

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamille, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Ad. FERRIÈRE. — *Le conflit des automatismes instinctifs et de l'émotion chez l'enfant de zéro à trois ans.*

D^r WALLON. — *Les origines du caractère chez l'Enfant.*

M. TRELLIS. — *L'Enseignement des Sciences à la « Maison des Enfants » de Sèvres (Suite et fin).*

Mlle CLARET. — *L'Enseignement de l'Histoire à l'École Decroly (Suite et fin).*

B. CARUEL. — *Une expérience : La correspondance interscolaire internationale à l'école primaire rurale.*

E. RABAUD. — *Sur la valeur des sciences naturelles pour la culture générale.*

Mlle FÉRIGNAC. — *Sauvons l'Enfant.*

Les livres pour les enfants.

Chronique d'Amérique. — I) M. L. CAZAMIAN : *L'Éducation Nouvelle à l'Université aux États-Unis.*

II) *Quelques textes.*

Communications du B. I. E.

Nouvelles diverses.

À travers les Revues.

Livres.

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

13^e Année.

JUIN 1934

N° 98

ADMINISTRATION ET REDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V^e

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

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, et 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^o L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2^o 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^o 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^o 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^o 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. G. 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. G. I. (Angleterre).

REVUES :

- ARGENTINE : *Nueces Eri*, Patagonas 883, Buenos-Aires
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mously.
 BELGIQUE : *Seebodso Vapitairis*, 13, rue Bulcholeio, Sofia
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosenegaarden, Copenhagen.
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.
 HONGRIE : *A Jono Utjina*, 41, Tigris Uta, Budapest.

- PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asuncion.
 PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.
 ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, Strada Mama Bonta, 79, Bucurost.
 SUÈDE : *Pedagogiska Spdrmat*, Erikshögskolan, 15, Stockholm.
 Tchécoslovaquie : *Nové Skoly*, Trela, 151, Prague.
 TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.
 URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.
 U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.
 YOUGO-SLAVIE : *Rudna Skola*, Slovanska, Sremska, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
 Le Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »
 Biogenetik und Arbeitsethik. Langensalz, Beyer et Sohne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
 Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Mich et Thron, 1912 (épuisé)
 La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Glard et Bruneau, 1915 Fr. 52 50
 L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50
 Les Églises théologiques et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
 Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
 L'Antagonisme des Écoles. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
 Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 »
 L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
 L'Éducation dans la famille. Genève. Éditions Forum, n° 6d., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)
 L'École active. Genève. Éditions Forum, n° 6d., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en Italien, en allemand, en arabe, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
 L'Hygiène dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Le maître de l'Instruction publique en Suisse, 1928 (Traduit en roumain, en espagnol, en Italien, en allemand) L'Éducation en Suisse. L'Éducation en Suisse, Ge-

- neve, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
 L'Aube de l'École serbine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
 La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lambertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
 Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
 Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
 La Pratique de l'École active. Genève. Éditions Forum, n° 6d., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
 L'Avenir de la psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
 L'École sur mesure et à la mesure du Maître. Genève. Impressions Alar, et Paris. Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
 L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
 Cosmétologie typométrique (écrit en collaboration avec M. R.-E. Kraft). Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 »
 L'Adolescence et l'École active. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 12 50
 Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance Fr. 2 50
 Cultiver l'Énergie. Éditions de l'Imprimerie à l'École, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) Fr. 6 »

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

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

AVIS

Païement des Abonnements

Nous prions les personnes dont l'abonnement expire avec le présent numéro (voir indication portée sur l'étiquette) de bien vouloir adresser le plus tôt possible le montant de leur réabonnement à la Trésorière, Madame J. Hauser, 18, avenue de l'Observatoire, Paris cc/ Paris, 697-92. En raison de la date toute proche des vacances, et pour éviter toute interruption de service, nous nous voyons obligés de hâter plus que nous n'aimerions le faire le recouvrement des dits abonnements. Les quittances relatives aux abonnements non payés directement, majorées des frais postaux, seront donc remises à la poste à partir du 5 juillet prochain.

