébé nouveau-né son statut. Il est « le Bébé ». Autrement dit, le statut est la cote que nous attribuons ceux qui nous entourent.

Cette cote n'a pas une valeur fixe : sa qualité varie selon le degré d'approbation que rencontrent nos actes auprès des divers groupes qui se trouvent en contact avec nous, tels que famille, collègues, amis. Cette variation constante peut nous donner une idée de l'action réciproque qui ne cesse de s'exercer entre les diverses personnes. Peut-être pouvons-nous considérer cette interaction comme une unité de vie sociale — cette expression comprenant tout ce qui se rapporte à la conduite des personnes vivant en société.

La vie sociale, les rapports sociaux constituent

un élément stimulant, qui parfois peut être isolé jusqu'à un certain point, bien que très difficilement.

Le point à ne pas perdre de vue est le fait qu'il existe une tendance permanente très précise à créer des attitudes d'esprit. Entre amis, l'atmosphère se modifie continuellement : l'action réciproque est vraiment un processus de transformations toujours en cours — les éléments de cette opération sont les faits — les événements de tous les jours, lesquels ne sont pas sans relation entre eux, et qui, de plus, pris dans leur ensemble, déterminent un nouveau devenir, une nouvelle transformation. Celle-ci peut être destructive ou constructive selon la nature des faits. Il me semble que ce point de vue est très important pour l'étude de la question qui nous préoccupe : l'Éducation dans un monde en transformation.

Donc, l'action réciproque suit son cours ininterrompu, un événement réagissant sur un autre : par cette action, des personnes sont intégrées dans la société où leur statut se modifie continuellement. Sous l'angle psychologique, cette action apparaît comme étant basée sur le stimulant et la réponse à ce stimulant, l'échange constant de la vie quotidienne. Sans elle, il n'y aurait ni personnes, ni société, ni conflits, ni progrès, ni vie mentale.

Quel est le « stimulant » de la vie sociale dont il a été question plus haut ? A mon avis, on pourrait le définir ainsi : l'attitude mentale de toute personne ou groupe de personnes poursuivant un but quelconque dans une situation quelconque. Que signifie donc cette expression « attitude » que nous employons si volontiers ? C'est avant tout, une tendance définie à l'action, soit que cette action concerne une autre personne, une idée ou un objet — l'inertie en rapport avec quelque situation que ce soit n'est pas compatible avec le sens que nous attachons à l'expression attitude d'esprit. L'attitude d'esprit, le penchant, est toujours accompagné d'une atmos-

phère affective. Celle-ci doit acquérir un certain degré d'intensité avant que nous possédions le sentiment net du parti que nous prenons en la circonstance. C'est cette réaction émotive qui confère sa couleur à l'événement, qui nous pousse à désirer ou à éviter la répétition de cette expérience particulière.

L'attitude est pour les sociologues ce que l'instinct est pour les psychologues, c'est un cadre tout prêt pour l'action comparable au pochoir qui délimite le dessin. La répétition d'expériences semblables entre elles tend à établir une certaine attitude qui peut varier de temps en temps. Une conversation agréable avec un ami vous fait rechercher l'occasion d'une nouvelle rencontre, une expérience désagréable produit le désir inverse.

Bien entendu, nos sentiments à l'égard de nos semblables subissent une foule d'influences diverses : l'âge, le sexe, la nationalité et même l'humeur du moment (la nôtre et celle des autres) sont des facteurs qui jouent un rôle dans l'expérience.

Cependant, certaines attitudes mentales des parents à l'égard des enfants, des enfants à l'égard des parents, de la religion, de l'autorité, se développent au cours de périodes qui peuvent embrasser plusieurs années ; elles grandissent peu à peu, mais en général suivant les mêmes lignes directrices bien définies. L'étude de ces attitudes et de leur rang sur l'échelle des valeurs me semble de la plus haute importance, car elles sont liées avec tous les genres d'expériences réalisées soit dans la famille où elles concernent plus spécialement les sentiments, soit à l'école, centre d'adaptation à la vie, ou dans la société au cours de l'effort vers plus de bien-être.

Si ces attitudes sont constructives, la personne envisagée est un appoint social ; dans le cas où elles sont destructives, c'est le contraire qui se produit.

De ce qui précède, il résulte que les attitudes mentales sont purement subjectives, appartenant à la personne chez laquelle elles se manifestent. Mais la valeur de ces mêmes attitudes est objective, elle nous est extérieure, elle constitue le but que nous nous proposons d'atteindre.

Si notre attention se concentre spécialement sur les parents et les éducateurs, c'est en raison des enfants ; c'est leur personne, leur développement, qui nous intéressent et nous savons que nous peine d'être gêné ou même compromis, ce développement réclame tous nos soins.

Tout d'abord, il est évident que les enfants représentent l'avenir et les parents et éducateurs, le passé. Là gît toute la différence : la génération ancienne ne pourra jamais intégrer réellement dans sa vie certaines expériences réalisées par la génération montante.

Considérons plus spécialement les rapports entre parents et enfants. Les maîtres devraient en avoir une connaissance approfondie, car chacun de leurs élèves en subit l'influence. Le rapport parents-enfant est d'ordre biologique, il est essentiel et permanent, il subsiste après la mort du père ou de la mère, quand bien même cette disparition remonterait à la naissance de l'enfant.

Ce genre de rapports s'étend aux divers membres d'une même famille : frères et sœurs, grands-parents, oncles et tantes, cousins et cousines.

De plus, l'homme, animal sociable, a des rap-

ports avec la société. Ceux-ci ne viennent qu'en seconde ligne, après les rapports biologiques. Qu'il s'agisse d'époux et d'épouse, d'amis du même sexe ou de sexe différent, d'employeurs et employés, les relations entre ces groupes ne sont pas essentielles, mais bien accidentelles, fortuites, et ce qui plus est, temporaires. D'autre part, bien que nous ayons affaire à de nombreux professeurs et ceux-ci à de nombreux élèves, le rapport maître-élève est l'un des plus importants. Il se classe tout de suite après le rapport parents-enfant. Dans le processus actuel de transformation sociale les deux groupes de rapports jouent le rôle essentiel. Le rapport biologique parents-enfant a son aspect social — le stimulant inséparable du contact entre deux êtres humains se produit au cours de ces relations exactement de la même manière que dans les autres cas. L'action stimulante est reçue et transmise par le système nerveux, elle entraîne des résultats physiques affectant les muscles, les sécrétions glandulaires et la tension sanguine, elle se manifeste par des réflexes émotifs. Ceci se produit même lorsqu'il s'agit de relations entre employeurs et employés ; il y a action stimulante et réaction à coloration affective.

Trop souvent, il me semble, nous oublions la réaction qui se produit inévitablement dans les rapports parents-enfants et maîtres-élèves. L'élève, lui, est satisfait, ou au contraire, il désirerait être placé dans une classe différente ; souvent, il m'arrive de me demander combien d'enfants désireraient avoir d'autres parents ou combien d'adultes, d'autres enfants. Certes, un acte inamical isolé n'entraîne pas comme conséquence des rapports hostiles, mais il crée un sentiment hostile à l'égard d'une expérience particulière, et une accumulation d'expériences inamicales entre deux personnes provoque un état de rapports hostiles ; réciproquement, pour les expériences plaisantes, satisfaisant les deux parties. Les relations amicales ou hostiles sont la résultante des émotions accumulées, hostiles et amicales, et cette résultante reproduit le caractère prédominant dans cette accumulation.

Nous pourrions dire : expériences + émotions = attitudes mentales. Et la somme de ces attitudes décide des relations personnelles.

Le rapport parents-enfants exerce une influence sur tous les autres rapports secondaires et temporaires — il en subit d'ailleurs aussi l'influence. Mais il est permanent tandis que tous les autres sont temporaires et c'est en quoi il est unique de son espèce. Ce rapport et l'attitude qui résulte de l'interaction et de l'assimilation de toutes les expériences passées appartenant à la vie des parents et à celle de l'enfant — l'attitude en question oriente les individus vers certaines expériences qui, à leur tour, réagissent en tant que stimulants et intensifient cette même attitude mentale.

Les relations parents-enfants présentent donc certains caractères bien définis : elles sont biologiques (permanentes et inévitables) ; psychologiques (à la fois conscientes et inconscientes) ; perpétuellement changeantes sous l'influence des événements quotidiens ; cumulatives (le bébé, l'enfant, l'adolescent, etc.) ; tous les changements de la vie de l'enfant produisent des effets qui s'accumulent. Enfin, le procédé de synthèse ne cesse de fonctionner et, s'ajoutant à celui de

l'accumulation des expériences, édifie les attitudes mentales et affectives. En effet, ainsi que le montre si bien la théorie de la « Gestalt », la personnalité réagit constamment aussi bien en tant qu'unité que comme ensemble. Y a-t-il beaucoup de maîtres qui puissent affirmer qu'ils se préoccupent dans leurs relations avec leurs élèves de celles de ces élèves avec leurs parents ?

