

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

H. PIÉRON, Professeur au Collège de France : *L'Éducation en Colombie*
Ad. FERRIÈRE : *L'œuvre de Hermogenes Gonzalez ou Une école expérimentale au Guatemala.*

Ad. FERRIÈRE : *Classification des Enfants d'après leur type psychologique.*

L. BOURDEL : *Cinéma et Éducation.*

Dr JEUDON : (Extrait des « Annales de l'Enfance ») *Le Cinéma et l'Enfant.*

PRUDHOMMEAU : (Extrait d'un rapport présenté au Congrès de Lyon, 1931). *Le Cinéma et l'Éducation des anormaux.*

M. MARTINET : Extrait de l'« École Libératrice ». *La Maternelle à l'écran.*

Chroniques : Chronique de l'Amérique latine, par Ad. F.

Communication du B. I. E.

Nouvelles diverses.

A travers les Revues.

Livres.

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

13^e Année.

FÉVRIER 1934

N° 95

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

ARGENTINE : *Nuestro Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

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

BELGIQUE : *Srebodas* Vapionité, 13, rue Bitchokiro, Sofia.

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

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

HONGRIE : *A Jovo Ujfal*, 41, Tigris Utea, Budapest.

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

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

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, Strada Mama Benta, 79, Bucarest.

Suède : *Pedagogiska Språket*, Erikstbergsgatan, 15, Stockholm.

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

TURQUIE : *Etkiler*, International Colledge, Samsun.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrus 1516, Montevideo.

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

YUGOSLAVIE : *Redna Skola*, Strana, Sremski, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

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

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

Biogenetik und Arbeitsschule, Langensalz, 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, 1913 Fr. 52 50

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

Les Églises primitives et la méthode moderne, Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »

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

L'Influence des Écoles, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en serb. et en polon.) Fr. 32 »

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

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

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

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

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

La construction des sexes, L'Éducation en Suisse, Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'âme de l'école active, en Italie, monographies d'éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

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

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

La Liberté de l'enfant à l'école active, Bruxelles, Lamselin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 18 »

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

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

Le Pontique de l'école active, Genève, Editions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »

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

L'École sur Mesure et à la Mesure de l'Enfant, 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 »

Caractérologie typométrique écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les Écoles nouvelles, Musée pédagogique, 1932 Fr. 8 »

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

Les Éléments constitutifs du Caractère, Annuaire 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 : 7 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° 697-02.

L'Éducation en Colombie

J'ai eu l'occasion, l'été dernier, en revenant des États-Unis par le Pacifique, de faire un séjour en Colombie, de visiter quelques-unes des principales villes et de donner à Bogota des séries de conférences à la Faculté d'Éducation et à la Faculté de Médecine.

Dans ce pays, jeune et actif, où Decroly fit lui-même un séjour, il y a quelques années, exerçant une influence profonde, il y a actuellement un très grand effort de développement et de rénovation dans le domaine éducatif. Voici quelques notes sur la situation actuelle en Colombie :

1^o *Gouvernement et administration.* — Comme aux États-Unis, un président, élu par la nation (électeurs hommes, seulement) gouverne et choisit ses ministres qui ne sont responsables que devant lui, avec contrôle par un Parlement (Chambre et Sénat) qui tient une session annuelle de trois mois (juillet-septembre) avec deux prorogations possibles, d'un mois, chacune. Deux grands partis dans le pays, l'un libéral, l'autre conservateur, avec quelques éléments communistes, surtout à Barranquilla, port sur l'Atlantique, en contact direct avec le Vieux-Monde. Aux dernières élections, il y a trois ans, fut élu le Président Olaya Herrera, libéral : homme simple, énergique, grand travailleur, ayant longtemps représenté son pays aux États-Unis, le président — dont la Constitution seule empêchera la réélection en 1934 — a beaucoup fait pour assurer l'ordre et le progrès en Colombie, malgré la crise économique et quelques mois de guerre avec le Pérou (conflit de Leticia).

La Chambre fut élue avec une majorité libérale, mais le Sénat a gardé une majorité conservatrice. Le Président a formé un gouvernement d'union nationale, avec ministres de la gauche conservatrice et de la droite libérale. Les deux partis diffèrent surtout en ce qui concerne la politique religieuse. Le catholicisme est religion d'État et le concordat en

vigueur donne des droits très étendus aux autorités ecclésiastiques en particulier pour le contrôle de l'enseignement (l'archevêque ayant même un droit de veto — tombé en désuétude — sur les nominations des professeurs de Faculté). Dans le parti libéral, où se trouvent un grand nombre de catholiques convaincus, on vise à obtenir une libération laïcisante, une primauté plus complète de l'État, une réduction des Congrégations (qui ont été momentanément expulsées déjà par un président libéral). Mais actuellement, le ministère d'union a laissé en sommeil les questions religieuses.

Le Ministre de l'Éducation Nationale, qui appartenait au parti conservateur, est un universitaire, un mathématicien, professeur de résistance des matériaux à la Faculté d'Ingénieurs, qui connaît bien la France où il a passé une partie de son enfance. Très simple, d'esprit démocratique — son bureau du ministère largement ouvert à tous les instituteurs qui désirent lui parler — J. Carrizosa Valenzuela (1) a, en matière d'éducation, des idées personnelles fort intéressantes et tout à fait en accord avec le mouvement moderne. J'ai eu grand plaisir à l'entendre exposer, sur l'organisation générale de l'enseignement, sur les méfaits des examens, des opinions qui s'accordaient parfaitement avec les idées qui me sont chères.

Et il n'est pas resté dans le domaine spéculatif. Déjà, comme professeur, il a organisé chez les étudiants le travail par équipes, et, comme ministre jouissant de la confiance du Président, il a réalisé toute une série de mesures révolutionnaires, s'appuyant administrativement sur le Secrétaire général du Ministère, Manuel Huertas, grand travailleur et homme d'ordre, et, pour l'organisa-

(1) Chacun en Colombie, ajoute le nom de sa mère, ici, Valenzuela, au nom principal, celui du père.

tion générale, travaillant en parfait accord avec l'Inspecteur général de l'Enseignement, Agustín Nieto Caballero qui est en Colombie l'apôtre de l'Éducation Nouvelle. Libéral et détaché de toute idée religieuse, très attaché à la France où il a vécu et étudié longtemps, gardant au mur de son cabinet de travail le certificat d'assiduité aux Cours du Collège de France de Pierre Janet, c'est A. Nieto qui fit venir Decroly en Colombie pour apprécier de visu les réalisations de la méthode du grand pédagogue belge, dans un établissement privé qu'il avait fondé, et où il a englouti une partie de sa fortune. Complètement ruiné au début de la crise, il accepta le poste d'inspecteur de l'Enseignement qui lui a permis d'exercer une influence considérable sur l'Éducation officielle en Colombie. Quand je suis arrivé à Bogota, le Ministre Carrizosa et A. Nieto venaient de rentrer depuis peu d'un long voyage en avion à travers leur grand pays, visitant de multiples écoles, causant avec de nombreux maîtres de villages bien surpris de ces visites inattendues et dont la plupart, qui n'avaient jamais vu un ministre en chair et en os, ne pouvaient croire qu'un homme leur parlant de façon aussi simple et affable pût appartenir au Gouvernement de la République (2).

Le principe de l'École Unique a été pleinement adopté avec uniformisation de l'enseignement masculin et féminin, ce qui permettra aux femmes l'accès dans les Facultés qui leur est resté interdit jusqu'à présent.

Aux programmes rigides sont substituées des directives générales avec une grande souplesse d'application.

Les examens doivent être profondément modifiés en faisant intervenir principalement les résultats de la scolarité et en tenant compte des aptitudes. Déjà l'accès aux Facultés de médecine est conditionné par un examen d'aptitudes mentales et physiques auquel se livrent des professeurs (représentant les spécialités de psychiatrie, organes des sens, clinique médicale et radiologie). Et les concours institués pour l'accès aux chaires magistrales ont été supprimés et remplacés par une présentation du Conseil des professeurs fondée sur l'appréciation des titres des candidats (première mesure démocratique dans une organisation où le pouvoir central a jusqu'ici gardé la haute main sur toutes les nominations, désignant directement les recteurs des Facultés et les quatre membres du Conseil de direction adjoint au recteur).

Par un simple décret, les 26 écoles normales masculines de Colombie (une dans chaque province) ont été supprimées et remplacées par trois Facultés d'Éducation, mieux outillées, dans les trois villes de Bogota, Tunja et Medellin.

Grâce à l'action directe de l'inspection, l'isolement des éducateurs dans le compartimentage des provinces, a notablement diminué.

Chaque province possède, en effet, un gouverneur et un directeur de l'Enseignement, nommés par le Gouvernement.

A Bogota, province de Cundinamarca, le Directeur est un jeune libéral, d'esprit moderne, Borda Roldán, qui a passé plusieurs années à Paris, où il a étudié et s'est marié. A Tunja (province de Boyaca) le Directeur Sanchez est profondément imbu des idées modernes et des méthodes actives. A Barranquilla, milieu d'idées avancées, le Directeur Zuliga est très préoccupé du développement intellectuel des classes populaires.

Étant donné le souci de rénovation du Gouvernement, c'est à des hommes jeunes et ardents qu'ont été confiés, un peu partout, les postes administratifs qui président aux réalisations effectives des décisions du pouvoir exécutif.

2° *Enseignement secondaire et supérieur.* — L'Enseignement secondaire n'a pas encore d'organisation d'État systématique. La plupart des Collèges sont religieux (Jésuites, Frères des écoles chrétiennes) et ont eu longtemps un personnel enseignant d'origine française dont il ne reste plus que quelques représentants.

Il existe, à Bogota, un important Gymnase allemand qui a une grande clientèle et cette année, grâce à notre excellent ministre M. Blanche, s'ouvre une petite école française avec un couple de professeurs agrégés.

La plus importante institution d'enseignement secondaire est le « Gymnase moderne », magnifique institution fondée par Ag. Nieto, il y a une vingtaine d'années, pour l'application générale des méthodes actives de Decroly, avec le concours d'une équipe d'hommes éclairés qui consacrèrent des sommes considérables à cette fondation.

Placé dans le quartier moderne de Chapinero, disposant d'un immense terrain, approchant du pied de la troisième chaîne de la Cordillère qui surplombe à quelques centaines de mètres, à l'est, le grand plateau bogotan — situé à 2.700 m. d'altitude — constitué de pavillons bien construits, lumineux et gais, comptant dans son personnel de professeurs, nombre d'hommes éminents, dévoués à l'œuvre, le Gymnase moderne, que dirige l'historien, Rue da Vargas, a déjà formé une série de jeunes gens qui tiendront

(2) Une institutrice demandait à son inspecteur, Nieto, de quel droit entrail dans son école, ce « petit monsieur » qui se mêlait de tout, et sur la réponse que c'était le Ministre, répliquait : « Il ne faut tout de même pas vous payer ma tête ».

une grande place dans l'élite de la nation colombienne.

A côté de lui, tout récemment, pour assurer aux sœurs des élèves du Gymnase, une formation parallèle, a été fondé le Gymnase féminin, de même esprit, comportant l'emploi des mêmes méthodes decrolyennes.

Nous avons eu le plaisir, ma femme et moi, de parcourir les classes très vivantes de ce Gymnase et d'y partager, avec le Ministre Carrizosa, dont les deux charmantes fillettes jumelles sont des élèves de cet établissement — qui a quelques internes, mais surtout des demi-pensionnaires — le déjeuner familial où le service de table est l'occasion d'excellentes leçons de pratique ménagère.

C'est dans les premières classes des Ecoles normales (dont une appartenant aux Frères des écoles chrétiennes) que se trouvait normalement dispensé l'enseignement secondaire de l'Etat. Avec la création des Facultés d'Education, il se trouve maintenant réservé à des écoles annexées à ces Facultés, comme j'en ai vu une à Tunja (où la direction des études appartient à un distingué pédagogue allemand, M. Liber). A Bogota, c'est le Gymnase moderne, dont les bâtiments hospitalisent, pour le moment, la Faculté d'Education qui constitue, bien qu'établissement privé, l'école secondaire préparatoire.

Le Ministre, d'ailleurs, dans son organisation actuelle, retire les trois dernières années (sur 7) de l'enseignement secondaire pour les reporter dans l'enseignement supérieur, à titre d'années préparatoires de spécialisation.

Les Ecoles normales féminines n'ont pas encore été touchées par la réforme. L'Ecole nationale de Bogota est dirigée par Mile Radké, venue d'Allemagne où elle a passé le doctorat de philosophie et qui, dévouée à son œuvre, excellente pédagogue, dirige avec une autorité maternelle ses nombreuses élèves internes (venues de tous les points du pays) acceptées après épreuves, sous condition d'être catholiques — conformément aux exigences de la religion d'Etat — et de payer un prix de pension, d'ailleurs très modéré.

Les magnifiques bâtiments de l'Ecole, considérée comme la plus belle de l'Amérique du Sud, sur un très grand terrain (avec espaces pour les jeux, tennis, etc..., école annexe et jardin d'enfants nouvellement créé) sont les voisins de ceux du Gymnase moderne. Mais Mme Radké n'est inféodée à aucune doctrine, et s'inspire, de façon très éclectique, de tous les courants de la nouvelle éducation.

Elle a installé dans son école, naturellement avec les appareils et les tests allemands qui lui étaient familiers, un petit laboratoire de psychologie pédagogique, développé très largement la bibliothèque, le musée d'his-

toire naturelle et donné une place importante aux exercices pratiques dans les sciences expérimentales et l'éducation ménagère.

La Faculté d'Education, nouvellement née, n'a pas encore d'histoire. Le recteur, Rafael Bernal Jimenez, qui a représenté la Colombie au Congrès d'Education Nouvelle à Nice, tout jeune encore, est plein d'enthousiasme et de foi. Très croyant d'ailleurs, il est partisan convaincu de la pédagogie decrolyenne. Et, dans la Bibliothèque, où A. Nielo a apporté tous ses livres, à côté du Laboratoire de psychologie qui s'installe, la photographie de Decroly préside aux réunions du Conseil directeur.

L'Enseignement supérieur comprend les Facultés de médecine et de pharmacie, de Droit et de Génie civil, une école dentaire, une école vétérinaire, fondée par un lyonnais, Véricel, une excellente école des Beaux-Arts, où figurent déjà des élèves-femmes et où enseigne, en même temps qu'au Gymnase féminin, Mme R. Bernal, femme du Recteur de la Faculté d'Education, et enfin une station agricole récente, constituant une école supérieure d'agriculture.

L'Enseignement supérieur est essentiellement destiné à former les techniciens, nécessaires dans un pays jeune, qui n'a pu encore se payer le luxe d'un enseignement supérieur de culture purement désintéressée.

Mais l'institution d'un P. C. N. dans les Facultés de médecine, conduit à l'organisation d'enseignements scientifiques généraux des sciences physiques, chimiques et naturelles et le nouveau recteur de la Faculté nationale de médecine de Bogota, le Dr J. Jaramillo Arango, a organisé des conférences complémentaires de haute culture, inaugurées par les leçons de sociologie du Dr Lopes de Mesa qui débutaient au moment de mon départ.

Et il existe une Académie d'Histoire qui donne des conférences générales sur des sujets très variés. Enfin l'Université « Javeriana » des Jésuites, organise des cours d'extension universitaire.

On est sur la voie d'une institution de Facultés de Sciences et Lettres qui achèveront de compléter l'organisation de l'enseignement supérieur colombien.

3^e Enseignement primaire et professionnel. — L'instruction est obligatoire en Colombie où règnent les grands principes de la Révolution française (dont la déclaration des Droits de l'Homme, en 1794, fut l'objet de la première impression, par Antonio Narino, sur la première presse qu'ait possédée la Colombie et que conserve le Musée de Bogota).

Mais l'application de ce principe est rendue difficile : D'immenses régions presque entièrement dépourvues de moyens de com-

munication, possèdent une population très disséminée et beaucoup d'enfants (surtout des nègres dans la région maritime, des Indiens dans la région amazonienne) ne peuvent encore absolument pas être éduqués. D'autre part, l'esprit libéral colombien s'oppose à l'emploi des mesures autoritaires dont on abuse aujourd'hui dans tant de pays ; c'est par persuasion qu'on agit, ce qui demande évidemment plus de temps pour parvenir à ses fins, et il reste, à Bogota même, beaucoup de petits circeurs de souliers qui seraient mieux à l'école. On en recueille déjà beaucoup à l'Orphelinat national de Sibaté, si propre, et si charmant au fond de la savane bogotane, avec ses fleurs qui, toute l'année, dans ce climat sans saison, enchantent les regards des enfants, dont s'occupent les sœurs de la Présentation de Tours, et dans les asiles qui constituent des écoles professionnelles où s'apprennent les principaux métiers du fer et du bois, l'agriculture et le métier de tailleur ; institutions privées, officiellement aidées en l'absence d'écoles gouvernementales encore bien peu nombreuses : San Antonio (dirigé par des capucins espagnols) où l'orientation professionnelle est régie par un examen psychologique (dans un petit laboratoire qui possède un certain nombre d'appareils et quelques séries de tests) et San José, aux magnifiques jardins, dû à la généreuse initiative de M. Brigard, avec un personnel laïque, mais un régime militaire, auquel son fondateur tient beaucoup, et qui n'est sans doute pas cependant, quoiqu'il ait paru donner de bons résultats, les enfants aiment assez jouer au soldat, le système idéal.