Avec nos remerciements et nos excuses,

L'Administration.

Le conflit des automatismes instinctifs et de l'émotion chez l'enfant de zéro à trois ans ⁽¹⁾

Il arrive qu'au cours des générations une espèce fasse un bond en avant et que la conquête ainsi obtenue se fixe et perdure. Les biologistes ont dénommé ce phénomène « mutation » et ils sont portés à lui attribuer tout le mérite de l'évolution, la sélection étant reléguée au second rang et l'adaptation au dernier. En histoire, en sociologie, on nous parle aussi de mutations. Et les historiens de la science se plaisent à dénoncer les inventions qui sont « en l'air » et qui éclosent simultanément chez plusieurs savants. Mutations ? Il y aurait quelque injustice à le soutenir, car l'effort patient et persévérant de ces savants entre en ligne de compte pour le moins autant, si ce n'est plus, que l'« air du temps » !

Cette dernière constatation s'applique singulièrement au D^r Henri Wallon. Si le fruit de son effort devance le temps présent, si

on lui doit, en d'autres termes, des découvertes dans le domaine de la psychologie de l'inconscient, il faut attribuer ceci bien moins à l'influence de ses contemporains, les autres psychologues, bien qu'il en connaisse tous les travaux (car son érudition est vaste), qu'à l'opiniâtreté de sa pensée scientifique — pensée à la fois subtile et prudente, habile à la discrimination et ennemie de tout parti pris. — D'où le caractère de son œuvre, sa haute tenue. Elle est le modèle de la pensée française droite et ferme, pondérée et hardie tout à la fois. Ne convient-il pas de féliciter le groupe français d'Education nouvelle de posséder en MM. P. Langevin, H. Piéron et H. Wallon trois d'entre les représentants les plus hauts de la pensée scientifique contemporaine ?

Le D^r Henri Wallon vient de publier, sur « Les Origines du Caractère chez l'Enfant » un ouvrage qui, précisément, fait faire un bond en avant à la psychologie. A une époque où tant de livres ressassent ce que l'on sait déjà, en voici un que nul n'étudiera sans y apprendre quelque chose. Il n'est point facile à lire. Lorsque d'éditeur, dans son « prière d'insérer », le recommande aux

(1) D'après l'ouvrage du D^r Henri WALLON, Directeur de l'Ecole pratique des Hautes-Études, Chargé de Cours à la Sorbonne, *Les Origines du Caractère chez l'Enfant*, les préudes du sentiment de personnalité (Paris, Boivin, 1934, 1 vol. de 267 pp., fr. 24). — Lire plus loin l'avant-propos de cet ouvrage.

« mères soucieuses d'imprimer à cette formation du caractère une bonne direction », il suppose des mères d'une culture intellectuelle et scientifique peu commune et au courant d'une terminologie médicale et psychologique de spécialistes que l'on ne rencontre pas tous les jours. Au surplus le seul conseil pratique que l'on peut déduire de ces pages — qui n'en formulent aucun — est celui de J.-J. Rousseau : « Commencez par observer vos enfants, car très assurément vous ne les connaissez point ». Le mot de J.-M. Guyau vient aussi à l'esprit : « Tout connaître, c'est tout pardonner ». A parler plus exactement, un enseignement majeur découle de cette étude : n'imputez pas au « moi » de vos enfants des actes ou des paroles qui découlent de leur confusion initiale entre le « moi » et le « non-moi » ; n'imputez pas à leur être moral ce qui ne peut être dû qu'à leur inconscient ; écarter, chez les tout petits de 0 à 3 ans, toute idée de « péché », de duplicité voulue, de mal perpétré de parti délibéré. Car, ajoutons-nous, par là, vous créez le mal là où il n'est pas, vous en suscitez la naissance, vous en semez la graine. Et celle-ci lèvera, soyez-en assurés ! S'il est un âge où l'on puisse parler de l'« enfant sans défaut » selon le titre du livre du D^r Gilbert Robin, c'est bien de celui dont s'occupe le D^r H. Wallon : de 0 à 3 ans.