Pourtant l'action et la réaction sont interrompues et cette interaction subit l'influence de toute nouvelle action résultant du contact de deux êtres. S'ils sont en opposition, en concurrence, un conflit conscient peut en résulter. C'est ce qui se produit lorsque vous assistez à un accès de colère, de cris et de pleurs, de refus d'obéissance, de lutte consciente. Les êtres recherchent tous un certain degré d'harmonie dans leur vie, c'est-à-dire un état minimum d'émotion et de lutte ; il faut donc trouver un moyen de résoudre nos conflits. Parfois ce moyen est l'accommodation qui est une adaptation, une organisation des relations et attitudes sociales en vue de prévenir ou de réduire les conflits, de canaliser la concurrence et d'assurer aux membres d'une société dont les pensées et les intérêts diffèrent, une base de sécurité dans les manifestations de leurs activités personnelles (1).

Le procédé d'assimilation entraîne des modifications d'un ordre plus subtil : ses résultats se révèlent rapidement, même au cours des relations quotidiennes entre parents et enfants et entre maîtres et élèves. Si le changement est la caractéristique de l'accommodation, je dirai que la croissance est l'expression de l'assimilation.

Parmi les nombreux cas que j'ai étudiés, il me semble que de l'incapacité où se trouvent certains parents de comprendre leurs enfants et réciproquement provient de l'incompréhension de ce fait que les mœurs qui agissent sur une génération sont différentes de celles qui influençaient la génération précédente.

Les mœurs sont à la société ce que la personnalité est à l'individu. Ce sont les mœurs qui, à l'occasion, inspirent l'esprit des lois et des institutions sociales tout comme la personnalité détermine l'action individuelle.

Ces divers facteurs s'enrichissent et se développent continuellement. On pourrait dire, si vous le voulez bien, que les mœurs régnaient dans chaque génération successive couplant la même ligne verticale figurée, mais toujours, en un point de plus en plus élevé et non sur le même plan, soit suivant une spirale. La tendance des enfants à différer de leurs parents est sans doute une des forces qui commandent la croissance sociale.

L'enfant subit l'influence de toute la gamme d'institutions présentée par la société telle qu'elle est organisée ; il se créera un foyer bien différent de celui dont il sort : ses idées sur l'éducation seront toutes différentes des nôtres, car l'expérience qu'il accumule et transmettra à ses enfants est nouvelle. Un instant de réflexion vous montrera les mêmes différences entre les idées modernes et les précédentes dans tous les domaines, éducatif, économique, industriel. Ici, il y a lieu, me semble-t-il, de se demander où nous voulons

en venir, comment nous osons même poser le problème parents-enfants, étant donné que chaque solution du conflit entre le passé et le présent ajoute un trait nouveau aux mœurs et modifie le procédé de transformation de la vie sociale.

En toute occasion, nous disons que, parents ou éducateurs, nous préparons des citoyens — que signifie cette affirmation ?

Il faudrait d'abord savoir si les parents considèrent l'enfant comme une personne, c'est-à-dire si ces parents ont l'esprit social et voient dans l'enfant l'adulte de l'avenir en reconnaissant qu'eux-mêmes appartiennent à la génération passée et ne peuvent faire plus que de préparer l'enfant à prendre sa place dans la génération qui succèdera à la leur. Dans l'affirmative, ils stimuleront le développement complet de l'enfant, s'efforceront de libérer ses forces créatrices et travailleront ainsi à enrichir l'enfant et la société. Un autre résultat remarquable s'ensuivra, c'est que l'enfant se tournera de lui-même vers ses parents pour leur demander aide et conseil. C'est par centaines de cas que j'ai pu constater ce fait, si simple qu'il paraît invraisemblable. Il se produit aussi bien dans les cas des adultes difficiles que dans celui des enfants difficiles.

Quant à la société, que demande-t-elle aux parents ? Elle leur demande de transmettre à leur enfant en les interprétant, les formes et modes de contrôle social, les usages de conduite sociale tels qu'ils sont actuellement reconnus. Pour que les parents réussissent dans cette tâche, il est indispensable que les relations familiales soient telles qu'elles permettent à l'enfant de s'identifier avec sa famille, non en tant qu'enfant de M. et Mme X., mais en tant que formant intimement part de l'unité familiale. Il doit se sentir investi d'une importance égale à celle de tout autre membre de sa famille, quel qu'il soit.

Peut-être bien des conflits résultent-ils du fait que, pour les parents, la famille c'est le père et la mère, plus les enfants, tandis qu'elle doit être le père, la mère et les enfants. Il est tout naturel, si l'enfant a pu prendre conscience de son importance, qu'il soit disposé à franchir l'échelon suivant et même très plein du désir d'occuper la place qui lui revient dans la société. Donc si la société est le résultat de l'intégration de personnes, d'attitudes mentales changeantes, une société en transformation doit comprendre des valeurs changeantes, résultant d'expériences nouvelles.

Dans notre société surgissent en bien des points des attitudes nouvelles, de nouvelles valeurs. Féminisme, pacifisme, préoccupations sociales concernant la famille et l'enfant donnent lieu à des expériences nombreuses. Mais — et ceci est le point important à mon sens — si nous ne faisons pas l'effort nécessaire pour en extraire le sens, le digérer, l'assimiler, notre nouvel ordre social ne vaudra pas mieux que celui qui est en train de disparaître et qui portera la responsabilité de la guerre et de ses suites.

Parents et maîtres, tous prétendent préparer l'enfant à prendre sa place de citoyen. Savons-nous vraiment ce que cela signifie ? Combien d'entre nous comprennent le processus de « socialisation ». C'est, me semble-t-il, de personnes qui apprennent à penser, à agir en interdépendance ; non pas nécessairement d'une manière semblable mais en tenant compte d'une unité

(1) D'après Park et Burgess : *Introduction à la Sociologie*.

collective, organique et du progrès du bien-être humain. Au cours de cette activité elles se modifient dans le sens d'une maîtrise accrue de leurs tendances, d'une croissance de leur sens social de la responsabilité et du développement de leur personnalité. Qu'il me soit permis d'insister sur ce fait qu'à moins de nous efforcer d'une façon précise à produire le développement d'individus sçiaux, ceux-ci resteront socialement arriérés. De même qu'un être peut avoir atteint l'âge mûr, mais manquer de maturité physique, ou, adulte physiquement, être un arriéré mental, on peut admettre une arriération sociale accompagnant la maturité physique et mentale.

Les caractéristiques de cette arriération d'un genre spécial seraient le défaut d'accommodation en cas de conflits, d'adaptation aux changements s'effectuant autour de l'individu, d'assimilation de valeurs nouvelles joint à l'absence des facteurs de « socialisation » indiqués plus haut.

Faute de tendre au développement d'enfants « socialisés » nos écoles et nos familles ne produiront que des adultes arriérés socialement. Il est

temps, je crois, que les éducateurs et les divers groupes d'adultes composant la société se mettent d'accord sur le but à atteindre et la contribution que chacun peut apporter à la collectivité sur une base d'entraide.

Ainsi que l'a dit le Professeur Small, l'évolution sociale est le drame de l'effort humain qui tend à exprimer la gamme complète des intérêts, tandis que l'effort d'expression tend sans cesse à donner à chacun de ces intérêts une forme nouvelle et variable. Ah ! c'est une vie misérable que celle de l'être qui n'essaye pas de rattracher ce que nous pouvons savoir à ce qui échappe à nos recherches, qui ne s'efforce pas de réaliser en ce qu'il peut être ce qu'il a été et ce qu'il aurait pu être.

Dans ce monde qui se transforme si rapidement, travaillons tous avec l'enfant d'aujourd'hui, l'adulte de demain, en ayant sans cesse présente à l'esprit la pensée exprimée par Dante : « Donne aux hommes la lumière et ils trouveront la voie ».

J. H.

Nouvelles Diverses

Comparaisons

Le Bureau International d'Éducation publie dans son numéro du 4^e trimestre 1933 les résultats d'une enquête sur les budgets des Ministères d'Instruction publique dans les divers pays.

Il indique (en francs suisses) le montant du budget total de chaque pays, puis le montant du budget de l'Instruction publique, enfin le pourcentage de ces dépenses en fonction du budget général.

Nous croyons intéressant de signaler, au moins pour l'Europe, les catégories de pays où ce pourcentage est le plus élevé et celles où il est le plus faible.