Partout, Ag. Nieto, par la parole, par l'exemple, cherche à faire pénétrer l'esprit nouveau qui se fonde sur la collaboration active et intéressée des enfants, qui vise à charmer en instruisant, qui se préoccupe de développer l'initiative et de former le caractère, en même temps que de cultiver l'esprit sans charger la mémoire.

La méthode de Decroly s'installe ainsi peu à peu dans les écoles publiques, quand les

maîtres, à qui l'on ne prétend pas l'imposer, se sont eux-mêmes convaincus de son intérêt et de sa valeur. Et, grâce aux économies réalisées par la suppression de tant d'écoles normales inutiles, dans un budget de restrictions, il a été possible d'acheter, en très grand nombre, des livres, des dictionnaires, des encyclopédies, admirablement choisis, pour les répandre dans les écoles, avec des gravures artistiques destinées à égayer les murs des classes. Les caisses qui arrivaient tous les jours au Ministère pendant mon séjour à Bogota, étaient débballées avec fièvre et les envois se préparaient avec ardeur.

Le matériel d'enseignement, le mobilier nouveau, correspondant à la collaboration familiale de la classe, sont assurés aux écoles qui renoncent aux méthodes traditionnelles.

L'on peut dire que la Colombie donne le premier exemple d'une organisation scolaire officielle — sans être autoritaire — de l'éducation nouvelle.

Quand on voit, d'autre part, la multitude des petites écoles privées qui s'intitulent montessoriennes, on ne peut douter que, sur les hauts plateaux colombiens si éloignés de l'Europe (car, si l'on ne prend pas l'avion, il faut une dizaine de jours de voyage par des moyens variés pour aller du port colombien de l'Atlantique jusqu'à Bogota), la nouvelle éducation a trouvé un terrain extraordinairement favorable. Decroly rapportait des souvenirs émus de Colombie où il avait trouvé à peu près unanimement, pour sa personne, admiration et affection, bien que certain esprit clérical résiste au principe d'une méthode qui n'apparaît pas comme directement inspirée par la religion.

Je garde moi-même, de ma visite, dans ce pays, un réel attachement et une vive sympathie pour la population colombienne et tout particulièrement pour cette belle phalange d'hommes qui se vouent à la rénovation nationale par une hardie réforme éducative.

H. PIERON.

L'Œuvre de Hermogenes Gonzalez ou Une École expérimentale au Guatemala

En 1932, M. Hermogenes Gonzalez a présenté au Ministère de l'Éducation publique de son pays, le Guatemala, un projet d'école expérimentale. Celui-ci fut accueilli favorablement. L'« École Ingeniero Francisco Vela », première de ce genre, fut ouverte

peu après. Elle vient de terminer brillamment le premier cycle de son existence et va recevoir une fournée de plus de cent élèves nouveaux. De partout on vient la voir. On suit ses expériences avec intérêt. On interroge le directeur. On lui demande des

conférences. Aussi pensons-nous qu'il est intéressant de résumer, presque mot pour mot, la lettre par laquelle M. Hermogenes Gonzalez nous disait, le 3 septembre 1932, ses intentions (1).

Sortir le pays du verbalisme damnable, orienter l'école sur des voies plus humaines et plus pratiques, afin de répondre à l'idéal des générations présentes, tels sont les buts que poursuivent le clairvoyant initiateur guatémalien et les éducateurs qu'il s'est attachés.

La devise de l'école fut, dès le début : liberté, coopération, individualisme.

On commença par établir la fiche scolaire des élèves : âge mental, quotient intellectuel, type psychologique, établis, pour chaque groupe, avec l'indication du percentile (écart respectivement avec le meilleur et avec le moins bon du groupe). On mesura les aptitudes dominantes des élèves ; on chercha à établir la liste des besoins individuels et collectifs, en tenant compte de l'état social. On y ajouta l'examen somatique et anthropométrique des élèves, entraînant exercices orthopédiques éventuels et choix d'une gymnastique rationnelle.

De ces divers examens est résulté, entre autres, l'établissement de classes ou groupes pour anormaux et retardés, leur état mental étant soumis périodiquement à un examen clinique, afin d'établir le degré de leurs progrès psychologiques.

Pas de classes collectives selon le même modèle pour tous. Au contraire, apprentissage du travail individuel précis, afin que chacun soit en mesure d'avancer à son pas. Toutefois, travail collectif en corrélation avec les intérêts réels du groupe.

A côté de ces disciplines réglées, travail individuel libre, variant selon les intérêts de chaque enfant et en rapport avec son âge. Enfin travaux collectifs libres, sociétés d'enfants dévolues au jeu, au sport, à des constructions diverses.

Comme on le voit, l'enfant est bien mis au centre des préoccupations des adultes. On respecte ses intérêts dominants (méthode des centres d'intérêt inspirée du Dr Decroly), la personnalité de l'élève qu'on cherche à former, son caractère qu'on cherche à tremper et à mûrir, sa discipline, interne et externe qu'on s'applique à favoriser, afin de l'orienter vers l'action individuelle et collective.

L'école (du 1^{er} et du 2^e degré) a voulu être

et a été dans la mesure du possible, une Ecole active proprement dite ; non pas une école du travail manuel, ni une école au programme basé sur une concentration des branches préconçue, mais une école où toutes les activités se fondent sur les besoins les plus authentiques de la mentalité enfantine, et, autant qu'on l'a pu, sur les intérêts actuels et réels des enfants.

Néanmoins, il y avait un cadre général des études. Appelons-le « programme », si l'on veut. Ses grandes divisions portent sur des faits naturels : rapports entre l'homme et la nature ; le travail ; la société.

Durant la première année, on a étudié la famille et l'école, le travail dans la famille ou par la famille, la nature et les saisons.

En seconde année, on étudiera le village ou la ville natale, ses activités, les métiers, les plantes et les animaux que l'on rencontre dans le milieu ambiant.

En troisième année, l'enseignement s'étend à la région, aux industries et aux productions rurales. S'y associent tout naturellement les éléments de la physique, de la chimie et l'étude de l'organisme humain.

En quatrième année, enfin, on abordera l'étude du pays entier, celle de l'humanité, y compris histoire nationale et organisation politique ; géographie générale ; physiologie. On ne traite pas, bien entendu, l'hygiène ni les autres branches à part ; elles sont comprises dans toutes les activités et disciplines prévues ci-dessus. Tous les sujets ne ressortissent-ils pas soit à la nature, soit à l'humanité ?

Quant aux méthodes, on a voulu tenir compte des progrès de chacun dans sa marche de la passivité vers l'activité intelligente. Ceci a conduit à adopter, tout d'abord, un certain minimum de travail obligatoire ; on y a ajouté la suggestion de travaux personnels à choisir par l'élève entre différents sujets proposés par le maître, en corrélation avec le travail obligatoire de base. Mais les travaux libres, proposés par les élèves eux-mêmes dans le cadre des études, ont toujours eu la préférence des maîtres qui se sont attachés à les favoriser, à condition qu'ils portent nettement la marque d'un effort intelligent.

On a aussi « dressé » les élèves — si ce mot ne choque pas le lecteur — à pratiquer la méthode scientifique. Celle-ci comporte : 1^o entraînement à l'observation, par laquelle l'esprit entre en contact avec les phénomènes ; 2^o incitation aux hypothèses, par lesquelles l'esprit s'exerce à chercher les traits d'union entre les phénomènes ; catégories, causes, effets ; 3^o l'expérimentation intervient alors, car il s'agit de vérifier et de contrôler les hypothèses ; 4^o surgit alors la loi :

(1) La lettre est au futur ; les réalisations sont désormais au passé ; si, parmi les intentions exprimées en 1932, quelques-unes n'ont pas pu être réalisées en 1933, on voudra bien excuser le traducteur de les avoir mentionnées ici ; il n'a pu aller contrôler sur place les détails.

la vérification écarte l'erreur et permet de formuler la vérité scientifique — dans la mesure du possible, bien entendu.

Pas d'horaire immuable et rigide. Avec une méthode telle, il serait absurde et, au surplus, impossible. Pas de chaos non plus. Une standardisation s'établit peu à peu selon les nécessités du cadre et des besoins. Le mode de travail, sa durée, ce qu'on appelle ailleurs les règlements, tout cela est soumis à la même préoccupation dominante : atteindre au travail régulier de la part de l'ensemble des élèves. Les maîtres ont tout intérêt à tendre vers ce but avec le moins d'efforts perdus. Et, on le sait, les parents savent en général apprécier l'intelligence, l'habileté, la serviabilité, l'ouverture d'esprit et la bonne humeur de leurs enfants, résultats de cette façon de procéder. Mieux encore : à l'École active ainsi comprise, les élèves sont sensibles et accessibles aux fins morales, sociales et politiques élevées. Car ces préoccupations vivent en chaque enfant, adaptées à son âge et à ses moyens intellectuels.

La vie morale et la vie intellectuelle posées spontanément comme buts rendent superflus — ou presque — tant et tant de moyens qui prétendent les mesurer et par là les régler.

Les examens, par exemple. Un maître, sur le vu des travaux de ses élèves, travaux obligatoires et surtout travaux libres, est à même, à chaque instant, de se rendre compte où en est tel enfant. Celui-ci possède un « Cahier de vie », où il a réuni ses travaux : biographies, enseignements divers. Ce cahier est révélateur des qualités intellectuelles et morales, du caractère même — passif ou actif — de l'enfant. A l'exposition de fin d'année, les parents ont plaisir à venir feuilleter ces cahiers.

Et les punitions ? Qu'on se rappelle la règle : but, moyens. Etant donné le but, les moyens sont faciles à établir. En cas d'échec, la sanction naturelle joue. Punitions artificielles, récompenses artificielles : vains subterfuges qui vont à fin contraire du but. « Notre punition, c'est le sentiment de rupture de l'harmonie collective, de la félicité et de la joie de tous. » Dès lors, maîtres et élèves ont un intérêt commun à établir un *modus vivendi*, une discipline consentie par tous, librement voulue par la

plupart, imposée à la minorité chez qui manque encore le sens de la solidarité. Une vie digne, intense, féconde est à ce prix.

..

Il va de soi que pour réaliser une unité d'inspiration aussi belle, il a fallu sélectionner avec soin les collaborateurs qui s'étaient proposés. L'École active a besoin de maîtres intuitifs. Des maîtres des types sensoriel, traditionaliste ou imitatif ne feraient pas l'affaire. L'appel initial fut fait sous la forme d'une enquête ; on a demandé au corps enseignant du pays des idées originales en matière d'éducation et proposé de créer un centre où les novateurs pourraient appliquer leurs idées ; on a interrogé ceux-ci sur l'évolution de l'école dans le Guatemala ; on les a priés de préciser les procédés à employer : « Qu'est-ce qui importe avant tout pour commencer immédiatement le travail expérimental, de façon à nous permettre d'établir les bases d'un système éducatif adapté à notre milieu et à notre race ? »

Par le moyen de cette enquête, les personnalités de valeur — et d'autres aussi, plus impétueuses que compétentes — se sont révélées. Parmi elles, on a pu faire un choix. On leur a soumis le projet. On a attendu de chacun non seulement une adhésion mentale, mais un acte de foi et d'enthousiasme. La condition *sine qua non* d'une École expérimentale est l'unité d'action et l'harmonie des idées entre tous les collaborateurs.

Mais cela encore ne suffit pas. Il y a, bien entendu, à la clef, une question de compétences. Or, beaucoup de compétences sont nécessaires pour faire de bonne et vraie École active : chant, piano, dessin, travail manuel, exercices et jeux éducatifs... et caractère calme et enjoué !

Richesse de l'esprit, pauvreté des moyens matériels. Le Guatemala, bien entendu, est touché par la crise. N'importe : on peut faire bien, si l'esprit y est, et cela avec un minimum d'argent ; on peut faire très mal — cela s'est vu et se voit encore — en roulant sur l'or !...

L'essentiel est d'écarter les pratiques condamnées par la psychologie de l'enfant et d'adapter à l'école les directives saines de la science.

(Traduction, adaptation et commentaires par Ad. F.)

Classification des enfants d'après leur type psychologique

par Mme Esperanza Abraham Esteve

Professeur à l'École supérieure de professeurs, à Assomption, Paraguay.

Technique. — Le matériel employé est constitué par quatre questionnaires et un graphique ou psychogramme où vient s'inscrire le résultat des réponses. Ceci permet d'apprécier d'un seul coup d'œil le type psychologique auquel appartient le sujet étudié.

Ces questionnaires correspondent respectivement aux types : A. sensoriel ; B. imitatif ; C. intuitif ; D. réfléchi. Chaque questionnaire compte vingt demandes ; on a numéroté celles-ci à la suite de 1 à 80.

Les demandes de chaque questionnaire se réfèrent aux caractéristiques du type correspondant. A droite de chacune d'entre elles, dans l'une des cinq colonnes, on note les résultats, ou, plus exactement, la qualité des réponses ; on utilise pour cela les signes suivants :

- ++ la qualité en question se manifeste sous une forme excessive ;
- + elle se présente sous une forme normale ;
- + — elle se manifeste peu, plus ou moins, sous forme douteuse ou imprécise ;
- elle n'apparaît pas ;
- — la qualité contraire se manifeste.

Les réponses une fois obtenues, on additionne les signes de chaque sorte, lesquels se trouvent réunis dans la colonne qui leur est dévolue. Le total des cinq chiffres ainsi obtenus doit être égal à vingt, nombre de demandes de chaque questionnaire.

Afin que les réponses présentent le plus de garanties d'exactitude possible, il convient que le maître se mette en rapport avec les parents et qu'il sonde l'enfant lui-même, indirectement, au cours de conversations.

Le psychogramme se compose de cinq circonférences concentriques ; leurs dimensions n'importent pas, mais elles doivent être équidistantes les unes des autres. Quatre-vingt rayons partent du centre, vingt pour chacun des questionnaires ; il suffit donc, dans chaque quart de cercle d'inscrire le nombre de résultats obtenus pour chaque catégorie de réponses. Ces quarts de cercles (les chiffres de 1 à 80 se succédant, dans le cercle entier, dans le sens des aiguilles d'une

montre) sont dévolus à chacun des quatre questionnaires, de telle sorte que le premier mettra en évidence les résultats de la zone sensorielle ; le second, ceux de la zone imitative ; les deux suivants, respectivement, ceux des zones intuitive et réfléchie. La circonférence extérieure marquera le nombre de résultats obtenus, dans chacun des quatre questionnaires, par le double signe ++ ; la seconde circonférence inscrite montrera le nombre de signes + ; la troisième, celle des signes + — ; la quatrième, celle des signes — , enfin la dernière, celle des signes — —. Si l'on colore chaque secteur ainsi délimité dans sa longueur et sa largeur, on a sous les yeux une figure simple déterminée par les traits mêmes de l'individualité psychique du sujet. Son type est marqué en premier lieu par celui des quarts de cercle où les secteurs colorés occupent le plus de place ; en second lieu, par celui qui vient juste après.

Si, annuellement, le maître accomplit ce travail avec le même enfant, il pourra suivre l'évolution de son type psychologique, ceci en confrontant le psychogramme actuel avec les psychogrammes antérieurs.

••

Questionnaire A. Type sensoriel.

1. Le sujet jouit-il généralement d'une bonne santé ?
2. Est-il robuste ?
3. A-t-il bon appétit ?
4. L'alimentation constitue-t-elle une de ses préoccupations dominantes ?
5. Recherche-t-il la satisfaction de ses besoins matériels ?
6. Recherche-t-il le confort et se préoccupe-t-il d'acquérir les moyens de satisfaire les désirs de cet ordre ?
7. A-t-il peur de souffrir, de tomber malade, de mourir ?
8. Apprécie-t-il les marques d'affection ?
9. S'intéresse-t-il aux règles de vie personnelles ?
10. Est-il plus sensible aux sanctions naturelles qu'à celles qui feraient appel à son sentiment de l'honneur ?

11. Redoute-t-il d'être soumis à une autorité ?
12. Aime-t-il les fables et les contes fantastiques ?
13. A-t-il une intelligence concrète ?
14. Apprend-il avec difficulté les notions abstraites ?
15. Sa mémoire est-elle lente ?
16. Est-il habile de ses mains ?
17. Est-il porté vers les travaux pratiques ?
18. Suit-il spontanément ses sentiments propres ?
19. L'égoïsme prédomine-t-il en lui ?
20. Les personnes l'intéresse-t-elles davantage par leur aspect physique que par leurs pensées ?
44. Ce qui est nouveau l'intéresse-t-il et désire-t-il l'apprendre et progresser ?
45. A-t-il du goût pour la mécanique ?
46. Observe-t-il la nature ?
47. Travaille-t-il avec zèle, sans se préoccuper les adultes, mettant son intérêt à vaincre les difficultés ?
48. Observe-t-il les personnes qui l'entourent avec un esprit de psychologue ?
49. Se développe-t-il seul ?
50. Aime-t-il son indépendance, sa liberté ?
51. Revendique-t-il ses droits ?
52. Son amour-propre est-il légitime ?
53. Aime-t-il commander, diriger, donner des ordres ?
54. Dirige-t-il un groupe de camarades et exerce-t-il sur eux une influence ?

Questionnaire B. Type imitatif.