**

L'auteur, dans les trois séries de conférences qu'il a réunies sous le titre « les origines du caractère », aborde son sujet sous trois angles différents : celui des émotions, celui de la conscience du corps propre, celui de la conscience de soi. Epuise-t-il ainsi le problème ? Certes non. A cet égard, le titre du livre promet un peu plus que ne tient le texte. Mais la méthode sera la même, quel que soit le point de vue adopté. Et c'est là l'essentiel.

Cette méthode est fondée, bien entendu, sur l'observation exacte, les liens qu'entretiennent entre elles certaines manifestations chez un même enfant au cours des temps (monographies) et la comparaison de monographies nombreuses entre elles. Mais ceci ne suffit pas. Il faut y ajouter l'interprétation des réactions vivantes, leur synthèse. Pas d'interprétation imaginative ou prématurée, pas de synthèse abstraite : la recherche — expérimentale toujours — qu'entretiennent entre elles, cette fois au sein de l'individualité biologique totale de l'enfant, ces phénomènes que l'observateur ne peut saisir que sporadiquement, disséminés qu'ils sont dans le temps et l'espace.

On parlait, au début de ces lignes, de l'« air du temps ». S'il est une attitude scientifique commune à tous les psychologues depuis dix ou quinze ans, c'est bien celle-ci : abandon du point de vue analytique pur, dénonciation du « morcellement » auquel on aboutit ainsi (voir notre « Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie », 1915) et adoption, de parti délibéré, du point de vue qu'on a qualifié de « totalitaire », celui selon lequel chaque partie de l'être vivant réagit sur le tout et le tout sur chaque partie. Un chapitre nouveau s'est ouvert pour la psychologie de l'inconscient sous ce signe de la « totalité ».

Le D^r H. Wallon étudiera donc le caractère dans sa signification fonctionnelle. Tout mode d'action fixé est et doit être moyen pour un but, but d'adaptation, d'harmonisation interne, de rétablissement d'équilibre avec le milieu auquel on se plie ou qu'on plie à sa volonté, milieu naturel ou milieu humain, milieu actuel ou milieu passé. Car le D^r Wallon ne craint pas d'invoquer des arguments qui furent ceux des tenants de la « loi biogénétique » et selon laquelle certaines traces de l'évolution ancestrale se retrouvent chez l'enfant actuel. Il parlera de telle « réaction tonique d'un type archaïque » (p. 116), des « origines primitives » de la peur en présence de l'inaccoutumé (p. 119). « Dans l'apparition et les manifestations de l'émotion, confesse-t-il (p. 93), une part très grande revient à l'histoire du sujet et de sa race ». Il n'est pas jusqu'à la physiologie qui n'intervienne ici : Thalamus, corps strié, zones oculaires, cerveau primitif que sont venues envelopper et prolonger les circonvolutions cérébrales ; rôle primitif aussi du système du grand sympathique, en relation avec les automatismes qui, eux — à l'encontre des réflexes émotifs — fonctionnent, dans la règle, pour le bien « animal » de l'individu.

Ainsi la structure et le dynamisme intime propres à la pensée normale peuvent être saisis dans les manières de sentir encore brutes du jeune enfant. Les complications successives de ses systèmes de réactions donnent la clef de leur genèse. On retrouve ces mêmes réactions brutes chez l'aliéné, mais ici par un phénomène de retour au primitif. Th. Ribot avait déjà marqué que la conscience du moi, celle de la personnalité et de ses attributs, dernières parues de l'évolution — individuelle et raciale — sont les premières à s'évanouir en cas de déséquilibre mental. A leur place réapparaissent des formes de réaction plus primitives ; et celles-ci vont s'échelonnant dans le recul des temps. Toute la psychologie

logie génétique tient dans cette seule constatation fondamentale.