Pays-Bas.	27,9 %
Suisse (moyenne).	22,8
Danemark.	20,6
Estonie.	18,5
Allemagne.	18
Irlande.	17,2
Suède.	17,2
Islande.	17
Lettonie.	16,3
U. R. S. S.	3
Turquie.	3,5
Autriche.	3,8
Italie.	5
Espagne.	6,5
Yougoslavie.	6,5
France.	6,6
Grèce.	7,6
Belgique.	8,3
Portugal.	8,8

Les 12 autres pays européens accusent un pourcentage qui va de 9,9 % à 15,6.

Remarquons que pour les Pays-Bas et l'Espagne, le budget comporte le service des beaux-Arts, pour le Danemark, celui des cultes, pour l'Autriche, celui des cultes et des Beaux-Arts.

RÉDACTION.

Cours d'Éducation Nouvelle au Collège Libre des Sciences Sociales

Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle organise au Collège Libre des Sciences Sociales sa quatrième série de conférences. Le sujet en est, cette année : l'Étude de quelques techniques.

Mlle Flayol parlera le jeudi 25 janvier, à 16 h. 30, du Travail par groupes.

Mme Treillis, Professeur à la Maison des Enfants de Sèvres, le jeudi 1^{er} février, à 16 h. 30, de : Le travail scientifique dans une école nouvelle.

Mme Roubakine, Directrice de la Petite Ecole Nouvelle de Clamart, le jeudi 8 février, à 16 h. 30, de : L'Enseignement de la Géographie.

M. Dottrens, de l'Institut des Sciences de l'Éducation de Genève, le jeudi 15 février, à 16 h. 30, de : L'Enseignement de la Lecture et de l'Écriture.

Hôtel des Sociétés Savantes, 28, rue Serpente, Paris (VI^e).

Congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle en Afrique du Sud

Ce Congrès aura lieu en juillet 1934. Il siègera du 2 au 13 dans les locaux de l'Université du Cap et du 16 au 17, dans ceux de l'Université de Witwatersrand à Johannesburg.

Le thème choisi pour cette réunion, qui doit

préparer le grand congrès mondial de 1935, est : L'Adaptation de l'éducation aux besoins nouveaux de la société, spécialement dans les pays sud-africains.

Le Comité de patronage comprend toutes les autorités gouvernementales et éducatives de l'Union.

De nombreux orateurs, parmi lesquels nous relevons les noms suivants, bien connus des amis de la Ligue, ont assuré leur concours aux travaux du Congrès :

Prof. Pierre Bovet, Dr William Boyd, Prof. Cyril Burt, Prof. Fred Clarke, Prof. John Dewey, Mr. A.-J. Lynch, Miss Helen Parkhurst, Lord Eustace Percy, Prof. Harold Rugg.

Près de cent associations régionales donnent leur aide matérielle à l'organisation du Congrès sud-africain. Rien n'a été négligé pour le rendre à tous points de vue aussi attrayant que possible pour les visiteurs européens.

Pour tous renseignements, s'adresser aux Bureaux de : The New Education Fellowship, 29, Tavistock Square, Londres W. C. I.

L'enseignement de l'arithmétique

Sous le titre : « Une raison d'insuccès en arithmétique — Enquête du Comité des Sept », M. Carleton W. Washburne (*L'Éducateur prolétarien*, février 1933) expose, de la façon minutieuse qu'on lui connaît, les bases expérimentales de l'acquisition des notions de rapports de nombres chez les enfants. Cela suffit à révéler l'absurdité psychologique des méthodes courantes.

« Est-il étonnant, écrit-il, que des enfants de 9 à 10 ans obligés d'ingurgiter les fractions au 5^e grade se trouvent en face d'une bête noire et qu'on doive recommencer chaque année la même étude ? Est-il étonnant que des maîtres du 8^e grade se plaignent que leurs collègues n'aient pas bien traité la question des fractions ? Nous avons injustement donné de mauvaises notes aux élèves et calomnié leurs maîtres : tous se sont appliqués à un ouvrage impossible. »

Il faut noter toutefois que les jeunes Américains paraissent plus lents à se développer que les jeunes Parisiens que j'ai observés et que ceux-ci, à leur tour, sont moins précoces que tels enfants (de toute nation) auxquels on a appliqué les principes et à qui on a mis entre les mains le matériel de Mme Montessori. Ce décalage est

particulièrement apparent chez les Américains à qui l'on a enseigné les notions d'arithmétique sans le recours à un matériel (Montessori ou Alessandrini) qui fasse appel à la manipulation, tant il est vrai que c'est par les mains que l'enfant entre en contact avec le monde et apprend à le connaître. Voici ce qu'écrivit M. Washburne de la multiplication :

« La notion de multiplication s'acquiert très tard. En groupant les résultats des expériences sur le sens de la multiplication, on trouvera qu'il fallait attendre l'âge mental de 10 ans 2 mois ; cela parut si exorbitant que personne ne voulut y croire. On reprit alors les tests de fondement portant sur le sens de la multiplication donnés à propos de l'étude de la multiplication, du deuxième et du troisième cas. On trouva les solutions satisfaisantes de ces tests vers 10 ans et nous conseillons aux bâtisseurs de programmes de proposer cette étude à 10 a. 2 m.

« La multiplication ayant un chiffre au multiplicateur et plusieurs chiffres au multiplicande pourra logiquement être étudiée vers 10 a. 2 m.

« La multiplication avec multiplicateur à plusieurs chiffres viendra peu après, parce qu'elle ne présente pas une grande difficulté, pour des enfants qui ont bien le sens de l'opération et le mécanisme de l'addition. »

Il serait bien intéressant, je le répète, de faire ces mêmes expériences à Courbevoie et à Amsterdam, parmi les jeunes Montessoriens !

Quoi qu'il en soit, la méthode et les conclusions (vérification des âges mise à part) de M. Washburne sont du plus haut intérêt.

« Nous savons maintenant, dit-il à la fin de son article, que pour éviter beaucoup d'insuccès en mathématiques, il faut, avant d'entreprendre une étude, savoir à quel point de développement mental l'enfant est apte à en tirer profit.

Enseigner à l'enfant un sujet pour lequel il n'est pas mentalement prêt serait aussi stupide que de lui faire choisir au hasard des chaussures parmi un étalage — et c'est même beaucoup plus nuisible ; car un soulier trop petit ne pourra pas servir, tout simplement, et un soulier trop grand causera quelque douleur qui le fera mettre de côté, tandis que les petits enfants sont dans nos mains, absolument sans recours et nous les forçons à des travaux impossibles pour les vexer ensuite par de mauvaises notes. »

Ad. F.

A travers les Revues

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Une école expérimentale en République Argentine

À plus d'une reprise, nous avons eu l'occasion de louer les initiatives et ouvrages de Mme Celia Ortíz A. de Montoya, Directrice de l'Institut de Pédagogie de la Faculté des Sciences économi-

ques et éducatives de l'Université nationale du Littoral à Paraná, Province de Entre-Ríos, en République Argentine. Dans le *Boletín de Educación*, publié par le Conseil d'Éducation de Santa Fé (N^o de mars 1933, pp. 61 à 93), l'éminente novatrice rappelle que dès novembre 1930, elle avait proposé de créer une école expérimentale où les jeunes filles et jeunes gens de l'Institut de Pédagogie pourraient apprendre à connaître,

en théorie et en pratique, les méthodes de l'École active — mieux : les méthodes de l'« École créatrice », comme l'appelle Mme Ortiz de Montoya, afin de distinguer celle-ci de ses homonymes moins évoluées : École du Travail manuel et École traditionnelle utilisant les « méthodes actives ». Le gouvernement, invité à donner son autorisation et à faciliter à l'École expérimentale la transmission des règles, programmes, horaires et méthodes des Écoles publiques, a eu la générosité et l'intelligence de comprendre la valeur sociale et pédagogique d'une initiative pareille pour la nation entière. Toutefois, il y a mis certaines restrictions : limitation du nombre des élèves à admettre, adjonction annuelle seulement de classes d'âge nouvelles, obligation d'atteindre chaque année au moins le niveau moyen des résultats des élèves des écoles publiques, ceux-ci mesurés à la norme des examens traditionnels. Double erreur ! — Mme Ortiz de Montoya n'en a pas moins tenu sa gageure. Le succès a été universellement reconnu. L'article que nous annonçons, intitulé « Notre Essai d'Éducation nouvelle », relate les conditions et réalisations de son expérience de deux ans. Nous ne pouvons entrer dans les détails. Disons seulement que cette École expérimentale réalise tous les desiderata d'une école publique rénovée : matériel éducatif, mobilier réduit, liberté de choix, self-government. L'horaire quotidien a-t-il été imposé par le gouvernement ? Ou décidé par les adultes ? Ne rompt-il pas fâcheusement le rythme de la libre expression de soi ? Le Centre d'intérêt : « Le Marché Central » est excellent. Il permet mille observations, associations et expressions diverses. Nous ne pouvons faire mieux que de féliciter très chaleureusement Mme Ortiz de Montoya et souhaiter riche développement et plein succès à sa belle initiative.