21. Est-il aimable et serviable par tradition ?
22. Goûte-t-il la compagnie d'autrui ?
23. Préfère-t-il les travaux et les jeux collectifs ?
24. A-t-il le sentiment de camaraderie développé ?
25. Collabore-t-il avec ses camarades ?
26. Est-il patient avec ses camarades ?
27. Défend-il les intérêts collectifs ?
28. Respecte-t-il les adultes et leur obéit-il en raison de l'autorité qu'ils exercent sur lui ?
29. Est-il docile et de fréquentation agréable ?
30. Fait-il partie de quelque association ?
31. S'adapte-t-il au milieu sans protester ?
32. Imité-t-il, consciemment ou inconsciemment, les gestes, les actions et le langage de quelque camarade ou adulte ?
33. Est-il sensible à l'émulation et ambitieux ?
34. Craint-il la critique et est-il fier des récompenses qu'il reçoit ?
35. Se soumet-il volontairement et avec ponctualité aux règles des jeux et à la discipline scolaire ?
36. Écoute-t-il les conseils de ses aînés ?
37. Est-il nécessaire de le guider constamment ?
38. Aime-t-il l'histoire, la tradition ?
39. Est-il d'esprit conservateur et craint-il d'être infidèle à la coutume ?
40. A-t-il une bonne mémoire ?

Questionnaire C. Type intuitif.

41. Aime-t-il enseigner ceux qui ignorent, a-t-il spontanément l'esprit éducateur ?
42. A-t-il l'imagination créatrice concrète, de l'esprit d'initiative ?
43. Est-il curieux et cherche-t-il la cause des phénomènes ?

55. Est-il aimé et respecté par ses camarades ?
56. Est-il entreprenant et enthousiaste ?
57. Aime-t-il discuter sur tel ou tel sujet ?
58. Est-il accessible avant tout à l'affection ?
59. Est-il capable d'assumer la responsabilité de ses actes ?
60. N'apprend-il avec facilité que ce qui l'intéresse ?

Questionnaire D. Type réfléchi.

61. Sait-il organiser une association ?
62. S'impose-t-il par son esprit organisateur ?
63. Se distingue-t-il par ses travaux intellectuels ?
64. Est-il capable de garder longtemps l'attention éveillée quand il s'agit de questions abstraites ?
65. Comprend-il facilement un raisonnement ?
66. Les leçons abstraites l'intéressent-elles et les comprend-il facilement ?
67. Médite-t-il avant de parler et réfléchit-il avant d'agir ?
68. Coordonne-t-il logiquement les idées et s'exprime-t-il avec clarté ?
69. Se soumet-il à la raison ?
70. Est-il parfaitement capable de s'éduquer lui-même et aime-t-il le faire ?
71. Est-il attaché avant tout à la vérité ?
72. Est-il bon observateur ?
73. Est-il prévoyant et ses pronostics se vérifient-ils ?
74. Aime-t-il les conversations roulant sur des thèmes sérieux — par exemple, philosophiques ?
75. Réclame-t-il l'explication des faits ?
76. A-t-il l'esprit scientifique ?
77. Se soumet-il volontairement à la discipline ?
78. Résiste-t-il à l'entraînement de l'opinion d'autrui pour demeurer attaché à celle qu'il s'est faite ?

79. Apprécie-t-il la lecture des ouvrages scientifiques, philosophiques ou psychologiques ?
80. A-t-il l'esprit critique ?

Esperanza ABRAHAM ESTEVA.

N. B. — Nous serions heureux que les éducateurs qui voudront bien dresser des psychogrammes sur la base ci-dessus indiquée, nous en communiquent les résultats, en ayant soin d'indiquer le sexe de l'élève, son âge (année et mois), la date de l'examen ; seraient utiles à connaître aussi : le milieu

(ville ou campagne), la profession du père (à titre d'indication du cadre social), l'âge des parents (ou époque de leur décès), le nombre de frères et sœurs (plus âgés, plus jeunes).

Ajoutons que jusqu'ici tous les psychogrammes confectionnés ont confirmé les précisions quant aux étapes de l'enfance et aux types, ceux-ci constituant l'arrê et l'accentuation de l'une des quatre étapes atteintes — ou des étapes de transition respectives : imitatif-sensoriel, imitatif-intuitif, etc. Quoique imparfait encore, le procédé employé a

rendu des services. (Réd.)

Cinéma et éducation

Le cinéma est un outil moderne, que l'on connaît encore assez mal, et dont on n'a su que fort peu se servir jusqu'ici. En matière d'éducation, notamment, c'est à peine si l'on commence à s'apercevoir qu'il existe.

Il a pourtant des possibilités propres qui lui confèrent un prix inestimable, au moins égal à celui de l'imprimerie. Au moins égal : l'imprimerie ne s'adresse qu'aux non analphabets ; le cinéma, lui, langage visuel et animé, se fait comprendre des hommes instruits et des sauvages, des jeunes enfants et des illettrés, enfin des animaux eux-mêmes, comme de récentes expériences l'ont prouvé. L'imprimerie a contribué à la diffusion de l'instruction dans le monde entier. Mais avec quelle lenteur. Et n'est-il pas permis d'attendre du cinéma une diffusion combien plus rapide et efficace.

Le plus grave reproche dans la comparaison livre et film : c'est la supériorité du premier en matière de profondeur. On peut répondre aisément : « Un beau film laisse une impression aussi durable qu'un beau livre. » « S. O. S. Iceberg » et « Byrd au Pôle Sud » m'ont appris sur les régions glaciaires autant que les ouvrages du Professeur Charcot. J'ai vu les premiers et lu les seconds avec un plaisir — et un profit — égal. Lesquels j'ai préférés : on ne peut conclure, car la question ne se pose pas : le film ne détruit pas le livre. Il vient le compléter, en apportant des éléments nouveaux et impossibles à obtenir sans lui.

De par sa nature, le cinéma peut tout montrer : ce qui se voit et ce qui se cache, les événements qui se déroulent à la surface terrestre et les phénomènes qui se succèdent dans le monde des microbes. Il peut s'unir à tous les autres instruments que l'homme

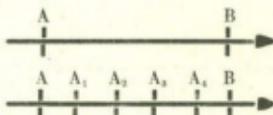
a créés pour ses diverses explorations : à l'avion, à l'automobile, au scaphandrier, aux lentilles grossissantes, aux rayons X, à tout.

Il se meut dans l'espace comme si l'espace n'existait pas pour lui. Il peut rassembler en une unité splendide les images les plus diverses et les plus éloignées. Il peut nous dire tout ce qui se passe simultanément dans le monde entier. Il va partout.

Il ne connaît pas davantage le temps, ni la durée. Il nous ressuscite des faits depuis longtemps écoulés avec la même facilité qu'il nous accélère le développement d'une plante ou nous ralentit le vol d'un oiseau.

Enfin, il est un pouvoir sur lequel on n'a pas assez insisté, et qui pourtant ouvre un nouveau champ à l'observation scientifique, et dont il a seul l'attribution : le renversement du sens du temps.

Le temps s'étant réellement écoulé de A en B



il est seul capable de nous faire parcourir d'une façon continue le chemin B A que notre imagination ne pouvait que reconstituer de façon fragmentaire : A₁ B, A₂ A₄, A₂ A₃, etc., chaque fragment ne pouvant pas avoir d'autre sens que AB.

Pour l'exposition d'un problème ou d'un fait, il est un excellent ordonnateur de la pensée. Par son truchement, on allie avec la plus grande facilité : le concret et l'abstrait ; les vues réelles, les schémas, et les plans animés ; et, depuis qu'il est sonore : le bruit, la parole et l'image.

La couleur déjà et bientôt le relief, vont multiplier encore ses possibilités.

C'est donc un outil très complexe et très puissant.

Comme les instruments de ce genre, il a sur l'homme une influence énorme ; il peut être dangereux de le manipuler au hasard.

On l'a accusé de bien des crimes. C'est lui que l'on a rendu responsable de la plupart des délits commis par les jeunes. Ses détracteurs ne se sont pas privés de lui attribuer tous les méfaits dont on ignorait la cause initiale.

Pourtant, s'il est évident — et facile à démontrer — qu'il agit sur l'intelligence, je ne crois pas qu'il ait la moindre action sur la sensibilité ni sur la volonté.

Pour l'intelligence, il est une expérience. Plus directe, plus réelle que les récits oraux ou écrits, que les tableaux, que les expériences vraies faites par un autre que celui auquel on les explique. Parce qu'il est la plus exacte reproduction de la vie.

Il exige une attention maintenue concentrée par le mouvement, et rendue distribuée par la multiplicité des images sur l'écran et par le son ou les paroles qui leur sont adjoints. Cette attention, il la fortifie et la développe. Il en va de même pour la mémoire, visuelle, auditive et verbale. Il enrichit l'imagination par son abondance dans tous les domaines. Il donne lieu au sens pratique, au raisonnement, au jugement, de s'exercer.

Et cela, en multipliant l'expérience, en offrant à l'individu, dont la vie est forcément limitée, une foule de « choses vues » qu'il n'aurait jamais rencontrées sur sa route, un tas de problèmes qu'il ne se serait jamais posés.

Quant à la sensibilité, il ne la modifie en rien, si ce n'est par l'intermédiaire de l'imagination. Les enfants — et les personnes — très sensibles y trouvent matière à s'apitoyer ou à s'enthousiasmer. Les autres, matière à réflexion et à calcul. Le résultat est identique pour la volonté : il accélère les tendances, en tant qu'expérience rapide et multiple. Autrement dit : il stimule les énergiques et les actifs en leur montrant des possibilités d'action. Peut-être suggestionne-t-il les rêveurs par exemple, mais s'ils n'ont pas de volonté en eux, il ne saurait leur en donner.

Le cinéma apporte une nourriture à l'intelligence et il précipite le développement des tendances innées. Mais, à mon avis, il ne les modifie pas en soi, de par ses propres qualités. Pas plus que la presse hier, que l'aviation aujourd'hui, nouvelles sources de

richesses intellectuelles et de savoir, n'ont modifié la volonté et le cœur des hommes. Tout dépend de l'utilisation que l'on en fait.

En cinéma, plus qu'en toute autre chose, puisque sa portée est universelle, il faut veiller à la matière présentée. Il faut qu'elle soit saine, vigoureuse, d'une moralité irréprochable, et d'une esthétique très pure.

Les abus seront également à éviter quant à la quantité, car l'excès ici, comme ailleurs, fatigue et peut nuire aux yeux, qu'il assèche et fait picoter ; à la tête, qu'il alourdit.

Employé rationnellement, son utilisation n'a pas de limites. Et, en éducation, il doit devenir le premier adjuvant du maître.

L'U. R. S. S. l'a compris qui, par lui, fait triompher jusque dans les plus lointaines contrées de Sibérie, ses grandes idées sociales, en une œuvre de propagande formidable.

L'Italie de Mussolini, l'Allemagne d'Hitler, le contrôlent et le patronnent pour les besoins de leur cause.

Il peut apprendre beaucoup : la vie elle-même d'abord, par les actualités, par les documentaires ; l'hygiène ; les sciences : mathématiques, astronomie, physique, chimie ; la géographie, la géologie, la cartographie, l'ethnographie ; l'histoire, l'économie politique, la diplomatie ; les arts, tous les arts ; les sciences techniques de toutes sortes ; la médecine... Il n'est que la littérature qui semble ne pas être tout à fait son domaine.

Il peut et doit servir à l'instruction des enfants à l'école, où il semble inconcevable qu'on n'en ait pas encore, chez nous, généralisé l'emploi ; à la rééducation des arriérés et des arriérés, pour lesquels il rassemble le maximum de clarté et de facilité ; au perfectionnement des spécialistes — dans toutes les branches — par un complément appréciable d'informations ; à l'éducation des masses par tous les films ayant quelque valeur de document ou d'art pur.

Films d'enseignement proprement dits ou films éducatifs au sens large, qu'ils soient muets, sonores, ou commentés par le réalisateur à l'écran, par le conférencier qui les projette ou par le professeur qui en use, il faut les multiplier et les répandre.

Le cinéma est le plus puissant et le plus international des langages. Que les éducateurs ne le laissent pas entre les seules mains des commerçants et des agents de publicité. Qu'ils se servent de cet outil moderne et efficace pour la plus belle cause : celle de l'Enfant, celle de l'Éducation.

Le cinéma et l'enfant

par le D^r Robert Jeudon, Maître de Conférences à l'École Pratique des Hautes Etudes

Publié par « Les Annales de l'Enfance »

I. Les dangers du cinéma

A) *Le cinéma et le crime* : Le criminel a pris depuis la guerre un aspect fort différent du criminel de jadis. La guerre a élevé le crime à la hauteur d'une institution presque normale, admise par l'opinion publique, glorifiée par la presse, consacrée par les acquittements des jurys d'assises. Et le criminel le plus crapuleux, qui se présentait jadis sous la forme classique du *juif* en casquette et à foulard rouge, s'offre aujourd'hui sous l'aspect distingué d'un gigolo élégant et parfumé, en général bachelier, ou gros industriel possédé par le *démon de midi*. Il semble même que le crime soit aujourd'hui l'apanage presque exclusif des êtres instruits, ou même cultivés, seuls capables de concevoir cette sorte de raffinement qu'exige le crime passionnel, alors que les anciens professionnels du crime ont abandonné leur industrie, estimant que le crime « pour voler » ne rapporte pas assez en comparaison des « ennus » qu'il entraîne, et qu'il est aujourd'hui des moyens moins dangereux et plus sûrs de s'enrichir rapidement sans compétence spéciale et sans se fatiguer.

Le criminel d'aujourd'hui se présente aussi, hélas, sous les traits de l'enfant, qui le matin même du crime qu'il vient d'accomplir, se montrait, à l'école, un élève d'apparence sage et appliquée. Evidemment, il y a, dans la production de la genèse criminelle chez l'enfant, des facteurs multiples. Il y a l'hérédité, les tares paternelles et maternelles et les mauvaises conditions engénétiques qui ont présidé à la conception et aux débuts dans la vie de la génération qui est née pendant la grande tourmente de 1914 à 1918, il y a la guerre elle-même qui a glorifié jusqu'à l'héroïsme l'assassinat sous toutes ses formes, et l'après-guerre qui a consacré le succès de l'égoïsme, du mercantilisme et de la médiocrité. Mais il y a aussi ces enfants, tel celui dont Bouvray nous rapporte l'observation, qui, à 17 ans, vola et tua en série, à Charleroi, et sur lequel on retrouva lors de son arrestation des notes prises par lui-même sur un film policier qu'il avait vu plusieurs fois pour mieux l'étudier, détaillant par le menu les exploits d'un bandit célèbre, et des notes sur les trajectoires des balles de revolvers. Il y a, plus récemment, les jeunes criminels de Vauresson, qui, à la question de leur avocat stupéfait du contraste entre leur attitude correcte et leur repentir émouvant, et l'horreur du crime à eux imputé, lui répondent : « J'ai vu cela au cinéma ».

Deux faits sont incontestables : l'augmentation depuis la guerre de la criminalité infantile, et le rôle du cinéma dans une proportion importante des crimes imputables à l'enfance.

On a dit que le cinéma n'est pas plus dangereux à ce point de vue que le livre et l'image, qui seraient, au même titre que lui, des « nau-

frageurs d'enfants ». Je ne pense pas que la comparaison soit possible, si l'on considère la psychologie de l'enfant. Car le livre n'est à l'usage que de ceux qui savent lire, j'entends qui savent comprendre, interpréter, et cette interprétation du livre demande, chez l'enfant, un certain temps de réflexion, qui suffit à freiner l'impulsion de la première impression. Elle demande aussi un certain degré de maturité d'esprit, ou d'esprit critique. De même pour l'image, sans mouvement, dont on se lasse vite et qui déclanche rarement la passion.

Tandis que le cinéma est le livre à la portée de ceux qui ne savent pas lire, le livre dans lequel tous les enfants d'un même quartier peuvent lire à la fois, dans l'atmosphère surexcitée d'une même salle remplie d'émotion contagieuse et passionnée, où l'action réelle répond au désir de réel et d'action que tout enfant possède en soi, où son amour naturel des imaginations fantastiques et des aventures trouve une pâture toujours neuve, où s'ouvrent à sa curiosité avide et à sa crédulité des coins de monde qu'il n'aurait jamais découverts sans cela. Le cinéma n'impose que le geste, et chacun peut l'interpréter à sa manière selon ses tendances personnelles, sans être contraint de réfléchir comme à la lecture. Et le dénouement se précipite, dans la projection du film, avec une vitesse qui n'a d'égale que la folle imagination de l'enfant pervers. Pas de mots, des faits. C'est, comme l'a dit Maeterlinck, « la double illusion de rêver et d'agir vite, la vie agrandie et étendue au travers de l'espace illimité, l'accumulation de tous les exemples et de toute l'expérience de trente hommes et de trente années de vie concentrées en un instant ». Et la variété des films est assez grande pour que chaque enfant y puisse rencontrer l'incident qui révèle en lui l'appétit latent qui sommeille en lui. Il est à ce point de vue, pour l'enfant, encore plus dangereux que Freud, ce qui n'est pas peu dire. Et l'on comprend l'état de passion et de surexcitation provoqué par ce spectacle chez un enfant, pour peu qu'il soit quelque peu pervers ou taré. De cet état à la réalisation du crime, il n'y a qu'un pas, d'autant plus facile à franchir que le film lui en a indiqué tous les moyens.