Ainsi le fait de saisir la signification psychologique originelle des émotions permet de mesurer l'effort qu'il faut, à l'enfant, pour coordonner tant de réactions qui sont en conflit entre elles : conflit entre l'automatisme — résidu ancré, dans la morphologie physiologique de l'individu, des adaptations de la race au milieu naturel (nous employons ici le mot « adaptation » au sens large, sans exclure l'hypothèse des mutations) — et les émotions, avec leurs « attitudes posturales » diverses, qui seraient, selon le D^r Wallon, des résidus de réactions ayant une portée sociale, humaine. Ici, à propos de suggestion collective, de mimétisme social inconscient, d'imitation, de jalousie, de sympathie, on trouvera des pages impressionnantes où les découvertes de Durkheim (la Société impose ses façons d'être et de penser à l'individu), Lévy-Bruhl (le conformisme chez les primitifs), Bergson (morale et religion des sociétés « fermées ») sont reprises et prolongées. Prolongées ? C'est plutôt leur base commune que nous découvrons l'auteur, leur source retrouvée jusque dans les couches anatomiques profondes de l'être vivant, actuel ou ancestral.

Somme toute, les émotions s'expliqueraient comme des « structures » au sens que donne à ce mot la psychologie structurale (*Gestalt*) ; en d'autres termes des faisceaux de réflexes conditionnels, au sens que Pavlov et le D^r Hachet-Souplet donnent à ce terme. Un fait n'a d'intérêt que par rapport à ce qui le dépasse, à l'ensemble dont il fait partie, dit très justement l'auteur (p. VII) ; et il est lui-même, aux yeux de l'analyste, un ensemble. Exemple : « L'apparition des champs corticaux, tel celui du langage, ... implique la société, comme les poumons d'une espèce aérienne impliquent l'existence de l'atmosphère » (p. VIII). Psycho-génétiq- uement, s'il est permis de s'exprimer ainsi, le jeune enfant « tend vers la vie sociale... comme vers son état d'équilibre ». Il y a chez lui *appétit* — de caractère physiologique, dynamique, s'exprimant du dedans au dehors — et les *aliments* qu'il rencontre — contingences, éléments statiques, saisis hors de lui, qu'il fait pénétrer en soi et qu'il s'assimile — deviennent dès lors chair de sa chair et sang de son sang. Ainsi l'aptitude au langage est universelle et dynamique ; l'apprentissage de la langue ambiante par le petit enfant a un caractère statique, actuel, limité dans le temps et l'espace. D'où cette constatation : les mécanismes physiologiques identiques créent

des finalités psychologiques identiques et *vice-versa* ; en d'autres termes les « structures » actuelles d'un être sont le fruit commun des actions du moi et des réactions du non-moi — individuel ou ancestral. — Les structures actuelles et temporelles, à leur tour, agissent sur les « faits » qu'elles englobent et assimilent ou transforment. Toute l'industrie qui a transformé l'humanité est née de cette « adaptation » du non-moi au moi, de la nature à l'homme. En sens inverse des « résidus » psychologiques (les superstitions, par exemple) donnent lieu à des « faits » actuels par extériorisation de besoins émotifs de l'inconscient (rites religieux plus ou moins primitifs, croyances aboutissant à des actes, etc.). Ceci éclaire singulièrement la psychologie du symbole !