Ad. F.

La revue Suisse d'Éducation

La *Schweizer Erziehungs Rundschau* est un organe bilingue, mais l'allemand y occupe une place prépondérante. Il sert d'organe à la section suisse de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Mentionnons, en français, les articles de notre ancien rédacteur, M. Ad. Ferrière, sur Ovide Decroly (N° d'oct.-nov. 1932), sur Mme Maria Montessori (N° de janv. 1933) et sur Paul Geheeb (N° d'août 1933). Dans ce dernier numéro, plusieurs articles retiendront notre attention : celui, en particulier, du Dr Hans Hegg, de Berne, sur le caractère et le rôle des consultations pédagogiques ; on sait que ce psychologue est, depuis de longues années, passé maître dans cet art difficile et qu'il a rendu à des milliers les parents et d'adolescents des services inappréciables ; la consultation pédagogique est l'un des besoins les plus urgents du temps présent. L'écrivain C.-A. Loosli traite de l'« éducation des pauvres » ; il voudrait, pour les institutions qui s'en occupent, une surveillance officielle compétente et la préparation technique et morale du corps enseignant appelé à y exercer. Ses remarques s'étendent aussi à la culture spéciale à donner aux familles et à l'organisation de la surveillance à exercer sur les enfants en tutelle. La

Maison d'édition Orell-Füssli, à Zurich, envoie sur demande des numéros spécimen gratuits.

Dans la grande Presse

I. LE TÉMOIGNAGE D'UN JEUNE

(L'Œuvre, 2 déc. 1933)

A entendre nos grands-pères, il paraît que l'inquiétude nous travaille. Mal du siècle ? Mal de la jeunesse ?... Mais je remarque que mon paternel, et même ma grand-mère, l'ont aussi. Le gros problème est de vivre, qu'on ait soixante ou dix-huit ans, et de ce côté-là nous sommes tous logés à la même belle étoile.

Mais le désastre de nos vingt ans va plus loin que cela : Un de nos camarades, interrogé par hasard, a pu enfin caser un mot de bon sens : « Nous ne savons pas bien ce que nous voulons... » Non pas parce que nous sommes idiots, mais parce que nous avons été mal élevés : Nos papas oublient avec légèreté de parler de cette petite question.

Le mien est médecin ; donc, il a voulu faire de moi un avocat.

— Va, mon fils, m'a-t-il dit, marche à travers la culture, une plume à la main.

Et j'ai marché, monsieur... J'ai marché pendant dix ans dans les sentiers battus. À l'école primaire on m'avait appris à compter. C'était un beau départ. Mais j'ai oublié l'orthographe et le calcul dès ma douzième année. En 6^e, on m'a fait décliner *dominus* ; un peu moins bien qu'aux vèpres. En 5^e, on m'a initié aux mystères de la généalogie d'Agrippine. En 4^e, alors que je croyais être délivré des déclinaisons, on a remis ça, mais en caractères grecs. En 3^e, c'est le combat des Horaces et des Curiaces qu'on a voulu me faire apprendre par cœur. Alors, j'ai décidé, en représailles, de chahuter mon « prof » de première. La récompense ne s'est pas fait attendre : j'ai passé brillamment le baccalauréat.

C'est à ce moment, monsieur, que j'ai commencé à m'apercevoir qu'on se payait ma tête. Mon père, alors, m'a expliqué gravement que j'allais entrer dans le grand secret de la culture, qu'on allait me border de diplômes et de situations sociales. Lâncé par ma vitesse acquise, j'ai encore marché.

Je me suis donc assis sur des bancs fatigués et j'ai écouté tristement de vieilles paroles lointaines. Tout autour le monde souffrait, on parlait des blessures, on recommençait à se battre et, pendant ce temps-là, il fallait que moi, je subisse des phrases bien balancées sur Cicéron, ce bavard imbécile, et sur tous les mots en *isme* qui composent le magasin aux accessoires des vieilles philosophies défuntées... En pleine crise, on me demandait de traiter en 175 lignes de graves sujets comme l'*union de l'âme et du corps* ou bien la *forme et la matière, laquelle préférez-vous ?*

Je m'en moque, monsieur !... et je souhaite de tout mon cœur que l'âme et le corps s'unissent une bonne fois, et qu'on n'en reparle plus !

Et en me retournant en ce moment vers moi-même pour me demander ce qu'on m'a appris, je dois répondre qu'on ne m'a rien appris, rien du moins qui intéresse ce monde. En quelques années, les choses humaines sont devenues beaucoup trop compliquées pour être résolues à

coupe de grammaire latine. Mes parents sont-ils donc si légers qu'ils ne s'en soient pas encore aperçus ?

Voilà pourquoi la jeunesse ne sait pas ce qu'elle veut. La jeunesse manuelle le soupçonne peut-être. La jeunesse intellectuelle n'en sait certainement rien. On lui a dit qu'elle ferait une élite, qu'elle remonterait le monde comme une horloge et, tout compte fait, le monde s'en fout. J'ai en ce moment le droit d'être avocat sans cause, et dans dix ans tout village français de 16 habitants aura sans doute 4 médecins et 5 avocats à son service... Ce n'est pas ça qui fera rentrer l'impôt sur le revenu.

Mais quand je vois des grands-pères se demander si les moins de vingt ans sont sentimentaux, sportifs, catholiques ou nationalistes, je m'étrangle tout doucement de rire. Je ne suis ni « insensible » ni « romantique » ; je suis pour ainsi dire *sain d'esprit* ; et j'ai bien assez à faire à me poser les questions que je peux résoudre. Mes pères veulent me classer dans leur vieille échelle de valeurs... Mais leur vieille échelle de valeurs est à reviser. Ils ont voulu me donner le préjugé de la culture, ils ont essayé par tous les moyens de faire de moi un monsieur.

Le désastre des choses et le miracle de la jeunesse sont qu'ils n'y sont pas parvenus : je me sens des mains d'ouvrier et du cœur à l'ouvrage. Je ne me pose plus de grandes questions de principe. Mais j'ai idée qu'il y a quelque part et partout un grand travail à faire.

Je crois que ma génération est plus sérieuse et moins faible que les précédentes. Elle ne risque pas de perdre de chères vieilles illusions pour ensuite, désespérée, lâcher tout à vau-l'eau. Mais elle a fort à faire pour se débarrasser des oripeaux dont on l'a emmaillottée. Voilà pourquoi elle balbutie comme un marmot quand on lui demande ce qu'elle veut ; voilà pourquoi elle ne lit pas les journaux ; voilà pourquoi, tout compte fait, elle a l'air un peu bête...

Voilà pourquoi je suis sûr qu'elle ne prendra même pas la peine de commenter ma lettre...

JEAN NOCHER.

II. À PROPOS D'UNE ENQUÊTE

N'est-elle pas curieuse, et aussi réconfortante pour les pionniers de l'éducation, la constatation du fait que toute enquête sur un aspect de la vie contemporaine conduit, inévitablement, à mettre en cause l'éducation ?

C'est à elle qu'on attribue les progrès, c'est elle qu'on rend responsable des insuffisances, c'est en elle qu'on espère pour améliorer l'avenir.

« Vit-on plus vieux ? Est-on plus beau ? » demande « Excelsior ». Et M. Arnyvelde obtient, sur ces deux questions précises, des réponses assez contradictoires ; mais il constate qu'optimistes et pessimistes se rencontrent pour attribuer, les uns aux perfectionnements, les autres aux insuffisances ou aux erreurs de l'éducation, les progrès qu'ils signalent comme ceux qu'ils déplorent de ne pas constater.

Le Dr Devraigne, persuadé que « la race s'améliore » fait honneur de ce résultat à l'éducation que les mères reçoivent dans les consultations de nourrissons et les classes de puériculture.

« Des progrès considérables, et que précisent indiscutablement les statistiques, se sont accomplis dans l'hygiène, et de ce fait dans l'état général de la race, du point de vue physique, et tout premièrement l'on doit lier ces progrès à l'institution des consultations de nourrissons, fondées par Pierre Budin, à l'hôpital de la Charité.