Que présente-t-on en effet le plus souvent dans le film public, et en particulier dans les films à grand succès : le crime avec tous les détails de sa préméditation, de sa mise en scène, de sa « technique », si l'on peut dire, non seulement on suit le criminel dans toute son action, avec tous les détails du geste et de sa préparation, mais comme l'a bien dit Maître Valensi (1) :

(1) Théo VALENSI : Conférence à L'ŒIL de Paris, janvier 1930.

« Comme il faut que le film plaise, comme il faut qu'il dure la durée d'une soirée, on multiplie ses exploits, il brave tous les dangers, incarnant le courage. Il tient tête pendant des heures aux policiers qui le poursuivent, le traquent, le cernent sans pitié. Lutinant seul contre tous, il devient presque sympathique. C'est tout juste si, en finale, on ne met pas à son front la couronne du martyr. Ainsi l'on représente la bravoure dans le crime sous les mêmes traits que la bravoure dans les belles actions. Et comment voulez-vous faire comprendre à un enfant ce que beaucoup d'adultes raisonnables arrivent mal à discerner, à savoir que le même geste, qui, il y a dix ans, procurait la Légion d'honneur avec citation à l'ordre de l'armée, conduite aujourd'hui à la Cour d'assises.

D'autres films, non policiers ceux-là, et qui ne vont pas jusqu'au crime, sous prétexte de géographie par exemple, empruntent aux mœurs de pays lointains des spectacles cruels qui émeuvent la sensibilité à l'âge où les filles, sans même penser qu'elles les font souffrir, arrachent les pattes des mouches et des papillons ; où les garçons n'aiment qu'à massacrer des soldats de plomb, en attendant l'âge bienheureux de l'union, qui leur permettra d'assassiner également de vrais hommes.

Si encore l'assassin ou le voleur était, dans le film, appréhendé et condamné, la morale en serait sauvée. Mais, dans la plupart des films policiers, il n'en est pas ainsi. Il reste jusqu'au bout le héros du roman. Car si la censure permet la représentation intégrale du crime et de toute sa technique, elle n'admet pas que la guilotine apparaisse sur l'écran. Une femme n'a pas le droit de se promener nue dans la rue, ce qui serait acceptable si cette femme est belle. Mais on a le droit de mettre à nu en public l'âme d'un assassin.

B) *Le cinéma et la paresse* : Un autre inconvénient, moins grave mais très réel, du cinéma, est qu'il répond à la passion actuelle qu'ont tous les simples, et en particulier les enfants, pour tout ce qui procure du plaisir sans travail, sans effort ; qu'il répond aussi au goût actuel pour ce qu'on a sans effort mental, pour tout ce qui est superficiel et bruyant, pour tout ce qui s'obtient vite et par le plus court chemin, « sans exiger la compréhension de ce que valent le temps et le travail ». C'est là une conception pédagogique qui risque d'arrêter l'enfant dans sa progression et de lui préparer de sérieux déboires pour son existence d'homme, en lui laissant croire que le progrès et la culture s'opèrent par un processus rapide et que le travail intellectuel n'est qu'un amusement superficiel.

Je sais très bien que de nos jours on fait en quelques minutes et en série des livres, des tableaux, des meubles anciens, des maisons, des pièces de théâtre et des millionnaires. Cela n'a guère d'importance puisque ces diverses productions s'adressent à une société qui les tolère, et que chaque époque a ce qu'elle mérite. Mais il n'est pas certain que cela dure, et, pour cette simple raison comme pour beaucoup d'autres, l'éducation de l'enfant doit, tout de même, nous apparaître comme une chose plus sérieuse, qui

exige du temps, de la patience, et de la méthode. Instruire et cultiver sont deux choses différentes. J'ai déjà adopté dans cette revue la pensée de Plutarque : « Un enfant, ce n'est pas un vase à remplir, c'est une plante à cultiver ». Un film ne mérite le qualificatif d'« éducatif » que s'il est de nature, non seulement à documenter l'enfant, mais à le faire *penser, sentir et vouloir*. C'est, comme l'a dit Valensi, avilir le cinéma que de lui attribuer un rôle exclusivement récréatif.

II. Valeur pédagogique du cinéma

À côté de ces deux graves dangers, le cinéma peut présenter des avantages réels au point de vue pédagogique si, pour les enfants, on remplace le ciné public par le cinéma éducatif bien organisé. Il est en effet tout à fait dans le cadre des conceptions actuelles de la pédagogie des tout-petits et peut-être un auxiliaire puissant, des méthodes montessoriennes par exemple qui, on le sait, ont montré tout le parti qu'on peut retirer de l'enseignement individuel substitué à la contrainte collective, et qui laisse à l'enfant une certaine latitude et même une invitation à extérioriser sa personnalité et ses qualités propres. Dans ces méthodes, on sait toute l'importance que prend l'éducation sensorielle, par la lumière, la couleur, le son, le rythme, les jeux éducatifs ; tout l'intérêt qu'il y a à varier les exercices ; à partir de l'ensemble pour arriver au détail, contrairement aux méthodes classiques (exemple : l'avantage de la mappemonde sur la carte). Il est certain que le cinéma est un auxiliaire merveilleux de ces méthodes, si l'on a soin d'approprier les films à l'âge de l'élève. Car le petit écolier pense plus qu'il ne croit, mais il « sa façon à lui de penser » : il pense en action. En présence d'une image ou d'un jouet, il n'a qu'un désir : le faire marcher, le faire agir. La lettre ou le mot sont pour lui chose morte, il va droit à l'image, qu'il veut vivante et qu'il aime lui-même. Il ne conçoit pas une poupée qu'on ne puisse faire marcher, habiller, ni un pantin qu'on ne puisse articuler. Il suffit pour s'en rendre compte de voir l'intérêt qu'il porte au guignol. Il sera facile de le rendre éducatif, à condition d'y introduire ce qui l'intéresse plus particulièrement, c'est-à-dire des enfants comme lui (car il ne comprend pas les gestes des grandes personnes), des animaux, du mouvement et de la lumière, des films traduisant par exemple des fables de la Fontaine, ou des contes de Perrault, ou des films documentaires, qui seront d'excellentes leçons de choses à condition d'y introduire quelques anecdotes pour fixer son attention.

L'enseignement de la géographie par le film s'impose à l'évidence comme d'une grande valeur pédagogique. De même pour le film historique, à condition qu'il soit sincère, ce qui malheureusement est de conception difficile et onéreuse. N'oublions pas non plus la très réelle valeur éducative des dessins animés de Benjamin Rabier, que j'estime être un grand artiste.

D'ailleurs, le film pédagogique est en train de faire son chemin, puisque la Société des Nations elle-même a créé récemment un Institut

International du cinématographe éducatif dont le siège est actuellement à Rome.

Si nous quittons l'école maternelle pour pénétrer dans l'enseignement secondaire ou supérieur, nous apprécions davantage encore la valeur pédagogique du cinéma bien choisi. Il peut être un excellent instrument d'éducation artistique ou esthétique à condition de choisir des modèles de beauté véritable, car la seule contemplation du beau prédispose l'enfant aux plus nobles élans et aux sentiments les plus généreux. De plus le cinéma fixe les impressions et permet de répéter autant de fois qu'il le faudra les images et les traductions de sentiments à retenir, à condition d'être commentés par un maître averti. A condition aussi de ne pas présenter de films trop « truqués » et de ne pas faire passer pour de la prestidigitation ce qui n'est que de la simulation.

Pour l'éducation sociale et morale, un bon film peut être aussi utile que sont nuisibles les mauvais films dont nous parlions tout à l'heure.

En matière d'enseignement technique, il est superflu de signaler la valeur documentaire et la qualité incontestable de l'apprentissage de certaines techniques professionnelles par le film.

Par exemple, on sait toute la valeur que présente l'étude du film « au ralenti » dans l'étude de certains gestes, qu'il s'agisse de gestes sportifs ou de gestes professionnels. Non seulement ces films ont permis de disséquer les éléments du mouvement et d'en préciser la physiologie, mais d'en améliorer la technique. Et ce n'est pas seulement le biologiste qui a profité de cette étude, c'est aussi l'artiste qui a pu fixer l'attitude de son sujet en mouvement, et qui peut ainsi nous donner l'image ou la statue d'un animal en course dans son attitude exacte, au lieu de ces chevaux des fresques du moyen âge, qu'on représentait, en course, les quatre membres en extension, position dans laquelle il serait impossible à un cheval de courir. Et n'est-il pas curieux de voir l'observation cinématographique du cheval dans la même attitude, que grâce à leur procédé de dissociation du champ visuel par une habile agitation des doigts écartés devant leurs yeux — procédé qui, comme toute, était une sorte de cinéma naturel — avaient fixée avec une rare perfection les Egyptiens, il y a vingt siècles.

Reste enfin la dernière création des cinéastes : le cinéma parlant et le cinéma sonore. On en voit de suite quelques applications pédagogiques de grande valeur. Par exemple pour l'enseignement de la phonétique, base de l'art oratoire et grecs étrangères. Peut-on imaginer meilleure méthode pour l'élève que de voir la position des lèvres, disséquée au ralenti, et d'entendre en même temps les sons qui en sortent, en parlant de la déclamation, base aussi de l'étude des lan-

culier dans l'isolement des sons et l'articulation de certaines consonnes muettes et aspirées qui présentent tant de difficultés dans l'étude de certaines langues.

De même pour l'art dramatique dans ses trois branches : *articulation, diction, action*, ainsi que pour la mimique, le chant, la déclamation et la danse, il est évident que le cinéma sonore a sur le théâtre — à côté de multiples infériorités — un avantage inestimable : au théâtre, le jeu de l'acteur meurt avec lui, tandis que dans le cinéma il lui survit indéfiniment et peut après sa mort continuer son œuvre. Et je crois n'offenser personne en disant que, parmi nos vedettes contemporaines, il en est certaines auxquelles il ne serait pas inutile de pouvoir entendre un film sonore qui aurait été tourné par un Coquelin ou par une Sarah-Bernhardt. Ils apprendraient ainsi qu'il ne suffit pas, pour être un grand artiste, d'avoir un *smoking* impeccable et une publicité bien faite.

*
**

Le cinéma, disions-nous, peut être la meilleure ou la pire des choses, le tout est dans le mode d'emploi. En pédagogie comme ailleurs, la façon de donner vaut mieux que ce qu'on donne. Sachons donc, malgré les difficultés, incontestables, d'ordre financier, qui se dressent contre cette réalisation, séparer nettement le film public du cinéma éducatif, instituer une censure pour le premier, qui, comme en Belgique, pourrait être interdit avant dix-huit ans, pour les films soumis à cette censure. Réservons à l'enfant le second, et disons, avec Valensi (1), aux professionnels du cinéma : « Vous désirez, à juste titre, que le peuple se presse à vos spectacles, et qu'il enrichisse ainsi votre caisse. Montrez-vous dignes, au moins, du gain que vous sollicitez, en enrichissant vous, sa morale et sa pensée. » Et, pour ce qui est du film destiné aux enfants, rappelez-vous ce qu'écrivait Charles Dickens : « Aucun adulte n'est capable d'assimiler autant de connaissances nouvelles que l'enfant durant les six premières années de sa vie. » Or, c'est avant tout par la vue et par les impressions visuelles qui laissent dans les cellules les plus secrètes de son cerveau des empreintes ineffaçables, que l'enfant s'instruit. Faites que ces empreintes soient faites de beau, de bien, de vrai. Bannissez de vos films la glorification du crime, en lui apportant la lumière et le son, contentez-vous, pour le reste, de suivre l'exemple de ces grands amoureux de l'enfance qu'étaient un Perrault ou un Jules Verne et qui savaient ce qu'il faut et ce qu'il suffit de donner en pâture à l'imagination de l'enfant : de la beauté, de l'idéal, et du rêve.

(1) VALENSI. *Loc. cit.*

Le cinéma et l'éducation des anormaux

par M. Prudhommeau,

instituteur public d'enfants arriérés à Paris.

Rapport présenté au VI^e Congrès des Educateurs d'enfants arriérés
(Lyon, avril 1931)

La grandeur de la projection n'est pas, comme on pourrait le croire, indifférente à l'intérêt provoqué. Il m'a semblé, à la suite des expériences que j'ai faites, qu'elle devait varier suivant le résultat que l'on cherchait à obtenir.

Dans une leçon d'observation, se rapportant à l'exercice d'une profession ou à la vie d'animaux, il m'a semblé, d'après les résultats obtenus, qu'une projection de petite dimension, permettant à l'enfant de voir d'un coup d'œil l'ensemble du tableau, était préférable. J'ai débattu avec 1 m. 50 d'écran et suis descendu jusqu'à 0 m. 70, qui m'a semblé être la dimension minimum au-dessous de laquelle les détails étaient trop peu visibles.

Pour une leçon de géographie et pour d'autres leçons de même nature, j'ai obtenu de curieux et encourageants résultats en faisant la projection de toute la largeur du mur du fond de la salle. Ce procédé donne une apparence de réalité vraiment extraordinaire, à condition de ne pas avoir en tout premier plan des personnages qui se trouveraient plus grands que nature. En projetant le film « Une tempête à Penmarch », il n'est pas rare de voir les enfants réagir à l'approche de l'énorme vague et faire un geste pour se préserver. Dans les voyages en chemin de fer ou en auto on semble vraiment avoir sous les yeux le paysage : le mur du fond semble une large baie ouverte sur la nature.

Dans tout film ayant des personnages au premier plan, il est préférable de ne pas dépasser une dimension donnant l'homme plus grand que nature.

Un écran de 2 m. 50 de côté me semble alors être un maximum compatible avec la vraisemblance des choses. Le travail du mineur, projeté dans ces conditions et en salle obscure, donne une impression curieuse de réalité.

L'éclairage de la salle n'est pas non plus indifférent. Certains anormaux ont une crainte nerveuse de l'obscurité. Les placer dès la première séance, dans une salle noire, provoque parfois des réactions fâcheuses.

Il y a quelques années, j'avais spécialement aménagé une classe disponible et avais obtenu une installation qui me donnait toute satisfaction. La salle pouvait être utilisée par n'importe quelle classe de l'école, mais se trouvant contiguë à la mienne, j'y avais accès facilement. Le bureau servait à poser les appareils, les tables étaient tournées vers le mur du fond où se trouvait l'écran. À droite, un tableau pouvait être éclairé même pendant la projection ; à gauche, une petite carte éclairée de même. L'éclairage de la salle était fourni par trois lampes avec larges abat-jour coniques éclairant les tables des élèves, mais laissant le mur dans l'obscurité. Un rhéostat,

de plus, permettait de diminuer l'éclairage si cela était utile. Les élèves pouvaient ainsi, en cours de projection et en salle fermée, prendre notes et croquis, et cela donnait, pour les normaux comme pour les anormaux, de fort bons résultats.

Actuellement je n'ai pu réaliser la même installation matérielle, mais je fais les projections d'observations dans ma classe, sur un petit écran et presque en plein jour, n'allant dans la salle noire que pour des leçons spéciales où je juge préférables des projections de grande dimension.

En tout cas, et quelle que soit la façon employée, la leçon est préparée à l'avance et l'enfant se doute de ce qu'il va voir. Sa curiosité est en éveil et son attention est plus soutenue. Des commentaires accompagnent le film lorsque c'est utile.

Faut-il arrêter en cours de projection avec des anormaux ? Parfois, oui. Le maître doit être bon juge et sentir si cela est utile ; en certains cas il sera nécessaire de faire remarquer un mouvement, un détail et l'arrêt s'imposera ; d'autres fois, une action brutalement interrompue compromettrait l'intérêt du film. Tout est question d'opportunité ; il ne faut pas être exclusif, mais savoir tout utiliser au mieux de l'enseignement. En tout cas, il serait en général absurde de faire défilé sous les yeux d'enfants anormaux, peu habiles à lire, une bande non présentée ni commentée. On obtiendrait ainsi des résultats souvent déplorables, parfois dangereux.

Mais le travail n'est pas terminé avec la fin de la projection ; il a commencé avant, il continuera après, car de nombreux exercices pourront se greffer sur ce qui a été vu.

Certains pédagogues conseillaient de faire faire ces exercices d'observation et de langage au cours de la projection.

Il m'a semblé qu'avec des anormaux il était préférable de procéder autrement : l'exercice d'observation sera réalisé au cours de la projection et complété, avec l'exercice de langage, après seulement, parfois le lendemain ou même le surlendemain.

En général, le premier travail que je fais faire est un dessin, soit en une seule image rappelant ce qui a frappé le plus, soit, lorsque c'est possible, en plusieurs images successives, montrant l'enchaînement des faits, ces images étant accompagnées, lorsque c'est possible, de légendes ou de textes explicatifs. Ce travail graphique, qui est exécuté volontiers par tout anormal, a l'avantage de lui permettre de rassembler ses idées ; il aide, par le travail musculaire demandé, au passage dans la conscience de la notion acquise et adjoint, pour l'avenir, à la mémoire visuelle la mémoire intellectuelle et manuelle. J'ai pu

constater, en procédant ainsi, la persistance de détails observés deux ans après la présentation d'un film, chez des enfants assez arriérés.

Mais il est également un autre travail qui va suivre : c'est la narration, qui doit s'appuyer sur les observations faites au cours de la projection et, au besoin, sur le dessin qui en est résulté. On voit alors quel profit l'enfant a retiré de la leçon et il est possible de rectifier et de compléter. Mais, il ne faut pas oublier qu'avec des anormaux, il est plus difficile de rectifier que de compléter, d'où importance de la préparation préalable et des explications à donner, si l'on juge qu'elles sont utiles en cours de projection. Mieux vaut prévenir que guérir.