Et du même coup apparaît ce rapport, ce conflit, qui constitue la thèse originale et révélatrice de l'œuvre du D^r H. Wallon : les structures du tonus que l'on peut appeler animales (en entendant ici l'individu pré-social) agissent et réagissent souvent en sens contraire des structures constituées par des réflexes conditionnels d'origine et à fins sociales ; ou plutôt c'est le jeu de ces dernières qui vient troubler les premières. « Les progrès que doit réaliser la pensée de l'enfant, c'est en quelque sorte de se différencier en plans distincts, au travers desquels puissent s'effectuer toutes les dissociations qui s'imposent entre l'expérience concrète et tels ou tels systèmes de représentations ou de symboles que la connaissance y superpose ». (p. 4). Comme on le voit, rien n'est moins simple, vue du dehors, que l'évolution d'un petit enfant. Et pourtant rien n'est plus simple pour lui, car l'équilibre entre les réactions internes d'un être, envisagées entre elles, et les réactions de l'être total en rapport avec le milieu ambiant, est toujours réalisé ; il est un fait, puisque sans ce double équilibre le jeune être n'existerait pas. Notons que, dans ce terme de « milieu », il faut faire entrer la Société, tout au moins la famille, puisque le bébé, prolongement de l'embryon, demeure longtemps sans pouvoir se suffire à lui-même tant prennent de place les réactions archaïco-sociales ou émotives en regard des réactions du tonus archaïco-animal de l'organisme !

* *

Il n'entre pas dans le cadre d'un article de revue de pousser plus loin l'analyse ni d'accompagner l'auteur dans les développements remarquables qu'il apporte à l'étude du caractère de l'enfant envisagé sous cet angle particulier — et fondamental. — L'analyse et la synthèse s'y rencontrent et

s'y complètent. On peut dire que cet ouvrage étudie certains caractères du caractère. Car ce mot « caractère », si l'on y prend garde, a deux sens. « Il faut entendre par caractère ce qui distingue les individus entre eux », écrit l'auteur (p. 6). Sans doute. Mais chez un enfant, on désignera par « caractère » la concentration des énergies ; et non seulement le centre fonctionnel, mais la stabilité de ce centre, son aptitude à résister aux influences perturbatrices de l'extérieur. Celui qui flotte au gré des vents, qu'il subisse l'empreinte du conformisme ou varie avec la dernière opinion émise devant lui, est dit manquer de caractère. Peut-on affirmer que l'auteur prenne en considération ce dernier sens, comme le titre pourrait le laisser supposer ? Il ne semble guère.

La nature partielle de ces trois études spéciales apparaît dès lors aux yeux de l'éducateur qui a besoin de comprendre la « totalité » de son élève pour favoriser l'évolution optima de cette « totalité ». Elle apparaîtra aussi, pouvons-nous ajouter, aux yeux de l'homme de science. M. Henri Wallon a voulu, de parti délibéré, s'attacher à la méthode empirique. Il en a le droit. Il s'y est tenu. Nous l'en louons. Mais cette méthode — sorte de marche de notre ignorance vers la vérité pressentie et entrevue — ne doit pas exclure, sur le plan « méta-physique » (nous séparons à dessein), l'existence d'une sorte de causalité en soi ou, pour mieux dire, d'un dynamisme sous-jacent aux phénomènes comparés et qui conditionne les corrélations constatées. Les hypothèses (méthodes de travail) de la typocosmie, par exemple, rendront ici des services incomparables : ceux-mêmes qu'apporte toute hypothèse dans la science ; les confirma-

tions et infirmations expérimentales ont toujours été amorcées par des synthèses provisoires ; l'hypothèse conduit ainsi à la loi scientifique.

M. Wallon néglige et écarte, très légitimement d'ailleurs, certaines hypothèses qui, pour d'autres chercheurs, équivalent à des certitudes. Ainsi la télépathie comme base de la sympathie. L'existence d'effluves et de radiations humaines, étudiés avec la rigueur expérimentale la plus scrupuleuse par le M. E. K. Müller de Zurich, par exemple, apportera, nous en sommes convaincus, des « explications » de la plus haute importance pour la compréhension de l'éducation : des influences réciproques de l'adulte et de l'enfant et singulièrement de l'action qu'exerce la mère ou la nourrice chez le tout petit enfant. Mais l'examen de ces hypothèses-ci, nous répondrait le Dr Wallon, n'entraîne pas dans son propos. A chaque jour — et à chaque savant — suffit sa peine.