« Depuis ces consultations, où l'on apprend aux mères leur métier de mère, l'on peut quasiment affirmer qu'il n'y a plus de rachitisme. Il faut aussi tenir compte des consultations de femmes enceintes, dues au professeur Pinard. Là, il s'agit de soigner l'enfant avant sa naissance. Des maladies, et certaines héréditaires, sont dépistées et l'on prépare ainsi la naissance d'un enfant sain. Je puis vous dire que depuis ces consultations il ne naît presque plus de « monstres ».

« Il y a aussi les cours de puériculture. Sur certains points, nous ne sommes encore qu'au début. Il a fallu le décret Bérard et Strauss pour rendre obligatoire l'enseignement de la puériculture dans les écoles de filles. Et il est loin d'être encore strictement appliqué.

« L'on s'est heurté, l'on se heurte à une foule de préjugés. Beaucoup de parents ont craint de voir soulever devant les enfants des questions encore entourées, pour beaucoup, de mystère et de sentimentalité...

« Pour me résumer, dit le docteur Devraigne, et du point de vue de mon expérience personnelle, l'évolution actuelle se fait vers l'hygiène, vers la médecine préventive des puériculteurs, et les conséquences heureuses commencent à s'en manifester. »

Bien plus pessimiste, le Dr Latarjet déclare :

« Il faut faire l'éducation physique à l'école primaire. Voilà le grand point, voilà la réalité toute crue. Créer chez les enfants l'habitude de l'exercice musculaire. Faire la toilette de ses muscles qui est aussi importante que la toilette de sa peau. Donner, premièrement, une part au sommeil ; une part à l'alimentation ; une part à l'hygiène corporelle ; une part à l'éducation physique ; faire le bilan des heures et après, après, vous m'entendez bien, le programme scolaire. On parle sans cesse du « surmenage » scolaire : c'est *malmenage* qu'il faut dire. Une demi-heure d'éducation physique, chaque matin, avant l'entrée en classe, est absolument indispensable. Elle prédispose l'enfant à l'équilibre mental, à l'attention... Elle combat victorieusement tous les petits maux communs chez les enfants : les petites gripes, les petites maladies de l'hiver, l'effet de la poussière des villes, maux qui obligent l'enfant à se soigner, à délaisser la classe... On constate là où on l'applique, une singulière diminution de ces inconvénients, simplement parce qu'on développe la capacité pulmonaire, la circulation... A Lyon, on enregistre des déficiences de 15 à 18 % dans les écoles où ne se fait pas cette demi-heure d'éducation physique. Là où elle se fait, ces déficiences tombent à 5 %. Ce sont des chiffres.

Il faudrait établir un carnet de santé parallèle au carnet scolaire...

Mlle Flayol, interrogée comme secrétaire du Groupe français d'Éducation Nouvelle (n'est-ce pas significatif ?), signale aussi l'obstacle que nos actuelles méthodes d'éducation opposent au développement harmonieux des jeunes et indique quelques progrès :

« Le personnel enseignant se préoccupe beaucoup plus qu'autrefois de l'éducation physique, et cette préoccupation s'accroît depuis dix ans. Des progrès, lentement, s'accomplissent. Beaucoup d'écoles de filles ont des jeux et des appareils de jeux sportifs qui n'existaient point naguère ; beaucoup d'écoles ont des terrains de tennis et de basket-ball. L'État y aide de son mieux. »

« J'ai retrouvé, dit M. Arnyvelde, dans les propos de Mlle Flayol, certains des reproches faits aux programmes scolaires par le professeur Latarjet. Elle aussi parle du « malmenage » scolaire. Par exemple, après le repas, il y a une récréation, alors qu'une sieste, allongée, serait souhaitable. La classe, une heure après le repas, ce n'est point sage, du point de vue de l'équilibre physique, et, par conséquent, de l'équilibre mental. Les récréations sont trop courtes.

Les parents ne soutiennent pas les efforts des éducateurs. Ils se disent que l'État a pris l'éducation de l'enfant à charge. Alors, ils se désintéressent... Au surplus, que pourraient-ils ? Ils n'entrent ni dans les lycées ni dans les écoles...

Le ministère, un moment, avait tenté de créer un conseil d'école, où eussent été représentés des parents et des maîtres. La tentative a échoué. Cependant de tels conseils existent en Belgique, particulièrement dans les écoles où s'applique le système Decroly.

Et Mlle Flayol, d'accord en ceci avec le professeur Latarjet, me dit que s'il y a évolution valable de l'éducation officielle, c'est, actuellement, dans les écoles maternelles. Là se font de grands progrès, car l'absence de programme scolaire proprement dit permet sur l'enfant, pris au début, les heureux effets d'une véritable « éducation physique »...

Et M. Arnyvelde de conclure très judicieusement :

« Que l'on me permette de tirer une conclusion personnelle de tant de précieux entretiens dont je n'ai pu qu'indiquer au lecteur les grandes lignes : c'est vers l'enfant, et vers l'enfant pris dès sa naissance, que semble présentement s'orienter et s'accomplir le meilleur, le mieux organisé, le plus efficace de l'effort. Car l'effort, ailleurs, est encore extrêmement dispersé, disparate, inégal, insuffisamment organisé, pour tout dire, encore *inorganisé*. Si cette conclusion n'est point celle que pouvaient attendre les lecteurs et les lectrices d'aujourd'hui, ils y pourront cependant trouver les raisons d'une grande, et belle, et valable espérance pour demain.

LA RÉDACTION.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Elisabeth HUGUENIN, Professeur à l'École des Roches, *Éducation et Culture d'après Kerschensteiner* (Paris, Flammarion, oct. 1933, 1 vol. 12 x 18,5 de 280 pp., prix : fr. 12).

Kerschensteiner ! Un des tout grands pionniers de l'École active ! Quelle joie d'avoir enfin, en français, un aperçu synthétique de son œuvre de premier plan ! Ce n'est pas qu'il fût ignoré hors de son pays. S'il accomplit son travail de réformateur scolaire et d'écrivain pédagogique à Munich, entre 1900 et 1925 (né en 1854, il est mort, rappelons-le, le 15 janvier 1932 — Voir *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 78, juin 1932, p. 149), il fut très tôt traduit en espagnol. En Amérique latine, il existe des écoles et des classes modèles « Kerschensteiner », en particulier dans les écoles d'application de certaines écoles normales. En France non plus, il n'est pas inconnu. Son petit livre : « L'École active dans le cadre de l'école primaire » (Bruxelles, Lamertin et Lausanne, La Sallaz, chez le traducteur sous-signé) a connu le plus franc succès. C'est la partie pratique de *Begriff der Arbeitsschule*, dont la partie théorique, légèrement résumée, occupe un chapitre des édi-

tions I et II de « L'École active ». L'étude de Kerschensteiner : « L'Autonomie des Écoliers » (volume « L'Éducation et la Solidarité », rapports présentés au III^e Congrès international d'Éducation morale, Genève, 1922, et publiés par Delachaux et Niestlé à Neuchâtel) est de tout premier ordre. Sur Kerschensteiner, il faut lire le travail de Mme Sadoveanu (revue *Minerva*, Ostende, juillet 1913, pp. 197 à 205). Nulle part on n'a mieux marqué ce qui distingue l'activité mécanique apprise et l'activité créatrice, née de la spontanéité et dirigée par la volonté de l'agent lui-même. Il en résulte ce que l'auteur allemand appelle : *Uebertierliches Wissen et errangenes Wissen* (voir G. Kerschensteiner, « *Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert* » dans *Das Buch vom Kinde*, collection publiée par Mme Adèle Schreiber, Leipzig, Teubner, 1907, p. 202). On a déjà énuméré ici (*loc. cit.*) les articles et études consacrés au maître allemand, articles de cette revue même (N° 9, janvier 1924, p. 10, sur « le concept de l'intérêt en pédagogie » — N° 16, juillet 1925, p. 18 — N° 33, déc. 1927, p. 297, sur le travail intellectuel) et études de M. Julien Fontègne et de M. Dévolvé. — Pourquoi, demandera-t-on peut-être, cette énumération ? Parce que le livre de Mlle Huguenin ne la donne pas. Et pourquoi

cette omission ? Je l'ignore. N'eût-il pas été essentiel de pouvoir orienter les chercheurs français à qui la langue allemande n'est pas familière, vers les sources, même parcimonieuses, qui leur seraient accessibles ?

Critique légère, d'ailleurs : d'autant plus légère que l'ouvrage de Mlle Huguenin est riche en informations et en précisions (quoique demeurant toujours, car le format du livre l'exigeait, dans le domaine des principes). Il forme un tout en lui-même. Est-ce à dire qu'il nous satisfasse entièrement ? Pourquoi ne pas noter en passant ce que le lecteur n'y trouvera pas. Savoir, ceci lui évitera une déception et il n'en profitera que mieux de cette richesse — richesse incomparable — à laquelle je faisais allusion.