Vient ensuite d'autres exercices d'imitation, particulièrement utilisables pour les films montrant des hommes au travail ou des animaux en liberté ; ces exercices plaisent beaucoup aux grands déficients et ajoutent à toutes les formes de mémoire déjà mises en jeu une mémoire musculaire qui est parfois prédominante chez eux ; ils arriveront aussi parfois, par une série de mouvements, à retrouver l'enchaînement de leurs idées et à recomposer une scène vue.

C'est ainsi qu'on pourra jouer au vendangeur en mimant les scènes de vendanges observées dans le film, de même au mineur, au paveur et à tous autres métiers.

On pourra imiter la marmotte : je suis une marmotte, c'est l'hiver, je dors. Voici le printemps, je m'éveille et sors de mon terrier, je m'étire, je vais me promener. Voici une belle source limpide, je bois. Voici un potager, je vais déjeuner. Oh ! la belle grappe de raisin, ce sera mon dessert ; comme je me régale. Mainte-

nant je vais aller jouer ; ceci en concordance avec le film : De même certains films prêtent à des scènes morales, par exemple la souris qui, pour s'être appropriée le bien d'autrui, a provoqué la pose d'un piège dans lequel sa gourmandise l'a fait tomber, ce qui prive ses pauvres enfants de soutien.

Parfois même l'imitation sera spontanée. Projetez le film sur les sports d'hiver, à Chamonix, et vous verrez le résultat, y compris l'imitation des chutes. Mais il est certains exercices particuliers qui peuvent dériver de la séance de cinéma et présenter, avec des niveaux intellectuels insuffisants, un grand intérêt.

Il s'agit de combiner, par exemple, les notions vues dans deux films en rapport, de manière à faire une ensemble vraisemblable et cohérent.

On présente, par exemple, un grand paquebot, ensuite un port de mer, et on demande à l'enfant de représenter le paquebot arrivant dans le port, ou bien un film sur l'autruche, par exemple le parc de la ferme d'autruches, à Nice, un film sur les régions où vit l'autruche et on lui demande de représenter les autruches en liberté dans leur pays natal.

D'autres films anciens peuvent se prêter à un travail se rapportant au précédent. Il y a encore de nombreux films, de Paris par exemple, pour citer un cas que je connais bien, où l'on voit circuler dans les rues des dames avec les costumes d'il y a vingt ans et des véhicules aujourd'hui disparus : fiacre et omnibus. Il est alors intéressant de demander aux enfants de dessiner à côté de ce qu'ils ont observé le spectacle tel qu'ils se le représentent à l'heure actuelle d'après leur expérience journalière.

« La Maternelle » à l'écran

(Publié par l'École Libératrice du 16 décembre 1933)

Le film est tiré du roman de Léon Frapié, paru voilà une trentaine d'années et auquel fut attribué le prix Goncourt en 1904. C'était la seconde fois que l'Académie Goncourt décernait son prix, qui n'entraînait pas alors les orgies publicitaires et toutes les tempêtes qu'il provoque aujourd'hui dans la mare aux canards de lettres.

La *Maternelle* n'en obtint pas moins beaucoup de succès, en particulier auprès du personnel enseignant, et un succès mérité. C'était un bon ouvrage réaliste, où l'invention romanesque était assez faible, mais comptait peu.

Frapié avait imaginé une jeune fille « du monde » munie d'une licence de l'enseignement secondaire, ce qui était rare à l'époque ; des revers de fortune amenaient son héros à occuper un emploi de femme de service auxiliaire dans une école maternelle de l'un des faubourgs les plus ouvriers de Paris. Ce n'était pas très vraisemblable, et la suite de l'intrigue ne l'était pas davantage.

Mais l'intrigue n'avait pas d'importance. Elle n'était qu'un prétexte à des scènes et à des tableaux enfantins et populaires qui, eux, étaient vraisemblables et vrais. L'auteur, marié à une institutrice d'école maternelle, parlait de ce qu'il connaissait, et son livre était riche en observations justes et courageuses, mouillées d'une émotion qui n'était pas non plus frelatée.

C'était un probe constat de l'existence au faubourg et, déjà, un vivant « documentaire ». Les adaptations cinématographiques de romans, même de bons romans, sont trop souvent des vulgarisations lâches et appauvries. Qu'a ajouté à la *Maternelle* de Frapié sa transcription en images animées ?

Le scénario du film répond à l'anecdote du livre. Rose, l'héroïne, est la femme de service auxiliaire du roman. Elle aussi a perdu sa fortune, et, avec la fortune, le fiancé. Son diplôme de licenciée s'est seulement réduit en Brevet Supérieur, et, après tout, il n'est pas inadmissible que

des brevets supérieurs et même des licences s'effaçant aujourd'hui devant le torchon et le balai d'une femme de ménage. On a vu pire. Mais cette jolie et charmante fille accepte son destin avec une sérénité un peu bien irréelle. Il est vrai qu'elle est bonne et vaillante; elle se dévoue aux enfants qu'elle soigne, surtout à une petite fille, nature secrète et d'une sensibilité douloureuse, malheureuse entre les plus malheureux, et qu'elle recueille dans sa pauvre chambre. Mais il y a aussi le jeune médecin, délégué de la Caisse des Ecoles et de je ne sais quoi, et qui admire Rose, et qui tombe amoureux d'elle, et qui l'épousera, et qui emmènera avec Rose la fille adoptive de Rose, cette enfant qui est la fille d'une prostituée.

Cet attendrissant conte bleu, si l'on s'y tenait, il faut bien dire qu'il est d'une sentimentalité parfaitement conventionnelle et assez naïve. Et, devant ce film que j'admire, qui m'enthousiasme, je me pose la question que je me suis souvent posée devant les films de Charlie Chaplin: est-il donc indispensable, est-ce une tare congénitale irrémédiable, est-ce le péché originel du cinéma que, pour laisser tout leur jeu à la vérité humaine et à la poésie, il leur faille absolument jouer sur des trames puérilement rudimentaires et inconsistantes?

Il semble pourtant que, si la fable qui va supporter tant de fantaisie profonde, une authenticité si incorruptible et si rude, était elle aussi une belle histoire simple, vraie et forte, le film ne pourrait qu'y gagner d'autant et serait alors un chef-d'œuvre complet. Mais c'est ainsi. Dans les plus beaux Charlot, si lourds d'humanité tragique, d'une vérité si accusatrice, les scénarios sont pareillement sommaires et indigents. Question...

Ici même, j'ajoute que, malgré l'adresse et le tact des auteurs, ils ont, par facilité, laissé passer dans le détail quelques indications regrettables et un peu choquantes: par exemple l'opposition, commode et factice, entre le personnel de service, prolétariat manuel de la maternelle, et les institutrices, représentées comme des « dames », un peu perruches et rengorgées, et assez sottes. C'est d'un gros comique dont les effets portent aisément, ce n'est pas digne de l'ensemble.

Mais voici le miracle. Toutes les réserves que je viens de faire sur le scénario s'écroulent, parce que rien de cela ne compte en fait. Ce qui compte n'est pas l'anecdote, qui n'est qu'un support du thème réel, et le thème, c'est la vie populaire, c'est la vie des enfants du peuple, et ici tout est vrai.

Ce que l'image animée ajoute au roman, c'est l'évidence. L'évidence de la vie même, l'évidence émouvante et tendre — et terrible. Rien de ce qui est fabriqué et fragile n'a d'importance parce que toute fausseté de sensibilité est dépassée, « oubliée », parce que tout ce qui a de l'importance est fort, authentique et dur. « C'est la vie », et, sous la grâce et l'humour, c'est affreux.

Selon le titre du bon ouvrage de Georges Aldman, « ça, c'est du cinéma ». C'est du cinéma, parce que ce sont de belles images, des images non truquées, et les images vraies d'une réalité toute proche de nous et ignorée. Rare exemple — particulièrement rare dans les films français — de ce que peut donner le cinéma, art monstrueux en un sens, car, à l'encontre de tous

les autres arts qui ont créé péniblement leur forme d'expression parce qu'ils avaient quelque chose à exprimer, le cinéma est venu au monde avec une sorte de perfection technique, sans avoir rien à dire qui lui soit propre.

Il n'est de films valables que ceux que ne pourraient remplacer ni le théâtre, ni le roman, ni la danse, ni la photographie, ni la musique, ni le mimodrame, ni aucun autre art. *La Maternelle* en est un.

Les acteurs, ce sont d'abord les enfants, — qui ne sont à aucun moment des acteurs. Ils ne « jouent » pas. Ils sont. Ils agissent. Ils s'agitent, souffrent, s'amuse, mais pour leur compte et non pour la galerie. Ils ne posent jamais. Ils sont des enfants, dont on a miraculeusement fixé les attitudes et les réactions naturelles et parfois le secret.

Autre question qui se pose à ce propos, que je pose aux instituteurs en particulier: *la Maternelle* n'est pas le premier film où l'on voit des enfants qui sont des enfants, et pas du tout des cabots. Or, on sait quels pitoyables petits singes sont d'ordinaire les enfants qu'on fait grimper sur les planches, que ce soit sur des scènes de patronages ou dans des théâtres classés. Pourquoi, à l'écran, sont-ils si naturels, si simples, si simplement vrais?

J'entends bien que l'appareil de prises de vues peut les surprendre à leur insu, ou qu'il peut répéter patiemment les essais avant d'obtenir l'image juste. Tout de même, n'y a-t-il pas d'autres causes?

Les enfants ne sont pas seuls. Et, par un heureux choix, les « grandes personnes » qui leur tiennent compagnie ne sont pas indignes d'eux. Les faiblesses du scénario rendent certains personnages malaisés à soutenir. Mais l'actrice qui joue le rôle de Rose, par exemple, montre une intelligence et une justesse de sensibilité qui l'égalent à ses petits partenaires. Et la femme de service « titulaire » est admirablement peuplée, sans vulgarité ni bassesse: cela ne se rencontre pas souvent sur les planches ni à l'écran.

Mais le grand rôle est celui de Marie, la toute petite fille recueillie par Rose. Et l'enfant qui le tient est égale à son rôle.

Elle est la fille d'une prostituée, de la plus pitoyable sorte de prostituées, de celles qui s'attachent à l'homme par amour. Et elle-même déjà n'est qu'amour, avec tous les enlacements et toutes les souffrances de l'amour, la puissance de se donner sans réserve, le besoin de prendre et de garder jalousement, la révolte, le désespoir et la faiblesse. Déjà elle est innocemment marquée par l'exemple de sa mère, par la contagion de la rue. Tout est déjà possible pour la déchéance, mais tout est encore possible pour le salut.

Je plains le spectateur qui ne serait pas poursuivi et hanté par ce personnage si fragile et si simple, par des rappels d'un art, cinématographique et humain, d'une délicatesse et d'une puissance extraordinaires: avec un effroi et une rancune déchirants, résignés et ineffaçables, Marie a vu partir sa mère enlevée par un inquiétant rôdeur; elle voit, elle devine ce qui se dessine entre Rose, sa seconde maman, et le médecin, et c'est la même chose; elle s'enfuit; errant désemparée au bord de la Seine, elle aperçoit sur

un chaland un jeune marinier amoureux qui embrasse son amie : la même chose, encore et toujours ! Et cette enfant qui n'est qu'amour s'enrage furieusement contre cet amour obsédant et détesté, crache sur l'image, reflétée dans l'eau, du couple enlacé, jette sur elle des cailloux pour la chasser, un pavé qu'elle peine à porter, se jette enfin elle-même pour la détruire en se détruisant, n'ayant plus à donner, pour tuer l'ennemi, que son existence ivre d'abandon et de désespoir. Et quand elle est sauvée, elle ne pardonnera à la vie, elle n'acceptera de vivre que devant un acte de bonté, d'enfantine bonté à sa taille, à sa petite taille héroïque.

Tout cela sans mélodrame, d'une pureté, d'une justesse, d'une ingénuité souveraines. Quels prolongements de rêve, quelle leçon pour le poète, pour le romancier, pour le dramaturge, pour n'importe quel homme qui suit sur le petit visage ombrageux les ombres et les lumières, les plissements et les rassérénements de la douleur, de la jalousie, de la tendresse et de la joie !

Par sa riche et profonde personnalité, l'histoire de Marie est un drame individuel égal aux plus grands et, par sa généralité, c'est le grand drame humain de tous les êtres. Et l'histoire de Marie est l'histoire de tous les enfants, de tous les hommes et de toutes les femmes qui l'entourent.

Quand la mère de Marie abandonne son enfant pour suivre l'amant, elle aime son enfant et ne cesse d'être une pauvre femme marquée par sa faiblesse et par la malédiction sociale. Le petit garçon sournois, fils de voleur et déjà voleur et qu'un trait de bonté arrache un instant à sa damnation, la brute qui fabrique des gosses à sa femme parce qu'il n'est pas d'autre joie pour les malheureux sur la terre et qui cogne sur ceux qui l'encombrent déjà parce que la vie est sans pitié pour les malheureux, le misérable avorton

qui ne sait pas sourire et qui mourra après son premier sourire, la fillette de dix ans, écrasée déjà sous la maternité, parce qu'il faut qu'elle soigne, porte, torche les petits frères, et qui se révolte et qui berce tendrement le dernier-né, — cent images se lèvent qui forment le grand tableau véridique et nu du destin ouvrier, du malheur ouvrier.

On demande souvent, non sans ironie, ce que peut bien être l'art prolétarien. Jamais les définitions et les dissertations ne l'enseigneront, mais vous le comprendrez devant la dure vérité de ces images simples, sans fard, sans fadeur et sans caricature, devant cette dure vérité assainie et rendue plus vraie encore par un vrai courage.

Sous les fleurettes de l'anecdote s'étale ici tout ce que Joseph Prudhomme, avec tous les beaux messieurs et tous les bons journaux, appelle le vice et le crime : c'est l'atroce image de la condition prolétarienne, rendue plus atroce quand c'est l'enfant qu'elle touche et fane déjà. Quand il arrive au cinéma, grand abrutisseur des cours et des esprits, grand vulgarisateur des plus niais mensonges individuels et sociaux, de projeter cette lumière crue sur une réalité que dissimulent toutes les pieuses convictions, ne manquons pas d'en profiter.

Ne manquons pas non plus d'en faire profiter Joseph Prudhomme lui-même. Les grands livres sont ceux qui, lorsque vous les fermez, ne vous laissent pas tout à fait semblables, au moins pour un moment, à ce que vous étiez lorsque vous les avez ouverts. J'ai observé Étienne Prudhomme comme il sortait de regarder les images de la *Maternelle* : il y avait quelque chose de troublé sur son visage, quelque chose qui n'allait pas très bien entre lui-même et sa conscience.

Marcel MARTINET.

Chronique de l'Amérique latine

L'Amérique latine connaît les coups d'État, les *pronunciamentos*, les mutations brusques. Il semblerait que la pédagogie doit échapper à ces vicissitudes. N'a-t-elle pas affaire à l'enfance dont l'hygiène physique et morale est la même partout ? Ne dépend-elle pas de la science et de ses progrès ? On conçoit donc que l'éducation publique progresse, non pas qu'elle fasse machine arrière.

Or voici que la République Argentine, foyer de l'immobilisme pédagogique il y a trois ans à peine, s'inscrit en tête des pays novateurs, tandis que le Paraguay, magnifiquement orienté, en est revenu à tous les errements de l'école livresque et que le Chili, modèle d'organisation bien comprise, s'immobilise *au statu quo... ante*. Il est vrai que le Paraguay a pour prétexte la guerre avec la Bolivie qui, depuis deux ans, lui enlève

les meilleurs de ses enfants, instituteurs compris. Mais le Chili ? — Manque d'argent, argue-t-on. — N'a-t-on donc pas compris que l'Éducation nouvelle est plus économique que l'École ancienne style ? Formés par la méthode Montessori au travail personnel concentré — travail individuel ou par petits groupes librement formés, — les enfants sont entraînés dès lors à abattre une besogne décuplée. Un maître suffit pour soixante élèves, tandis qu'avec la classe où tout le monde doit avancer du même pas, selon un programme d'ensemble préconçu, la somme des déformations mentales qu'entraîne ce régime crée des résistances, des grincements dans la machine scolaire et l'effort du maître est exorbitant eu égard au rendement qu'il obtient. Triste « économie », en vérité !

Commençons donc par parler de la *République Argentine*.

La plus haute autorité pédagogique de ce pays immense, qui va des glaces de la Patagonie méridionale aux forêts équatoriales du Chaco, est constituée par le Conseil national d'Éducation qui siège à Buenos-Ayres.

Or, le président de ce corps se trouve être M. Juan B. Feran, ex-recteur de l'Université de Tucuman, auteur d'un ouvrage remarquable : « *Espiritualizar nuestra escuela* ». Vues théoriques d'un philosophe ; vues pratiques d'un organisateur d'École publique. Principes régissant de très haut l'individu et la société à l'École ; discours, articles, rapports, circulaires transportant ces principes dans la pratique.

Un autre membre de ce corps suprême est notre président argentin, M. José Rezzano, professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de La Plata. Lui-même et son épouse, Mme Guillén de Rezzano, ont fait de nombreuses conférences dans plusieurs villes de la République.