On comprendra que nous nous soyons étendus quelque peu sur cette analyse. Depuis la lecture des ouvrages de Jean Piaget, on n'avait pas eu l'occasion de rien lire d'aussi « neuf », ni d'aussi enrichissant que ce petit livre du Dr H. Wallon. Que ceux qui vont déclarant : « Il n'y a rien de nouveau sous le soleil » — le lisent. Quant à ceux qui prônent, de façon simpliste, l'éducation traditionnelle pure et simple, engageons-les à s'instruire et à modifier leur opinion. L'Éducation nouvelle fondée sur la science impartiale est un ferment de révolution — de saine révolution. — Qui viendrait à le nier serait un faible d'esprit incurable, avec « régression au primitif. »

Ad. F.

Les Origines du Caractère chez l'Enfant

(Extrait de l'Avant-Propos) par le Dr Henri WALLON

On pourra constater souvent dans cet ouvrage la tendance à ne pas étudier les faits en série close, mais plutôt à les envisager dans divers des différents ensembles auxquels ils peuvent participer. Par exemple, cet ensemble chronologique des trois premières années, qui fournit à ce volume son contenu, est en outre étudié dans ses rapports avec les origines du caractère. Et c'est même en fonction de cet ensemble plus vaste qu'il a été délimité. Mais d'autres ensembles interviendront encore au cours des

chapitres : ceux du comportement historique de l'espèce humaine, du comportement animal, des genèses et des régressions fonctionnelles, des cycles psychophysiologiques, etc...

Il semblerait pourtant que le domaine propre de la psychologie de l'enfant soit assez vaste pour satisfaire les plus ambitieux. Dès à présent, nul ne saurait le parcourir dans son entier, et ses explorateurs ne cesseront pas d'en étendre les limites. Mais vouloir s'y cantonner étroitement, abouti-

rait à ne plus faire que des inventaires, des énumérations chronologiques, de simples descriptions.

Sans doute est-ce là une limite jamais atteinte. La récolte des faits n'est jamais purement mécanique ; elle a toujours une signification plus ou moins explicite. Il n'y a pas de fait en soi ; un fait est toujours plus ou moins façonné par celui qui le constate. Mais il peut ainsi répondre davantage à des poncifs, à des routines qu'à l'individualisation clairvoyante de traits fournis par l'expérience. Ainsi des collections indéfinies de faits peuvent ne pas valoir un fait unique mais significatif. En réalité, un fait n'a d'intérêt que dans la mesure où il est déterminé, et il ne peut l'être que par ses rapports avec quelque chose qui le dépasse, c'est-à-dire avec un ensemble auquel il puisse être incorporé en quelque manière. Mais il est lui-même un ensemble ayant sa physiologie, sa définition et qui se rattache par les traits qui le composent à d'autres ensembles plus élémentaires. Il en résulte non seulement que de confronter un fait avec tous les systèmes auxquels il peut être rapporté, c'est le traiter selon sa nature, mais le meilleur observateur est celui qui saura utiliser le plus de systèmes, tour à tour pour l'individualiser et pour l'expliquer.