Ce qui peut-être manque à ce livre, c'est le lien qui s'impose et doit s'imposer entre la doctrine du pédagogue allemand et l'idéologie du pédagogue français et universel. Mlle Huguenin situe fort bien son auteur parmi les courants pédagogiques contemporains. Elle parle des écoles nouvelles, de celles de Lietz (sans rappeler que la même collection « Education », de Flammarion, a donné de celui-ci, dans « Trois pionniers », une biographie, de Wyncken, de Geheeb. Elle parle des recherches typologiques (et ici elle néglige les plus importantes, celles fondées sur la psychologie génétique, accordant aux recherches « panoramiques » ou empiriques — celle de Spranger en particulier — une importance exagérée). Par là elle montre les sources et, s'il est permis d'employer ce terme, l'« ambiance » intellectuelle de Kerschensteiner. (Son ambiance enfantine, familiale, que nous avons rappelée ici, N° 78, p. 150, ne méritait-elle pas de figurer aussi dans ce livre, à titre de composante de la pensée mûrie de l'éducateur éminent qu'il est devenu ?). Tout cela est fort bien. Tout cela est instructif. Mais il y a en Kerschensteiner un Allemand et il y a un penseur largement humain. Il conviendrait de les distinguer.

Humain ! Le réformateur de Munich le fut certes sur bien des points. Mais quand il parle de l'« enfant », n'est-ce pas à l'enfant allemand avant tout qu'il pense, parce que le seul qu'il ait pu observer de près ? Je ne sais qui a rédigé la notice de presse du livre de Mlle Huguenin. Mais il me paraît dangereux, parce que outré, donc parce que faux, de déclarer que dans le débat contemporain qui met en cause tous les problèmes de l'éducation, « la voix la plus autorisée est incontestablement celle de G. K... Dominant toutes les théories, tous les essais de réhabilitation tentés jusqu'ici dans le monde entier. K... apporte pour la première fois une solution complète... examen critique et approfondi de toutes les revendications de la pédagogie nouvelle... C'est lui qui a formulé la théorie de l'École active en montrant ses fondements psychologiques ; c'est lui qui, le premier, a employé la classification des types psychologiques dans un but d'application pratique ». (C'est nous qui soulignons). Et, pour finir, voici cet honnête homme, si probe, si modéré, si réservé, si modeste qu'il en paraissait manquer d'éclat, voici ce penseur, plus apprécié que suivi dans son pays et à Munich même, qui nous est donné comme apportant une définition nouvelle de la

culture et « proposant ainsi un *nouvel idéal* de l'Homme » ! Combien tout cela, partiellement vrai, n'aurait-il pas gagné à être suggéré avec plus de discrétion ? On eût laissé au lecteur le plaisir de le découvrir.

Ce qui précède n'atteint pas le livre de Mlle Huguenin. Sans doute. Mais pourquoi celle-ci critiquet-elle si peu son auteur ? Elle se borne à reproduire deux critiques, celles de Spranger et de Simmel. Nous en avions formulé d'autres. Celles des philosophes, purement idéologiques, importent peu au pédagogue ; celles des praticiens l'intéressent plus directement. Or, c'est ici qu'apparaît l'Allemand à qui un défaut de perspective ne permet pas d'atteindre à l'aspect total de l'enfance humaine, au sens le plus largement géographique et biologique du terme. Philosophe synthétiste d'une part, praticien organisateur de l'autre, Kerschensteiner ne fut pas psychologue génétiste. Ce fut là la source de nombreuses lacunes dans sa doctrine et d'échecs dans sa pratique. Pas un des chapitres du magnifique exposé de Mlle Huguenin n'échappe à cette critique. Traductrice fidèle de la pensée du maître, elle n'a pas su et sans doute pas voulu opposer à celui-ci une doctrine plus largement humaine. Cette mise au point manque. Elle reste à faire.

Une chose demeure, capitale : la pensée du maître allemand se trouve désormais accessible au lecteur français. On ne saurait surestimer le service qu'a rendu par là Mlle Huguenin à la cause de l'éducation nouvelle en général et à l'avènement de l'« Ère Nouvelle », celle où la science exacte et une intuition nourrie de vérité psychologique se substitueront à ce qu'il y a de périmé dans l'école actuelle, tant publique que privée. Dans chacun de ses chapitres, « L'éducation du caractère », « L'école active et la réforme de l'école primaire », « L'éducation intellectuelle et la réforme de l'enseignement secondaire » et surtout dans le dernier : « La formation des maîtres, condition de la réforme de l'éducation », l'auteur apporte des précisions d'une pénétration qu'on ne saurait trop souligner. Plus encore que le livre de John Dewey, « Les Ecoles de Demain », traduit par René Duthil, cet ouvrage-ci mérite de devenir le livre de chevet du maître d'école. Déclarer que ces notions doivent être dépassées, c'est déclarer qu'il faut les prendre pour base et partir de là pour s'élever plus haut.

Pourquoi le cherai-je ? A côté de John Dewey, de William James, de Wundt, de C.-G. Jung — pour ne parler que des contemporains, — je compte Gaudig et Kerschensteiner au nombre de mes maîtres. Mais les noms de Decroly et de Montessori sont incomparablement plus grands que ceux du pionnier de Munich ! Il faut qu'on le sache, Surestimer l'importance de ce dernier, ce serait aller au-devant de déceptions. Mais le placer à son rang de valeur, c'est lui restituer toute sa grandeur. Il est et demeurera un des géants de la pédagogie actuelle.

Ad. F.

Robert LAMBRY. **Le Dessin chez les Petits** (Editions du Cerf, Juvisy (Seine-et-Oise), 1933, 1 vol. 12,5 x 19,5 de 189 pages).

S'il est un domaine où l'invention des nova-

teurs, grands et petits, se soit fait jour et où les méthodes les plus diverses se soient succédées sur la scène de la mode avec une vitesse effarante, c'est bien celui de l'enseignement du dessin à l'école. Est-ce la raison pour laquelle il est resté, en pratique, si désespérément routinier, arriéré et maladroit ? Dans sa préface, M. Raymond Buyse, l'éminent spécialiste de techniques manuelles et professeur à l'Université de Louvain, le souligne à juste titre. Une exception toutefois : l'école maternelle. Ici l'on semble avoir compris assez généralement que le petit enfant étant un primitif, il faut, chez lui, partir des moyens qu'il possède et des intérêts spontanés qui le sollicitent ou mieux : le meuvent, du fin fond de son être. Il faut dire, à la décharge des maîtres, que nulle part mieux qu'en matière d'enseignement du dessin, on ne voit se heurter les tendances contradictoires : autorité et liberté ; technique et inspiration ; apprentissage et création ; but utilitaire exact, mathématique, physique ou architectural, et but désintéressé : beaux-arts. Et puis interviennent : les notions nouvelles de psychologie de l'enfant et enfin les goûts dominants de l'époque, époque classique, romantique ou... futuriste ! Et l'on sait à quel point nos enfants sont sensibles aux suggestions d'art de l'ambiance !

Ce dont le maître d'école a besoin, ce n'est ni d'une théorie méticuleuse, si ingénieuse soit-elle, ni d'exemples géniaux — tels celui de Gizek — qui, fondés sur une « liberté » absolue de l'enfant, n'aboutiraient, avec lui, qu'à l'anarchie. A cet égard, M. Robert Lambry a fait œuvre judicieuse. Il est artiste. Il connaît la psychologie enfantine ; il sait les ressources dont dispose l'ingénuité de l'enfant. Intuitif et praticien, il a su boire aux sources de la science et utiliser dès lors ses ressources. Surtout il sait respecter la personnalité naissante. C'est l'essentiel.

Alors que Mme Satis Coleman, Mme Mac-Jannet-Blensdorf, etc., recommandent, pour la musique, le pipeau primitif, Robert Lambry recommande, pour les débuts du dessin, la baguette. Il obtient ainsi une simplification naturelle où les valeurs — les masses, les taches — prennent naturellement leur signification propre. Sincérité, sobriété, tel est son mot d'ordre. Culture de la vision, culture de la mémoire visuelle — qui figure la supériorité d'un Arnold Böcklin ou celle de la méthode de Richard Rothe, à Vienne —. L'aboutissement naturel en est un langage graphique spontané. Aboutissement ? Oui, mais parce que ce fut aussi et avant tout le point de départ. — Il n'est pas jusqu'au pouvoir cathartique de l'art et à l'intérêt d'analyse psychologique des carnets individuels qu'il apporte dès lors à l'éducateur, qui n'aït retenu l'attention curieuse et intelligente de l'auteur. L'éminent rédacteur de la collection « Les Sciences et l'Art de l'Éducation » ne pouvait s'adresser à plus sûre et plus large compétence.