D'autre part, l'Université de Buenos-Ayres a organisé à l'Aula de la Facultad de Filosofía et des Lettres, une série de trente leçons sur l'École active. Ce cours, destiné au corps enseignant, a rencontré un vif succès ; il a été suivi par un très grand nombre d'instituteurs venus de différentes parties de l'Argentine. (*Bulletin du Bureau International d'Éducation*, N° 28, 3^e trimestre 1933, p. 127).

Déjà du 16 janvier au 17 février la section argentine de notre Ligue avait organisé un cours de vacances sur les méthodes de l'École active, cours qui fut suivi par plus de 600 instituteurs et institutrices. (*Ibid.*, N° 27, p. 73).

D'autre part la Province de Santa-Fé s'est montrée, dès la fin de 1932, particulièrement active. M. Hugo Calzetti, Inspecteur général des Écoles, nous a fait tenir, non seulement son opuscule « *Biología y Educacion* » où il trace un parallèle entre la marche des idées biologiques durant cette dernière décennie et celle de la pensée pédagogique contemporaine. — mais aussi trois numéros très riches du *Boletín de Educación* de cette Province. N° 88 (oct.-déc. 1932) : Article sur le Congrès de Nice, p. 69 et cours d'École active de Buenos-Ayres, avec indication des principes de notre Ligue. — N° 89 (mars 1933) : Celia O. A. de Montoya, directrice de l'École expérimentale de Parana, pp. 61 à 93. (Nous en avons déjà parlé ici même). « La réforme scolaire dans la Province de Santa Fé » (pp. 3 à 25), extrêmement intéressant. — N° 90 (mai 1933) : « Les sciences naturelles dans l'Éducation nouvelle » (p. 47). — « Une école expérimentale à Madrid. Projet ». (p. 107).

— Article sur un livre de Juan Mantovani sur la Culture (p. 115); etc. (Sur ce même ouvrage, voir *Revista de Pedagogia* de Madrid, janvier 1934, p. 42.)

Comment s'expliquer ce magnifique éveil ? Il faut admettre qu'en 1930, lors de mes conférences à Buenos-Ayres, La Plata, Mendoza, Rosario, Santa Fé, Parana, les novateurs qui osaient manifester leur enthousiasme étaient des esprits courageux qui bravaient les autorités Irigoyennes, puis Uriburiennes au pouvoir. Mais la masse prudente et, en apparence, amorphe, des instituteurs était touchée. La graine y germait. Le feu couvait sous la cendre. La flambée monte aujourd'hui. Flamme de blé nouveau. Flamme de blé qui mûrit. La moisson sera belle et grande.

* *

Un autre pays en fermentation pédagogique, c'est la *Bolivie*. Nous avons annoncé ces mois derniers bien des ouvrages dus à des Boliviens. Quelques-uns sont excellents. A Sucre, sous l'impulsion de M. Vicente Donoso Torres, l'École normale devenue section universitaire, se lance en plein dans la réforme. A Cochabamba, c'est l'école expérimentale qui attire l'attention. Et voici qu'à La Paz, la capitale, se constitue une section de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. M. Sixto Vaca Guzman, membre du Conseil national d'Éducation, en est l'initiateur. Il nous annonce en même temps le lancement d'une revue de cette section. Mais cet homme « officiel » n'est pas un politicien, ni un fonctionnaire selon le type ancien. « Vos œuvres, écrit-il, celles des pionniers de l'Éducation nouvelle ont ouvert les yeux ; myopes, les hommes d'État ne s'étaient pas préoccupés de l'enfant ; leur vue bornée a engendré un type d'éducation anti-scientifique et anti-humain, bourré de privilèges et d'idéologies conduisant à l'esclavage ». Et plus loin : « Voici mon petit livre. Il est dédié aux maîtres de ma patrie, livre simple et sincère, né en un moment réellement difficile de dépression d'esprit où les maîtres abandonnaient les valeurs réelles, en proie au matérialisme de la vie ». Opuscule de haute inspiration, où le côté spirituel de notre Ligue est compris et proclamé.

En *Uruguay*, il y a eu changement de gouvernement. Un de nos amis est tombé : le D^r Santin Rossi, jusqu'à 1932 Directeur de l'Enseignement Primaire et Normal. Un autre de nos amis est devenu Ministre de l'Instruction publique, M. Ghigliani, co-fondateur de l'École expérimentale de Malvin, ami et protecteur personnel de Mlle Olympia Fer-

naudez, la merveilleuse et si maternelle éducatrice qui la dirige.

De parti à parti, l'émulation reste grande et l'École n'en pâtit pas, bien au contraire. On ne manque pas une occasion de rappeler et de proclamer la valeur de l'Éducation nouvelle. M. Sabas Olaizola, le directeur de l'École expérimentale de Las Piedras nous l'atteste dans une lettre éloquentة. « Deux hommages ont été rendus au D' Decroly, nous écrit-il, l'un, présidé par le D' Santin Rossi à l'École normale, un mois après la mort du Maître et en présence de son portrait ; l'autre, lors du premier anniversaire de sa mort : le président du Conseil de l'Enseignement, M. M. C. Willmann, architecte, y a pris la parole, ainsi que les admirateurs et disciples du Maître. La municipalité de Montevideo y a annoncé son intention de dénommer une artère : « Rue Decroly » (on sait qu'il y a un « boulevard Ovide-Decroly » dans la ville natale de notre Ami, à Renaix, en Belgique). Et les enfants des deux Ecoles expérimentales, celle de Malvin et celle de Las Piedras y ont représenté des scènes commémoratives.

« En outre, à plusieurs occasions, nous avons tenté avec succès de réunir les membres du « groupe uruguayen d'Éducation nouvelle », ils travaillaient silencieusement, mais ils travaillent. »

L'État a interdit le travail salarié des enfants et le Parlement a recommandé que les écoles rurales soient organisées comme centres de culture des districts qu'elles desservent : les maîtres y recevront un salaire plus élevé que ceux des villes et y jouiront de loisirs plus prolongés. (*The new Era*, déc. 1933, p. 253).

♦♦

Au Paraguay, malgré la guerre, on continue à travailler, mais au ralenti. Nous ressentons un vif regret du fait que M. Ramon I. Cardozo, le remarquable directeur de l'Enseignement primaire, président du Conseil national d'Éducation et fondateur de la revue « L'Éducation nouvelle », ait dû résigner ses fonctions ! Changement de gouvernement ! Le nouveau Ministre de l'Instruction publique est M. Justo P. Prieto, ancien doyen de l'Université, bien connu en France où il fut représentant de son pays. Il est auteur d'une Histoire du Paraguay qui montre les malheurs incessants, depuis cent ans, de ce pays paradisiaque... A juste titre, M. Prieto a visé à transformer avant tout les Ecoles normales. Mais les règlements qu'il a tracés à ce sujet me paraissent imbus encore, à un degré excessif, des vieux principes et des vieilles idées. C'est le corps enseignant des Ecoles normales qu'il faudrait moderniser.

Mais là, il y a des situations acquises : *no! me tangere...* ! Il suffirait pourtant de si peu de chose pour amorcer la réforme : d'un maître de travaux manuels au courant des meilleurs jeux éducatifs du monde entier. La « théorie » des Professeurs perdrait dès lors peu à peu son influence toxique. (Ajoutons que les Ecoles normales autres que celle d'Asunción, la capitale, ne sont même pas atteintes par la « réforme » actuelle !).

Les nouvelles du « Collège international » que dirige un Américain, M. Ellwood Elliot, sont bonnes. Transformé en hôpital durant l'été 1932-1933, il a été rendu à ses fonctions en avril, au début de l'hiver, ceci selon le vœu même du président de la République. (*The new Era*, déc. 1933, p. 253).

♦♦

Au Chili aussi, la transformation scolaire progresse au ralenti, sous prétexte d'économies. Raisonnement non valable, je l'ai déjà souligné. Et — j'y reviens encore — une garantie doit demeurer : la formation incessante de maîtres « nouveaux » — au sens Montessorien et Decrolyen du terme — dans les Ecoles normales. C'est la pierre de touche de la valeur morale, sociale et pédagogique d'un régime, le signe de sa clairvoyance.

Pour le moment le seul signe de vie — au meilleur sens du terme — est l'activité du club du Rotary à Santiago du Chili. Ce n'est pas pour rien que notre ami, l'actif fondateur de la section chilienne de notre Ligue, M. Armando Hamel, en a été le président en 1932-1933. Un groupe a été créé au Rotary : les « Amis de l'École ». Il organise une « Semaine de l'Enfance » (voir cette revue, N° 37, avril 1928, p. 75) pour laquelle il sollicite et obtient l'appui des plus hautes autorités gouvernementales, de beaucoup d'Organisations et de Sociétés. Belle occasion de faire connaître la science pédagogique moderne !

Il existe également, au Chili, une « Société de l'Instruction primaire » composée de parents et, sauf erreur, aussi de maîtres. Elle apporte un appui à l'école et les sections de quartiers nomment des représentants qui ont leur entrée libre dans les classes et conservent le contact avec les maîtres, recevant leurs suggestions pour toute aide que peuvent apporter les parents, ou leur suggérant telles ou telles améliorations. Voilà une collaboration qui pourrait, avec fruit, être imitée ailleurs.

♦♦

Remontons vers le nord : du Pérou, nous ne savons rien. Notre ami, M. Rivera Caceres, le courageux novateur d'Arequipa, qui avait été cassé de ses fonctions, ne donne plus signe de vie ; son 2^e volume dont nous avions

goué les chapitres si vivants parus dans la presse locale, en 1932, n'a pas paru, à notre connaissance.

En *Equateur*, l'esprit demeure alerte. Une revue nouvelle paraît sous les auspices du Ministère de l'Instruction publique : *Educación*. Une autre : *Quadernos pedagógicos* (Cahiers pédagogiques), politiquement à gauche, comporte une bonne initiation aux idées et pratiques nouvelles : écoles rurales, méthodologie nouvelle, etc.

La *Colombie*, dont les écoles sont sous la haute direction de notre fidèle représentant, M. Agustín Nieto Caballero, est, comme on le conçoit facilement, en voie d'ascension continue. C'est M. Nieto Caballero lui-même qui a tenu à écrire la préface de l'opuscule de M. Luis E. Reyes, professeur à la Faculté nationale d'Éducation et au Gymnase moderne : « El trabajo manual en la Escuela primaria ». Cette collaboration dit l'esprit de la réforme qui s'élabore. Sans doute, c'est encore ici « l'école du travail » ; mais à chaque étape convient son époque, quand l'étape précédente se trouve dûment convertie.

Plus au nord, voici le *Venezuela* qui se réveille. En 1930, lors de mon passage à Caracas, il dormait encore profondément. Or, le 15 janvier 1932, une « Société Vénézuélienne des Maîtres de l'Instruction primaire » a vu le jour. Son secrétaire, M. Luis B. Prieto, s'est mis en rapport avec nous pour demander des informations sur les revues et ouvrages à étudier. Et nous recevons la *Revista*

pedagógica, créée au début de 1933. Les titres, à eux seuls, sont évocateurs : « L'École de l'Avenir » — « La pédagogie de Rabin-dranath Tagore » — « L'institutrice mère » — « L'enfant dans la famille et à l'école ».

Traversons *Costa Rica* où M. Salvador Umana, directeur de lycée à San José, a accompli un effort méritoire.

Et arrêtons-nous à *Guatemala*. L'école modèle de M. Hermogenes Gonzalez a reçu 114 élèves nouveaux. On vient la voir de partout. On demande à son directeur des conférences explicatives. Là aussi, le blé germe et la moisson sera grande. A moins que les demi-mesures du monde « officiel », toujours trop prudent, ne sabotent la récolte. Qu'est-ce qu'un régime scolaire où la moitié du travail est obligatoire et l'autre moitié libre ? L'effort intelligent ne donne son plein rendement que s'il suit son rythme ; il suffit alors de le canaliser sur les voies du progrès continu. Mais la coercition par ci engendre le moindre effort par là. J'ai vu cela. Rien de bon n'en sort.

Une autre fois, je parlerai des géants : le *Bésil* et le *Mexique*, si, de ces pays, on veut bien reprendre le contact avec nous et nous tenir au courant des progrès de l'École active.

La devise de Paris : *Fluctuat nec mergitur* pourrait aussi bien s'appliquer à la transformation scolaire en Amérique latine. Elle a l'avenir devant elle.

Ad. F.

Communications

L'éducation collective dans les écoles primaires supérieures expérimentales de Tchécoslovaquie

Depuis quelques années, les écoles primaires supérieures expérimentales encouragent le développement de l'individualité des élèves (âgés de 11 à 15 ans) ; pour compenser cette individualisation, qui risquerait d'être excessive, le sens social des élèves est éveillé par tout un système d'éducation collective.

Les principaux moyens de cette éducation collective sont : le self-government, les clubs scolaires et les assemblées générales de toute l'école.

1° *Le self-government* : Les élèves élisent leurs représentants ou délégués au comité général, qui comprend encore les « pionniers » (des volontaires), les orateurs de l'école et les chefs des clubs. Les élections ont lieu deux fois par an ; dans sa première séance, le comité élit son bu-

reau. L'élection du président est celle qui présente le plus d'intérêt ; les aptitudes des différents candidats sont comparées, puis un comité de trois membres est nommé dans lequel enfin sera choisi le président. Les enfants, à cette occasion, se révèlent toujours plus indépendants dans leurs jugements. Les élections des autres fonctionnaires ont lieu ensuite.

Le Bureau du comité représente l'école à l'extérieur, élabore l'ordre du jour des séances du comité, contrôle les délégués, les pionniers et les autres élèves dans l'exécution des décisions prises par le Comité. Les pionniers sont des membres adjoints volontaires faisant partie du Comité ; ils sont cinq par classe au maximum. C'est une institution très heureuse pour le *self-government*, car elle renforce naturellement les bons éléments dans les classes.

Le travail intérieur du Comité consiste à stimuler l'activité auto-éducative ; c'est pourquoi il établit en premier lieu des règles de conduite

susceptibles de modifications. Pour combattre certains défauts, les « campagnes éducatives » les attaquent un à un en concentrant l'attention sur ce point pendant quelques jours et par tous les moyens possibles.

En fait de sanction, le comité général des élèves ne dispose que de réprimandes, dont la plus grave est un blâme devant l'assemblée de toute l'école.

3° L'activité autonome des élèves consiste en grande partie dans le travail des différents clubs scolaires, organisés selon leurs intérêts et leurs désirs; un membre du corps enseignant collabore au travail de chacun des clubs.

3° L'activité des clubs est très utile en vue des assemblées de l'école. Celles-ci ont lieu toutes les semaines et leur but est surtout éducatif. Leur programme est très varié, allant des allocutions de maîtres, d'élèves ou d'invités aux productions de toutes sortes, « concours » et « tournois », rendus captivants par la collaboration des clubs.

Une assemblée par mois est entièrement consacrée aux questions administratives de l'autonomie scolaire. Au fur et à mesure qu'elles se développaient et se perfectionnaient, les assemblées sont devenues un véritable forum, en relation étroite avec la vie scolaire.

4° Le *Journal scolaire*, publié tout d'abord par telle ou telle école, et qui stimulait considérablement l'activité des divers clubs, a été finalement remplacé par un journal imprimé unique, organe de toutes les écoles réformistes.

5° Notons enfin que chaque école possède son hymne, son drapeau et sa devise, symbole de la collectivité scolaire qui renforcent en chacun, avec une certaine solennité, l'esprit corporatif et fraternel.

Les bons résultats obtenus par cette forme de l'éducation collective ont été reconnus et les nouveaux programmes de l'enseignement en ont profité pour l'introduire à d'autres degrés de l'enseignement public.

Nouvelles Diverses

Congrès International de l'enseignement technique

(Barcelone, 17-19 mai 1934)

Le Bureau International de l'Enseignement technique nous prie d'insérer l'annonce suivante:

Le prochain Congrès International de l'Enseignement technique aura lieu à Barcelone les 17, 18 et 19 mai 1934.

ORDRE DU JOUR :

Communication du B. I. E. T. sur la terminologie (Question renvoyée à l'examen du B. I. E. T. par le Congrès de Bruxelles de 1932).

I. — Rôle de l'Enseignement technique: a) Au point de vue économique; b) Au point de vue social.

II. — Orientation professionnelle: a) Comment utiliser pour l'O. P. la dernière année de scolarité; b) Rôle du médecin en O. P.: fiche médicale, Utilisation des cardiaques; c) Placement de l'apprenti au moment de l'entrée en apprentissage, suite naturelle de l'O. P.

III. — Apprentissage: a) Programme et méthodes de l'enseignement professionnel pratiqué à l'atelier; b) Technologie; Sa pédagogie; Rapport avec le dessin; Le travail à l'atelier; Matériel et didactique.

IV. — Apprentissage et chômage: a) Répercussion du chômage sur l'apprentissage; b) Apprentissage du jeune chômeur; c) Rééducation de la main-d'œuvre déjà formée.

V. — Cadres supérieurs: a) Réglementation et débouchés de l'enseignement technique supérieur; b) Protection du titre d'ingénieur.

VI. — Divers: Le Contrat d'apprentissage; La presse technique et l'Enseignement technique.

Un programme d'excursions, visites, réceptions, etc., a été prévu à l'intention des congressistes et des membres de leurs familles.

Les adhésions sont reçues au secrétariat du Bureau International de l'Enseignement Technique, à Paris, 2, place de la Bourse, où il y a lieu de s'adresser pour tous renseignements.