Ad. F.

Jean DUPERTUIS, *Vers l'École unique* (Les internats publics de Vienne), 10 illustrations hors texte (Paris, Flammarion, 1933, 1 vol. 12 x 18,5 de 247 pages, prix : fr. 12).

Un livre d'histoire. A l'époque où il fut écrit, un livre d'actualité. Les temps vont vite. L'ef-

fort novateur de la jeune république d'Autriche — plus exactement de la ville de Vienne où le conseil scolaire était composé d'instituteurs partisans de l'École active — fit, dès la révolution, des pas de géant. Mais bientôt il rencontra l'opposition des partis de droite. En été 1927, dernière victoire : l'École secondaire, à son tour, paraissait conquise à l'École active. Gloeckel, Fadrus, l'équipe novatrice tout entière triomphaient. Victoire de courte durée. Très tôt les *Richthien* des conservateurs l'emportèrent. Ce fut la fin, ou peu s'en faut, de la rénovation scolaire.

A vrai dire, les « Instituts fédéraux d'éducation » — internats pour l'élite de la jeunesse nationale, sans distinction de fortune — avaient déjà eu maille à partir avec l'État. Dès 1922, on parlait de les supprimer. Pour l'Ère nouvelle se mit à la tête du mouvement de protestation contre l'attentat menaçant. Dans son N° 5 (Janvier 1923, p. 7) elle pousse un cri d'alarme. Le chancelier, Mgr Seipel, nous répond lui-même (*ibid.*, p. 9) et nous rassure. Mais la lutte continue. Au congrès de Montreux (N° 8, oct. 1923, p. 100), M. Otto Rommel expose les principes de ces Instituts et nous annonçons alors déjà (V. p. 103) le livre que voici... Que de temps il a fallu pour le voir paraître ! En juillet-août 1927, Pour l'Ère nouvelle donnait un aperçu très riche de la réforme autrichienne... Et voici que tout cela n'est plus guère que de l'histoire : le mouvement s'est figé. Il reste remarquable ; mais les exigences de l'État en matière de programmes et d'examens le tiennent en bride. N'importe : l'exemple subsiste. Ce livre en fixe les contours. S'il parle plus des cadres que de l'esprit des Instituts fédéraux d'éducation, il n'en intéressera que plus les inspecteurs scolaires et les réformateurs parlementaires. Quant à nous, éducateurs, nous goûterons davantage les pages sur l'écriture (109-110, note), l'autonomie des écoliers (166), Gizek (179 et 215), la gymnastique (228).

Ad. F.

L. DETAILLE, Directeur d'École normale, *La Pédagogie contemporaine*, ses bases, ses méthodes, son histoire, Tome I : *Pédologie expérimentale*, fondements physio-psychologiques de l'éducation, préface de M. le Dr Lrx, Professeur à l'Université de Bruxelles (Bruxelles, Lambertin, 1932, 1 vol. 15,5 x 23,5 de 258 pages, prix : fr. belges 35).

Cet ouvrage est le premier d'une série qui comprendra encore un tome II : « Education scientifique » et un tome III : « Histoire critique des principaux systèmes d'éducation ». C'est un véritable traité divisé en paragraphes nettement délimités. L'auteur se montre au courant des principales recherches et découvertes contemporaines, mais son éclectisme ou, si l'on préfère, son impartialité ne permet pas de le ranger dans une « École ». Il s'y refuserait d'ailleurs. Il veut être homme de science et faire œuvre scientifique. Le tome I étudie les divers aspects de l'étude expérimentale du sujet : A. L'hérédité ; B. La variation individuelle. Ces deux chapitres sont d'ordre biologique, physiologique, psychologique et pathologique. Puis vient : C. Exploration au point de vue physique ; D. Exploration au point de vue intellectuel ; 1° Psychologie de l'enfant (les diverses « facultés ») ; 2° Mesure de l'intelli-

gence d'un sujet déterminé (méthode synthétique ou globale, méthode analytique où l'on retrouve les diverses facultés et enfin méthode analytico-synthétique, celle de Rossolimo et celle de Verweyen. Pourquoi pas Lasoursky ? L'auteur passe ensuite à : E. Exploration au point de vue moral. 1° Etat moral de l'enfant, énumération de qualités, bonnes habitudes (16 lignes), habitudes nuisibles (7 pages), formes normales de la volonté (énumération encore) ; 2° Mesure des activités morales. C'est ici surtout que les méthodes d'exploration se révèlent lacunaires. Tant qu'on ne part pas du centre fonctionnel du moi pour descendre aux centres hiérarchiques subordonnés et jusqu'aux symptômes — ceux-ci interprétés toujours en fonction du moi central, — on n'arrivera à rien de coordonné, donc à rien de pédagogiquement utile. Reconnaissons toutefois l'immense progrès que constitue ce livre. Ce progrès par rapport à la pédagogie d'il y a vingt-cinq ans tient tout entier dans cette affirmation de l'auteur : « Ce n'est pas « l'enfant » — être impersonnel, fictif, abstrait — qu'il s'agit d'étudier, mais bien « les enfants » ...dans leur originalité fraîche et libre... ».

Ad. F.

Atlas scolaire suisse pour l'Enseignement secondaire, publié par la Conférence des Chefs des Départements cantonaux de l'Instruction publique, subventionné par la Confédération et les Cantons, 5^e édition, complètement refondue, préparée et dessinée par Ed. IMHOF, etc. (Lausanne, Payot, 1932, 1 vol. 23 x 34,5 de 136 pages en couleurs sorties des ateliers de la Maison Orell-Füssli à Zurich. Prix : fr. s. 17,50. — Prix spécial pour écoles officielles suisses.).

Cet Atlas, mis au point des découvertes les plus modernes — comme aussi des procédés typographiques les plus perfectionnés — est certainement le plus beau qui nous soit jamais tombé entre les mains. Heureux écoliers, ceux qui sont appelés à le manier quotidiennement ! Le succès de cet ouvrage s'affirme d'ailleurs davantage à chaque édition. Depuis la première, qui date de 1910, il s'en est vendu 67.000 ex. en langue allemande, 20.000 en langue française et 1.500 en langue italienne. L'ancienne division en cartes politiques et cartes physiques a généralement été abandonnée sauf pour les continents dans leur ensemble. Les préoccupations dominantes sont ici d'ordre géologique, cosmographique et économique : l'architecture sous-jacente du sol expliquant le relief ; les climats, les cultures et industries, le commerce, tout cela se trouve relié par des liens logiques — ou mieux : biologiques et sociaux — nécessaires. Les faire apparaître par le langage éloquent des faits, telle fut la préoccupation des savants qui ont collaboré à ce beau document cartographique. Si les phénomènes naturels de la Suisse et les conséquences sociales qui en découlent occupent une place un peu plus large que dans telles ou telles publications analogues de l'étranger, il n'y a là rien que de légitime. Mais cet Atlas n'a rien d'une œuvre nationaliste. Le monde entier est passé en revue. Et, si vieux que l'on soit, quand on l'ouvre, que l'on s'y plonge, les heures passent sans qu'on s'en aperçoive. On est sourt enrichi. On y revient inlassablement, tant l'appétit de savoir et de s'instruire, inné à l'es-

prit de l'homme, trouve ici de substantifique moëlle pour son besoin essentiel et sa gourmandise !

Ad. F.

E. PICCARD, **Université rouge**, épisodes de la tragédie russe. (Neuchâtel et Paris, Victor Attinger, 1933, 1 vol. 12 x 18,5 de 230 pages, fr. s. 3,50).

Nulle part mieux qu'en U.R.S.S. on ne peut mesurer l'écart qui se produit entre la théorie et la pratique, l'idéal et la réalité, les intentions et les réalisations, l'œuvre du cerveau qui organise et celle de la main qui exécute, celle de l'homme de science abstrait et celle du réalisateur. D'aucuns diront : entre l'idéologie fumeuse et la piètre nudité des faits. Or, « l'imagination la plus riche s'éteint devant la nue réalité ». C'est du moins ce qu'affirme, en épigraphe de son livre tragique, Mme E. Piccard. Et vraiment, à voir après elle et d'après elle ce qu'ont aperçu ses yeux, on en vient à douter non seulement des constructions de la pensée humaine, mais de l'homme lui-même. Car l'auteur a vécu en Russie avant et durant le régime bolchéviste. Et ce qu'elle note éveille l'impression d'une société en voie non pas de s'élever au surhomme, mais de descendre vers l'animalité. Ne calomnions pas les animaux ! Disons : en voie de descendre plus bas que l'animalité, car chez celle-ci règne l'équilibre des instincts ; chez celle-là, le déséquilibre nerveux fausse et vicie les instincts et en fait des puissances de destruction de l'individu et de la société elle-même ; ce qui est proprement l'inverse du but qu'ont conçu les maîtres du communisme... Faillite tragique des espoirs les plus monumentaux !

Mme Piccard est femme. Elle a voulu le rester. Un cerveau d'homme eût cherché les causes. Pourquoi ces méthodes pédagogiques ont-elles donné ailleurs des résultats au-dessus de la moyenne et ont-elles conduit ici à l'anarchie ou à un nouveau formalisme pire que l'ancien ? Quelle est l'erreur de psychologie, minime en apparence, qui a joué le rôle de ver rongeur la pomme par le dedans ? Vaste problème. L'auteur l'évite. Il se pose pourtant.

Ad. F.

Babindranath TAGORE, **La religion de l'homme**, traduit de l'anglais par Jane Droz-Viguié (Paris, Rieder, 1933, 1 vol. 12 x 18,5 de 297 p., prix fr. 18).

Il existe à Montpellier, parallèlement au Collège des Ecosais, un Collège Indien. Il a été inauguré il y a quatre ans. A cette occasion, le poète de Santiniketan a composé un poème où il montre l'Inexprimé de la Vie émergeant tout à coup, au cours des millénaires, à la conscience claire, et finit de l'esprit humain et, dans cette aurore qui s'annonce, muette, regarde la vision de Vie et ceci sous le signe de la science — science qui, « sortant du crépuscule, jette ses lueurs sur l'ind'Amour émergeant du tumulte de la douleur et de la joie profondes ». — On aperçoit dans cette citation le sens de cette série de conférences qui furent données, en 1930, au Collège Manchester, à Oxford. C'est une sorte de eynthèse, disons plutôt un bouquet des idées que le poète se fait

de la vie. Un témoignage. Réactions qu'aux différents âges il a eues en présence de ce réactif puissant : le mot « religion ». Il a pris conscience peu à peu de sa propre unité d'inspiration en poursuivant par la pensée, jusqu'à leur centre invisible de rayonnement, ces réactions diverses. Mais ce n'est point en psychologue qu'il parle, c'est en éducateur, en prenant ce terme au sens supérieur d'inspirateur et d'animateur.

Par religion, il ne faut point entendre ici une confession particulière, ni même l'une des grandes religions collectives entre lesquelles se partage la dévotion des fidèles du monde entier. Il faut y voir plutôt l'expression d'un contact mystérieux, celui qui se produit entre l'Esprit un, universel et pourtant « personnel » et l'étincelle spirituelle individuelle que recèle toute âme humaine. Non point panthéisme cosmique peut-être, ni panthéisme strictement humain, mais panpsychisme ou mieux panvitalisme, avec une teinte morale de devoir et de purification. Attitude spécifiquement hindoue que souligne d'ailleurs, dans un appendice historique, le professeur Hshiti Mohan Sen ; celui-ci y montre, après coup, l'origine médievale des idées du poète concernant l'essence de toute religion.

Les esprits mystiques seront attirés par le noble idéalisme de ces pages. Les adeptes d'une religion particulière remarqueront surtout ce qui les sépare du grand Indien. Les psychologues relèveront les traits humains universels qui apparaissent ici : tendances vers l'invisible essentiel, vers l'idée platonicienne de valeur ; valeur de l'âme, du moi supérieur, de l'esprit. Nous, éducateurs, nous nous rappellerons le beau livre d'Emma Pieczynska-Reichenbach, « Tagore éducateur », dont il fut question dans le N° 1 (janvier 1922, p. 24) de cette revue, et qui contient cette perle de prix : « Il faut que l'homme retourne à la simplicité du vrai, qui est l'union avec tous par le lien de l'amour. » Car tel est l'axe de la pensée de Tagore. Il n'en a pas dévié.

Ad. F.

Jean FRANCE. *Dol*, 1 vol. 12 x 19 de 183 pages, 15 fr. En vente chez Croville, 20, rue de la Sorbonne.

Une amusante préface nous avertit que ce livre, ou du moins les histoires qui y sont contées ne sont pas pour les grandes personnes. Mais les mamans et les grandes sœurs ne sont pas des grandes personnes « c'est des mamans et des grandes sœurs », voilà. Même que les papas peuvent écouter, des fois...

Donc, papas et mamans écoutez ce que Man Yann raconte à Tite, par la plume de Jean Franck. Les lecteurs de *Pour l'Ère Nouvelle* n'ont pas oublié ce livre émouvant « L'Enfant » que M. Ferrière leur présentait dans un n° de *Pour l'Ère Nouvelle*. Ils retrouveront ici ce chaleureux amour de l'enfance, cette intuition subtile qui communique avec la vie frémissante et obscure des petits d'homme, des plantes et des animaux, cette vision gracieuse et poétique des spectacles changeants de la nature, des attitudes et des gestes de tout ce qui vit, tout cet ensemble charmant, profond et vibrant qui caractérise le talent de Mme J. Franck.

Elle a vécu l'enfance triste, abandonnée, de

l'enfant sans mère (L'Enfant), mais aussi l'épanouissement heureux, facile et aimable de l'enfant entouré de tendresse. C'est le roman de Dol dont la vie, chaque jour racontée, apprend à Tite et à toutes les petites filles, à tous les petits garçons qui liront cette histoire, ce qu'est la merveilleuse aventure de l'enfant qui naît, qui s'ouvre à la vie, qui découvre le monde.

Un livre de puériculture, disent de sérieuses petites écolières de 12 ans. Oui, Mais puériculture qui ne s'adresse pas seulement au corps (l'inventaire, le bain), mais aux sentiments, aux émotions, à l'imagination. Le beau raisin (le raisin) que le père apporte avec tant de précaution et de joie réjouit les yeux et les mains de l'enfant avant de nourrir son corps et les fruits du jardin sont beaux à voir autant que délicieux (les douces voix du jardin). L'air est frais et parfumé au long du grand fleuve, mais son chant aussi parle à l'âme (le grand fleuve, le chant du grand fleuve).

Certes, il faut admettre grandes sœurs, mamans et papas... et bien d'autres à lire « Dol ».

E. F.

B. P. CHARMOT. *Esquisse d'une pédagogie familiale*, 1 vol. 14 x 19 de 364 pages. Editions Spès.

Nous ne saurions donner de l'esprit qui anime cet ouvrage une idée plus juste qu'en citant ce passage de la conclusion « Si sublime que soit l'œuvre de l'éducation et en dépit des complications de la vie moderne, les cœurs droits et généreux doivent l'accomplir dans la paix. Car l'éducation est moins notre affaire que celle du Saint-Esprit. Et c'est pour cela qu'elle peut réussir. Par nous-mêmes nous sommes incapables de la mener à bonne fin. Mais si nous collaborons avec Dieu, sa providence supplée à notre impuissance ».

L'auteur s'est préoccupé, dit-il, de glorifier les parents de leurs magnifiques privilèges et de leur montrer que leur grandeur résulte de l'accomplissement d'un triple devoir : s'associer pour défendre leurs droits essentiels ; collaborer entre eux et avec l'école ; se former eux-mêmes pour être capables de jouer leur rôle.

E. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle. Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris-V^e.

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face la lycée)

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

PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

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 — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

Réduction spéciale de 30 % jusqu'au 15 Mars 1934

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

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

Téléph. Blonay 97

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ ASEN ”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descoendres

de

l'Institut J.-J. Rousseau

d'après M. le D^r O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : 18 francs ; Étranger, 25 francs.

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

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

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

Maison d'Enfants

CHEZ NOUS - Mégève

MONT-D'ARBOIS (Haute-Savoie)

Reçoit enfants 4 - 12 ans

Vie Familiale - Études

Sports - Santé

Mlles HUGUENIN & LEROUX

La Nouvelle Education

Revue l'essuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS, XIV

Chèques postaux : Paris 1502-60

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
Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : MOLITOR 23-51

Téléphone : MOLITOR 23-51

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

NOUVEAUTÉS

LE MATÉRIEL SENSORIEL « CUNEO »

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

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

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

MATÉRIEL DAVIDOFF

Jeux d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune.....	5 »
Jeux d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition).....	5 »
Jeux de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soupesés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu.....	6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique.....	12 50

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

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

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

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

COMPTE RENDU DU CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

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

Le véritable matériel Montessori

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

Mlle Flayol : LA MÉTHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 x 19, broché..... 9 50

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

Envoi sur simple demande de nos Catalogues