Montant du droit d'adhésion: 15 pesetas espagnoles, soit 30 francs français. — Souscription aux comptes rendus des travaux: 25 pesetas espagnoles, soit 50 francs français.

Le cinéma et l'enfant

Vœu adressé par le Conseil National des Femmes Françaises à M. le Ministre de l'Intérieur et à M. le Ministre de l'Éducation Nationale et des Beaux-Arts.

La Section du Cinématographe du Conseil National des Femmes Françaises, émue par de nombreuses protestations qui lui sont parvenues au sujet de l'effet pernicieux sur la jeunesse de certains films projetés pour le grand public, a émis le vœu suivant, qui a été adopté par l'Assemblée générale statutaire du Conseil National des Femmes Françaises du 1^{er} juin 1933:

« Qu'une modification soit apportée en France au système de censure actuellement en vigueur. La Section, soucieuse de ne pas priver la jeunesse d'une distraction utile et d'un moyen éducatif fourni par le cinéma, et en même temps désireuse de sauvegarder les intérêts et les possibilités artistiques des producteurs et des cinéastes,

souhaite voir instaurer en France une censure spécifiant les films pour les adultes et ceux pour la jeunesse, dite censure à deux degrés, qui fonctionne déjà dans la plupart des pays.

« La Section demande aux pouvoirs publics de prendre les décisions nécessaires pour arriver à la réalisation de cette importante question qui apparaît actuellement comme d'un intérêt capital pour

la formation intellectuelle et morale des jeunes générations qui représentent l'avenir du pays ».

Ce vœu est en conformité avec la recommandation relative à la censure votée à la Conférence du Conseil international des Femmes, qui s'est tenue à Rome, à l'Institut international du Cinéma éducatif de la Société des Nations, en octobre 1931.

A travers les Revues

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE.

L'orientation professionnelle

à l'école

La *Revue Suisse d'Éducation* (*Schweizer Erziehungs Rundschau*) d'octobre 1933 est particulièrement intéressante (Editeur: Art. Institut Orell Füssli, Zurich, fr. s. 6, par an). Elle donne le premier article d'une série sur les offices de consultation professionnelle et la préparation professionnelle. Question plus urgente que jamais, le chômage menaçant tous les travailleurs. Seuls les bons — ceux qui ont, pour leur activité, goût, aptitudes et préparation sérieuse — réussissent. Mais « tous ceux qui remplissent ces conditions réussissent », nous dit un spécialiste. C'est souligner le devoir de l'école de cultiver l'aptitude au travail intelligent et concentré — concentré et constructif. — Le devoir aussi des maîtres de tous les degrés de connaître le sujet: prévenir vaut mieux que guérir.

« Devoirs à domicile »: — « Formation de la conscience », par le D^r Paul Haebelin, professeur à l'Université de Bâle; — « Le travail chez les enfants peu dotés »: — « L'enseignement privé aux États-Unis » par le D^r Pozzy; — « Classes complémentaires », par le pionnier du travail manuel à l'école, le D^r Oertli; — tels sont quelques-uns des sujets de ce numéro qui fait honneur à son rédacteur en chef, M. Willy Scholhaus.

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES.

L'école seraine

On se représente trop souvent l'Italie actuelle comme un pays unifié à l'extrême et soumis, les yeux fermés, au mot d'ordre qui vient de Rome. C'est une légende. Ce mot d'ordre est général. Dans le particulier, il règne une liberté assez grande pour que l'inspiration du pédagogue ait du jeu; inspiration et aspiration; on pourrait

écrire aussi: sa libre respiration. L'Italien a le goût de la discipline; il n'en souffre pas. Il ne s'attarde pas à ce côté-là du problème de la vie. Pour lui, l'essentiel est l'harmonie: grâce et bonne grâce. Il aime à unir science et poésie. Pour les petits, une leçon de choses commencera par être une admiration collective, une extase, un amour de la nature; ensuite seulement naîtront dans les esprits et sur les lèvres les questions, les explications. *La Scuola italiana moderna* de Brescia en est un exemple. Dans le « supplément pédagogique » du n^o 12 (décembre 1933), le rédacteur en chef, M. Vittorio Chizzolini compare la *nostra scuola serena* et l'« educazione nuova ». A-t-il raison d'opposer « les » méthodes de l'Occident à « la » méthode italienne? Les procédés des sciences, à l'inspiration de la poésie? Peut-être bien exagère-t-il un peu. Quand on tient la plume, on veut que le lecteur saisisse le contraste: on noircit les ombres. La photographie est fidèle, mais le report collographique aux encres grasses en a suraccentué le relief. Esprit, religion, nation, tels sont les mots d'ordre des pays à dictature, de ceux qui ont failli périr du libéralisme atomique qui les morcelait en multiples tendances distinctes. Rythme éternel de la différenciation et de la concentration alternantes.

« Poésie et science dans la nature et dans l'école » (par Pierina Boranga); « La scuola nuova » (par Mme Giuseppina Pizzigoni, fondatrice en 1911 de la *scuola rinnata* de Milan), font entendre la même note. Signalons à ce propos que le Ministère de l'Éducation nationale a changé le titre de l'« Association pour la diffusion de la méthode Pizzigoni » de Milan en celui de « Œuvre Pizzigoni ». Le sénateur Gentile — qui fut ministre en 1923 — a rendu hommage le 29 novembre 1931 à cette école, ou plutôt à sa fondatrice qui, une des premières en Europe, s'employa systématiquement à introduire les « méthodes actives » (mais non l'« Ecole active ») dans les classes primaires suivant strictement les programmes des écoles publiques. Aujourd'hui, c'est le souffle combien plus large de Mme Boschetti-Alberti qui soulève les âmes. Quel progrès immense!

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

J. GAL, Inspecteur général de l'Instruction publique, et A. MARIJON, id., **Les Problèmes résolus par la Méthode naïve**, barèmes, graphiques, formules (Paris, F. Nathan, 1929, 1 vol. 12 x 19 de 233 pages).

On peut affirmer, sans craindre de se tromper, que J. Gal a été un grand précurseur dans le domaine de l'enseignement des sciences qui ont pour base le nombre. Déjà ses premiers livres : « Pas à pas » (Cf. N° de janvier 1923, p. 17) et « 1, 2, 3, 4 » (avril 1929, p. 69) avaient éveillé notre attention. C'est que, partant d'une connaissance approfondie de l'enfant, l'auteur présentait l'avenir et, pour y tendre plus sûrement, remontait aux sources les plus profondes du passé — lisez : de la formation logique des notions dans le cerveau de l'enfant. Nos méthodes courantes sont trop formelles, pas assez fonctionnelles; trop logiques, pas assez biologiques. Or la méthode scientifique n'est pas un agencement statique de notions, une mosaïque rationnelle; elle est une découverte, une croissance, un sens d'évolution, un phénomène dynamique ou mieux : morphologique. Ceci est vrai surtout en arithmétique où le tronc doit être solide s'il doit porter ses branches; les branches, leurs rameaux; les rameaux, leurs feuilles et leurs fleurs. Se rendre compte de ce phénomène et le comparer aux méthodes en usage il y a encore vingt ans, c'est apercevoir l'absurdité et la barbarie de celles-ci.

La traduction graphique des formules est l'étape nécessaire entre la numération simple et la traduction en chiffres ou en formules algébriques. Inconsciemment le public s'arrête à cette traduction graphique : les revues illustrées en usent avec succès. On ne lit pas un article bourré de chiffres; mais on regarde et comprend les graphiques. Voilà la voie dans laquelle s'est engagé J. Gal peu avant sa mort. Il faut remercier M. A. Marijon d'avoir achevé l'œuvre ébauchée. Il y a pleinement réussi. On ne saurait fâcher un maître une application plus sensée et judicieuse des méthodes actives.

Ad. F.

L. VERNIERS, Docteur en Sciences Sociales de l'Université Libre de Bruxelles, **L'Enseignement de l'Histoire à l'École primaire et à l'École normale** (Documents pédagogiques, mars 1933, Bruxelles, Lamertin, 1933, 1 vol. 13 x 19 de 126 pages).

Toute science, toute pratique a besoin, de temps à autre, d'une mise au point. Les savants étudient, comparent, s'accordent par ci, se disputent par là. Les praticiens essayent, tâtonnent, cherchent, suivent leurs intuitions obscures ou leurs idées claires. Ici l'accord — accord entre l'idée et la réalité, accord entre le but visé et le résultat atteint — s'appelle succès; le désaccord, échec. Il y a effervescence, crise, le passé est soumis à une critique sévère; puis le tassement se fait. Le liquide se décanse. La lumière passe de nouveau au travers.

M. L. Verniers a fait ce travail de mise au point en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Professeur lui-même à l'École normale primaire, à la fois instituteur et docteur en sciences sociales, il était au poste d'écoute par excellence pour recueillir toutes les voix, celles des savants et celles des praticiens, et noter toutes les opinions. Et voici le résultat de ses notations et de l'élaboration à laquelle il les a soumises. Rien de trop, rien de trop peu. Style télégraphique. Des indications qui se succèdent comme des têtes de paragraphes. Ici et là les citations les plus typiques des auteurs qui se sont occupés du sujet. Aucun n'est ignoré. Être complet en si peu de pages, n'avoir rien omis d'essentiel, avoir su choisir et mettre en lumière chaque idée à son rang, c'est là un talent rare et je ne saurais trop marquer l'admiration que m'inspire ce petit livre.

Quelle est donc la conception que se fait l'auteur de l'histoire et de son enseignement? Son but : formation spirituelle; patrie, humanité, vérité. Méthode : activité personnelle. Base : milieu local et régional. Conditions, pour le maître futur : classe-bibliothèque. Outillage : manuels vivants. Programme : ce qui a contribué à édifier la civilisation dont nous vivons, dès la préhistoire, qui captive les plus jeunes, jusqu'à l'économie mondiale qui fascine les adolescents.

En tout et partout : respect des traits particuliers et individuels par où la Société humaine se différencie et mise en lumière des traits universels sur lesquels l'accord est fait ou est en voie de se faire. Goethe l'a dit : « Une tolérance vraiment universelle sera atteinte le plus sûrement le jour où chacun respectera pleinement les particularités propres aux individus et aux collectivités ethniques, tout en s'attachant à la conviction que les choses de véritable valeur se distinguent par le fait qu'elles appartiennent à toute l'humanité ».

Ad. F.

L. VERNIERS et P. BONENFANT, **Manuel d'Histoire de Belgique** dans le cadre de l'histoire générale. Première partie : Des origines préhistoriques au XIV^e siècle de notre ère. (Bruxelles, A. de Boeck, éd., 1933, un vol. 14,5 x 20,5 de 206 pp.).

Nous avons dit la haute estime en laquelle nous tenons M. L. Verniers, professeur à l'École normale de Bruxelles, auteur de « L'Enseignement de l'Histoire à l'École primaire et à l'École normale ». Cette fois-ci, avec le concours de M. P. Bonenfant, chargé de cours à l'Université de Bruxelles et ancien professeur à l'École normale, il passe de la théorie à la pratique. Rien de plus difficile pour un auteur, car, si même il a récolté des adhésions lors de son exposé de principes, il s'expose au feu croisé des critiques, lorsqu'il tente de transposer ceux-ci dans la pratique. Autant que je puis en juger, il s'est tiré de l'épreuve à son honneur. Photographies d'objets de musées reproduction d'œuvres d'art (miniatures, sculptures, etc.) des époques étudiées,

cartes, tableaux synoptiques, tout est fait pour attirer l'élève et l'instruire. Mieux encore : on enveloppe les faits dominants, plus ou moins généraux et abstraits, d'aperçus sur tels détails de mœurs ou sur les arts mineurs, aperçus bien souvent empruntés aux sources : Grégoire de Tours, Eginhard, etc. Voici par ailleurs des « Questions et recommandations », sujets de compositions, suggestions pour des schémas. Tout cela est fort bien. — D'où provient, dès lors, l'impression de malaise que nous éprouvons ? De ceci, peut-être. Les auteurs ont voulu — ou dû — s'adapter à des programmes officiels ou à des exigences de l'école traditionnelle. Dès lors la source, avant même qu'elle fût captée, se trouvait avoir son eau viciée. Pourquoi ne pas le dire ? Nous concevons le rôle de l'enseignement de l'histoire de façon très différente. Au lieu de s'étendre en surface, au lieu d'irai-je même, de creuser en profondeur selon un plan préconçu, il convient de solliciter, d'animer, de faire flamber la curiosité de l'élève, d'éveiller sa soif de savoir. Cela fait, lui fournir des matériaux adaptés à ses besoins, à ses goûts, à ses intérêts ou tout au moins à ceux de son âge. De biographie en biographie, établir des échelons : les clous d'or. Puis les relier par la tenture de l'histoire des activités humaines. Rois, batailles, traités : c'est l'arrière-plan, le rideau de fond. Ceci suppose non des manuels, mais des fichiers. Cette critique vise l'École. Les auteurs, eux, construisant sur la base qui leur est assignée, ont accompli leur tâche de façon parfaite. Ils ne récolteront que des louanges.

Ad. F.

D. CANFIELD-FISHER. Les expériences de Betsy. Traduction Jacqueline André. Illustrations de Theureau. 1 volume relié 15 x 20. Collection Marjolaine, prix : 20 fr. Bourrellier, édit.

Je crois que les « expériences » de Betsy ne manqueront pas d'intéresser les enfants et que les originales illustrations de Theureau les enchanteront. Mais quel profit tireraient de cette lecture parents et éducateurs, persuadés qu'ils ne sauraient trop « protéger », « préserver » l'enfant des « leçons de la vie » et de celles de la nature !

Que d'enfants souhaiteront, en lisant ce livre, voir la campagne avec son détail, ses travaux rustiques, ses animaux familiers, et même sa forêt un peu effrayante, remplacer pour eux les rues des villes, la discipline de la circulation, les sorties rares et souvent monotones !

Que de parents souhaiteront trouver l'école où le « faible » en calcul ne sera pas tyranniquement rattaché à la classe trop faible où le « français », « l'histoire », etc. sont si fort au-dessous de ce qu'il pourrait faire !

M. Fisher a aimé en Mme Montessori les réalisations de l'éducation nouvelle et elle en a présenté aux enfants et aux parents un aspect romancé des plus séduisants auquel la traductrice a su garder toute son alicérite.

E. P.

Les Albums du Père Castor (Paris, Flammarion, 1933, albums grand format, cartonnés et richement illustrés, de 5 à 12 fr.).

La série se continue. Elle a du succès. Elle le

mérite. Les jeunes se jettent sur les nouveaux albums qui paraissent et les parents, émerveillés de voir leurs rejetons actifs et joyeux, s'initient sans le savoir au sens profond du grand principe de l'École active : *learning by doing*, cher à John Dewey. Et qu'y a-t-il, en vérité, de plus captivant que de découper, de coller, de manier ces papiers résistants aux couleurs étincelantes ? Il en sort des masques, propres à illustrer soi-même, en les mimant, les aventures de Mowgli (« Masques de la jungle », ill. Nathalie Parain) ou, plus simplement, de dresser sur le plancher, des « Fauves en papier » dessinés par Charcane, l'inoubliable élève de F. Bakulé. Il y a aussi de tout simples « Jeux de pliage », par Ferdinand Kreh, pour les plus petits. Dans « Allons vite », Céli et Parrain exploitent le goût pour les moyens de locomotion, « Chacun sa maison » de Defontaine, Faucher et Ghem pique la curiosité et met en jeu — oh ! sans trop de peine ! — l'ingéniosité des petits. Veut-on fabriquer des jouets avec rien ? Voici, de Ruda, de l'Institut Bakulé « Je fais mes jouets avec des plantes ». Préfère-t-on chanter et danser ? Qu'à cela ne tienne : « Les chansons de jeux » de Sestier et Teherkessof sont là ; entre les strophes et les portées, les illustrations dansent à qui mieux mieux. (Regrettons toutefois quelques chansons qui, sous prétexte de drôlerie, sont grossières : pourquoi, par exemple, enseigner à nos enfants à rire de l'ivrogne ?) — Mais certains petits lecteurs recherchent de préférence les récits : ils goûteront « Les trois ours » de Céli.

Père Castor, par vos voies souterraines, vous communiquez avec la terre ; mais votre maison, solide et stable, se dresse sur l'eau mouvante de l'opinion et des goûts variables ; elle a pour étai des principes éprouvés. Et j'imagine volontiers que le barrage par lequel vous l'avez élevée en élevant le niveau de l'eau est fait des mille « livres pour l'enfance » qui n'oussent pas mérité de voir le jour !

Ad. F.

Jean MATHIEY. Collaborateur à l'Institut psychotechnique de Bienne. La Psychotechnique et l'École (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1933, opuscule 13,5 x 20,5 de 46 pp., fr. s. 0,75).

Exposé clair et concis à l'usage des parents et du corps enseignant. Il s'agit de fournir les informations voulues, simples et convaincantes et d'écartier les malentendus. Qu'est-ce que la psychotechnique ? Comment parvient-elle à déterminer la nature et l'acuité de l'intelligence ? A connaître le caractère ? A contribuer à l'Orientation professionnelle ? A contribuer à un choix judicieux du corps enseignant ? Et comment introduire la psychotechnique dans les écoles ? Voilà les questions auxquelles l'auteur s'applique à répondre.

La critique qu'il formule à l'égard des examens usuels est pertinente : hasard, prépondérance de la mémorisation, ignorance de certains facteurs psychologiques essentiels, méconnaissance dans le domaine de la recherche des aptitudes professionnelles ; et ceci devrait être l'essentiel. Banalités ? Redites ? Saurait-on jamais assez répéter ces truisimes tant que l'école s'attarde dans des

onnières — des pratiques — universellement condamnées ? Examen-sélection et examen-orientation, ces deux notions ne s'opposent pas toujours ; mais la première régnait seule dans le passé ; la seconde a l'avenir pour elle.

De même sur les aptitudes intellectuelles et les aptitudes morales du candidat à l'École normale, il y a ici quelques pages dont la méditation s'impose. Suivre des directives saines c'est éviter mille déboires. Les généraliser c'est élever d'un cran le niveau de l'école publique et, dès lors, de la nation elle-même.

Ad. F.

L. PORINIOT, *La Crise de l'Orthographe et l'École primaire.* (Bruxelles, Lamertin, 1933, vol. 13 x 19 de 191 pp., fr. belges: 17).

Il faut lire « La crise de l'orthographe et l'école primaire » par M. Porinot. A en juger par les seuls comptes rendus de la presse, il est nourri d'expérience et pétri de bon sens. Ecoutez ceci : « L'apprentissage de l'orthographe n'est pas une section isolée. Il s'allie à toutes les activités et particulièrement à celles qu'exige la langue; il en est tributaire. C'est peut-être parce qu'on a fait de l'orthographe une spécialité que cette spécialité n'a pas été suffisamment mêlée aux autres activités que les résultats obtenus ne donnent pas satisfaction. » Et H. Jeanrenaud, dans *L'Éducateur* du 11 nov. 1933 (p. 337) de commenter : « Faire de chaque discipline une spécialité ! C'est le grand mal contre lequel lutte notre époque. Porinot travaille sous le signe de la concentration. Il veut que la langue trouve ses propres intérêts aussi bien en histoire qu'en géographie ou qu'en hygiène. Après les faits, les observations, « il y a une séance où l'on met des étiquettes sur les objets, où l'on s'occupe plus spécialement des mots... L'essentiel est... l'aptitude à utiliser le mot. » — « De même pour l'orthographe grammaticale, Porinot demande de la traiter au fur et à mesure de l'étude de la phrase et avec des matériaux que fournit l'enfant. » C'est le bon sens même.

J'en suis là de mon relevé de notes tirées de *L'Éducateur*, quand me parvient l'ouvrage même de M. Porinot. Je n'ai rien à modifier à ce que je viens d'écrire. Mais je voudrais ajouter encore cette citation-ci : « En orthographe primaire, la récupération n'est pas le fait de leçons théoriques supplémentaires. Elle réclame avant tout l'attention concentrée de l'écouleur faible sur les cas particuliers qui le font trébucher... Malgré tous les efforts d'« instruction », de « discipline », de « récupération », que fera l'école au cours des trois ou quatre degrés, le programme ramené à sa signification primaire ne sera pas assimilé en fait par la masse des écoliers et les maîtres éprouveront encore d'amères déceptions; on ne travaille pas un cerveau d'enfant comme une glaise. » Je suis heureux de constater que M. Porinot est d'accord avec mon point de vue en ce qui concerne la récupération. Il en convient lui-même (p. 183). Ajouterais-je que le procédé indiqué par moi il y a trois ans a été étendu à des écoliers normaux et a donné, ici encore, pleine satisfaction ? Pourquoi le bon sens serait-il valable pour les arriérés et non point pour tous ?

M. Porinot s'est fait un nom en matière d'enseignement de la langue maternelle. Un nom et un renom. Renom mérité. Rien ne nous réjouit plus que de voir des cercles de plus en plus étendus d'instituteurs primaires accueillir avec ferveur ses publications et ses idées ! Voilà qui est bien !

Ad. F.

Cahiers d'Enseignement pratique, fascicules 1 à 15 (Neuchâtel et Paris VII^e, rue St-Dominique, 26, opuscules 16 x 23 de 32 pp. env.).

- | | |
|---|-----|
| 1. Dr KLEINERT, <i>Le temps et ses variations</i> | 3 » |
| 2. R. BAUMGARTNER, <i>Les moyens de défense de la plante</i> | 3 » |
| 3. L. MEYLAN, <i>Nos campagnes à l'époque romaine</i> | 4 » |
| 4. M. GOSSIN, <i>L'A. B. C. des champignons</i> , 8 pl. en coul. | 6 » |
| 5. A. ATZENWILER, <i>Contes et récits de Mistral</i> | 5 » |
| 6. L. MEYLAN, <i>Les paysans Helveto-Romains, nos ancêtres</i> | 4 » |
| 7. G. TUEY, <i>La Chimie dans nos ménages</i> | 3 » |
| 8. Dr R. BAUMGARTNER, <i>Les aimants et le magnétisme terrestre</i> | 4 » |
| 9. P. HENCHOZ, <i>Portraits et histoires de renards</i> | 5 » |
| 10. P. BOREL, <i>L'Abeille</i> | 4 » |
| 11. A. ATZENWILER, <i>Voyages en zigzag de R. Toepffer</i> | 5 » |
| 12. G. TUEY, <i>La chimie dans nos ménages</i> | 4 » |
| 13. M. REYMOND, <i>Les leçons d'un vieux jardin</i> | 5 » |
| 14. R. BAUMGARTNER, <i>Au bord de l'eau</i> | 4 » |
| 15. R. MEYLAN, <i>Le paysage jurassien</i> . .. | 4 » |

(Les prix indiqués sont des francs français.)

Il faut louer la Maison d'Éditions Delachaux et Niestlé de l'initiative qu'elle a prise. On en a assez des gros manuels scolaires : les élèves ont besoin d'opuscules plus maniables. Les maîtres veulent creuser en profondeur et non plus s'étendre en surface sur trop de sujets. L'idée du « centre d'intérêt » gagne l'école, même la plus traditionaliste. Utiliser ces brochures quand on en a besoin, les reléguer ensuite, mais savoir où les retrouver, ainsi que les informations — bien au point de l'actualité — qu'elles renferment, c'est apprendre à se servir des livres en tant que sources documentaires, c'est savoir comment se constituer une bibliothèque en sachant y recourir ; pour quelques-uns, ce sera l'amorce d'un fichier personnel. Maîtres et élèves ont avantage, d'ailleurs, à utiliser systématiquement et ample-ment ce procédé de conservation des renseignements du passé et de préparation pour les travaux de l'avenir.

Est-ce à dire que le choix de ces pages soit toujours judicieux ? N'y a-t-il pas, par ci par là, des informations d'adultes que une connaissance plus pénétrante de la psychologie de l'enfant eût conduit à écarter ? L'amorce au travail personnel, travail de construction ou de recherche, n'est-elle pas manifestement insuffi-

sante ? En anglais, en allemand, n'eût-on pas trouvé à cet égard des modèles très vivants dont on aurait eu avantage à s'inspirer ? Certains auteurs ont présenté le piège d'ouvrages trop « didactiques » — (voir avant-propos au volume N° 9) —. L'avenir et, avant tout, les besoins des maîtres susciteront les perfectionnements. Une première étape, une bonne étape, est franchie.

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Prof. Dr José CASTRO, *La nueva ciencia de comer* (Barcelone, Maucci, s. d., 1 vol. 14 x 21 de 415 p.).

Nous avons déjà signalé — N° 84, janvier 1933, p. 22 — un autre ouvrage du grand chef naturiste espagnol : « Manuel pratique d'alimentation rationnelle et crudivore ». Celui-ci rappelle les principes de la science de l'alimentation saine que l'auteur appelle « eutrophologie » (de *trepho* = manger, et *eu* : bien). Mais il comporte surtout un « traité complet de cuisine végétarienne eutrophologique » (c'est le sous-titre), le quel se compose de 581 recettes de mets végétaux cuits et préparés eutrophologiquement. La page de titre, image fidèle de la richesse (presque trop grande) du contenu de l'ouvrage, porte encore : « La cuisine végétarienne la plus moderne, complète, pratique, scientifique, saine, rationnelle, compatible et unique en son genre dans le monde naturiste ». Et, en épigraphe : « La cuisine eutrophologique dégage de l'empirisme le végétarisme culinaire courant et l'élève au rang de végétarisme scientifique ». La dédicace s'adresse aux mères : Soyez, dit l'auteur, « les vraies mères du vrai roi de la création ! »

Comme tous les naturistes, José Castro est un propagandiste passionné du bien de l'humanité. Il veut contribuer à créer « la Société future naturiste » ; c'est le titre d'un livre en préparation, « étude sociologico-biologique de la vie naturelle civilisée ». A son tour, cette Société régénérée doit engendrer (c'est le titre d'un autre ouvrage en préparation) : « Le vrai surhomme conçu selon la philosophie du naturisme trophologique ». Tout cela est vrai, probablement vrai, presque certainement vrai. Mais l'homme propose et le Destin dispose. Le Destin impartit à la majorité des humains un cerveau borné — c'est un fait de psychologie banale — et il frappe en aveugle des coups qui atteignent les plus clairvoyants. Le numéro d'août 1933 de la revue *Naturisme eutrophologique* (publié à Torrente-Valencia, en Espagne) en apporte un exemple tragique. José Castro a eu un fils. Tout avait été prévu pour en faire un produit triomphal de l'eugénisme : date la plus favorable pour la naissance, alimentation et hygiène de la mère, tout. La naissance fut « royale » ; l'enfant était un phénomène de beauté physique. — Cinq jours après, par suite d'une maladie d'un tiers, il mourait ! — « L'homme propose... »

Ne nous décourageons pas. Les éléments sains de l'humanité — émules de Noé au sein du déluge et du désastre contemporain — trouveront toujours plus dans la science (la science de l'alimentation avant tout) l'arche dont ils ont besoin.

Ad. F.

Dr Rosa KATZ, *Das Erziehungssystem der Maria Montessori* (Rostock, Hinstorff, II^e éd. 1932, 1 vol. 14,5 x 20,5 de 76 pp.).

Ce petit ouvrage a rendu de grands services dans l'Allemagne d'avant la révolution hitlérienne. Il y avait alors, dans ce pays, peu d'écoles Montessori (elles ont toutes été fermées depuis avril 1933), mais beaucoup de mères de famille et d'institutrices s'inspiraient de l'esprit montessorien. Essentiellement pratique, ce manuel peut servir d'introduction au sujet. En Suisse, en Autriche, dans les centres allemands des Etats-Unis, il mérite de trouver une large diffusion. Écrit en 1925, il a précédé la plupart des écrits allemands sur la Méthode. A cette époque, « L'auto-éducation dans les écoles élémentaires » n'avait pas encore été traduit. Les livres de Erwin Wexberg (« Sorgenkinder », Leipzig, 1931), William Stern (« Psychologie der frühen Kindheit », Leipzig, 1928), Karl Gerhardt, Käthe Stern, Becker et Muchow, etc., n'avaient pas encore paru. Il est d'autant plus remarquable que le bésin se soit fait sentir de rééditer ce volume-ci.

A ceux qui connaissent la Méthode, il n'apporte rien de neuf. L'historique — l'éducation des sens — l'enseignement de la lecture et de l'écriture — compter et calculer — discipline scolaire — les cinq étapes dans la façon de présenter le matériel et son usage — tels sont les chapitres traités.

Ce livre, disais-je, est une introduction. J'y insiste, car il ne dispense ni de la lecture approfondie des ouvrages de Mme Montessori elle-même, ni des cours qu'elle donne et où l'on voit et apprend la pratique de la Méthode. Et puis il y a quelque chose de plus élevé que la Méthode, quelque chose qui la domine : une sociologie de l'avenir, une philosophie de l'homme et de son rôle dans le monde. De cela Mme Katz ne parle pas. Et c'est — à nos yeux tout au moins — l'essentiel.

Ad. F.

Frank WALSER, *The Art of Conference* (New-York, Harper Brothers, 1933, vol. 14 x 21,5 de 305 pp., § 3).

L'art de la discussion publique ! Est-il un problème plus actuel ? Il n'y a pas d'association de jeunes hommes et d'hommes jeunes qui ne pratique avec ardeur la controverse. La gérontocratie — dont se plaignait la jeunesse contemporaine — a institué à son usage les grandes conférences internationales qui gravitent dans l'orbite de la Société des Nations et dont l'échec retentissant révèle à tous le vice secret ; vice non formel, non imputable aux institutions et inspirations wilsoniennes de Genève, mais aux listères que met aux pléni-potentiaires le nationalisme de leurs mandants.

Par ailleurs, le *self-government* a introduit la discussion à l'école. Des livres comme « L'Autonomie des écoliers », des études plus spécialement psychologiques comme celles de J. Varendonck sur le jeune meneur, de Dumouchel sur la psychologie des groupes, etc., ont familiarisé le public — surtout celui de l'École — avec les besoins et préoccupations de l'Éducation Nou-

velle, celle qui se trouve fondée sur les intérêts dominants et l'expérience propre de chacun.

M. Frank Walsler connaît tous ces mouvements divers. Il a été frappé de la vanité d'un trop grand nombre de discussions. Les conditions primordiales qui les eussent rendues fécondes manquaient le plus souvent. Ayant eu l'occasion de diriger lui-même des débats publics, en Pologne, dans la banlieue de Paris, parmi des ouvriers, dans des cercles d'intellectuels, etc., il a acquis une expérience consommée de cet art qu'il nous propose. Philosophe et psychologue, il a su simultanément agir et voir. La théorie et la pratique, chez lui, incessamment vont de pair. D'où l'intérêt profondément attachant que suscite la lecture de ce livre.

L'auteur a mis des années à l'écrire. Il y a travaillé en Europe (Genève et Paris) et en Amérique. Il part de faits concrets. Mais il s'élève, je l'ai dit, à de hautes synthèses, non sans s'attacher, à mi-chemin, à tels ou tels symboles — ainsi celui de la symphonie — qui parlent un langage plus clair que celui des abstractions. Tout compte fait, la subtilité, la pénétration de l'auteur, produisent sur l'esprit du lecteur une impression décisive.

Il s'agit ici, on le conçoit, de conflits et de l'art de les résoudre en harmonie. Conflits interhumains sans doute ; mais les conflits extérieurs ont presque toujours leur source cachée dans des conflits intérieurs. Les complexes, les tensions affectives y jouent un rôle prépondérant. Les chefs de groupe ne doivent pas les ignorer ! Ils ne doivent pas ignorer non plus les mobiles cachés qui meuvent les interlocuteurs ; prémisses différentes, égocentrisme individuel (jouer un rôle) ou collectif (nationalisme, arguments de partis), ressentiment, orgueil blessé. L'atmosphère de la réunion importe. La distribution des matières du programme aussi. De même, le degré et la nature de la préparation des délégués.

L'art du président : synthétiser. Faire la part des opinions adverses, en expliquer la cause ou le mécanisme secret ; souligner les points sur lesquels il y a accord. Ceci importe et se trouve pratiqué, en fait ; mais cela importe aussi et on le néglige trop. On peut (on doit) marquer les divergences avec tact, procéder sous forme dubitative, voire interrogative. Car il n'est pas facile de faire admettre aux orateurs que leurs

arguments de façade, les seuls affichés, cachent des arguments... de coulisse. Je ne parle pas des arguments volontairement voilés, mais des conflits intérieurs. Un des plus fréquents, sur le terrain international (je l'ai fait remarquer à M. Frank Walsler) est celui-ci : à la conférence internationale, l'orateur est souvent convaincu par les arguments des représentants des autres nations, mais il sait à l'avance que, s'il se prononce pour le bon sens qui s'impose à lui, il sera désavoué par ceux de sa nation qui n'ont pas assisté aux débats et, souvent moins compétents, s'acharnent plus féroce à la défense de leurs *a priori* ou de leurs intérêts matériels apparents. Oui, apparemment, car, en dernière analyse, l'intérêt de la collectivité entière peut seul sauvegarder l'individu — ou la nation — de la faillite collective qui l'entraînerait aussi.

Silence intérieur, attachement à la vérité malgré tout, libération intérieure, fruit de l'expérience religieuse, au sens le plus large du mot, voilà quelques-uns des points saillants de l'exposé singulièrement incisif de l'auteur. Que les jeunes puissent vivre ces expériences. Que les maîtres les orientent vers ces expériences et ces réflexions salutaires. Tels sont mes vœux. Oui, vraiment, un livre qui fait réfléchir ; un livre qui vient à son heure et fera du bien.

Ad. F.

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

VIENT DE PARAÎTRE préfacé par Ad. FERRIÈRE

... le premier ouvrage d'ensemble sur l'Éducation nouvelle : une mine de renseignements (théoriques et pratiques) pour l'éducateur, le pédagogue, le psychologue ; avec abondante Bibliographie et Index

L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

L'individualité des enfants et son rôle dans l'Éducation, par Henri BOUCHET, agr. de l'Un., doct. ès-Lettres

Un fort vol. de XIV-558 pp. — Prix : 50 fr.

Alcan, éd., 108, bd Saint-Germain, Paris 6^e

L'ÉCOLE VIVANTE

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

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

PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII^e

Tél Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

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'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : 18 francs ; Etranger, 25 francs.

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

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

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

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

François-Louis BERTRAND

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

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

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

ÉCOLE DE BEAUVALLON DIEULEFIT (Drôme)

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

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

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

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

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

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

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 soulevés 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 Soles 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 CONGRES INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie infantine. 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