La psychologie est certainement un des domaines où le cloisonnement excessif des faits étudiés entraîne le plus d'inconvénients. En effet, dans la mesure des 3/4 son objet s'élève davantage au-dessus des conditions les plus élémentaires, celles qui sont communément appelées matérielles, pour entrer dans des ensembles à qualifications plus particulières, l'ignorance où son étude laisse couramment ces derniers l'ampute de ses conditions déterminantes. Ce sera la méconnaissance par exemple de l'unité indissoluble que forment l'enfant et l'adulte, l'homme et la société. Et pourtant l'espèce ne peut trouver sa raison d'être que dans le type adulte et l'enfant tend vers l'adulte comme le système vers son équilibre. De même scinder l'homme de la société, opposer, comme il est fréquent, l'individu à la société, c'est lui décortiquer le cerveau. Car si le développement et la configuration de ses hémisphères cérébraux sont bien ce qui distingue le plus assurément l'espèce humaine des espèces voisines, ce développement et cette configuration sont dus à l'apparition de champs corticaux, tel celui du langage, qui impliquent la société, comme les poumons d'une espèce aérienne impliquent l'existence de l'atmosphère. La société est pour l'homme une né-

cessité, une réalité organique. Non pas qu'elle soit déjà tout organisée dans son organisme ; pas plus que ne l'est, dans les centres du langage, un système quelconque de langue parlée, avant son apprentissage. L'action se fait en sens inverse. C'est de la société que l'individu reçoit ses déterminations. Elles sont pour lui un complément nécessaire ; il tend vers la vie sociale, lui aussi, comme vers son état d'équilibre. Il est superflu évidemment d'ajouter qu'il n'y aurait pas de société sans les individus qui la composent, ni plus particulièrement de sociétés humaines sans l'homme et sa complexion psychophysiologique. C'est un côté de la question où la psychologie n'a pas d'applications utiles à tirer, l'objet de son étude étant l'individu.

Bien des difficultés viennent de ce que les ensembles naturels où s'inscrit la vie psychique n'ont pas été pris en considération. Là sans doute est l'origine d'oppositions comme celle du mécanisme et de la finalité, dont certains font si grand tapage et qui n'est peut-être qu'un *artefact*. Faire dans le système une coupe qui le décapite de ses conditions d'équilibre, c'est s'obliger à supposer dans les fragments un principe intime qui les fasse évoluer de l'intérieur par une sorte d'auto-crédation. Mais quel est le système, parmi les plus élémentaires, parmi ceux qui sont communément abandonnés aux lois mécaniques de la matière, dans lesquels la même opération n'entraînerait pas des conséquences semblables.

Il est vrai que dans les faits de développement humain, comme aussi dans les phénomènes de la vie, intervient une difficulté qui ne leur est peut-être pas spéciale, mais qui y est des plus apparente : c'est la longueur des étapes qui achèvement vers l'état d'équilibre. Vues au ralenti, elles tendent à se morceler en moments ou réalités distincts. Elles ne savent que se juxtaposer en périodes ou en états statiques. Il n'y a pas entre elles de véritable continuité. La durée, le temps leur restent extérieurs. Le temps est un abstrait, un absolu, un simple milieu sans participation réelle à l'explication des choses.

La finalité n'est peut-être que la revanche de ce temps absolu, investi à son tour d'un rôle, pour expliquer ce qui ne peut être statiquement expliqué. Rôle autonome et absolu, lui aussi, puisque sans commune mesure avec les autres facteurs qui servent à l'explication des choses. L'opposition du mécanisme et de la finalité ne serait donc, dans nos systèmes de connaissance, que la conséquence de la dissociation opérée par les

tâtonnements de la pensée aux prises avec le réel divers et changeant, entre ce qu'elle peut en fixer dans des images ou des concepts statiques et le temps. Les choses en devenant, ayant été séparées de leur devenir, au devenir s'est substituée la simple succession. Mais en retour, le devenir est apparu comme existant en soi et comme doué du pouvoir de se créer lui-même, c'est-à-dire en définitive de créer les choses. Antinomie entre la réalité de l'être et ce qui nous en est connaissable. Selon sa constante illusion la pensée impute à la nature des choses les discordances qui sont dues à la défectuosité de ses procédés. Mais ses procédés sont toujours révocables, lorsqu'éclate leur désaccord avec les nécessités de la connaissance. C'est l'exemple que la physique est en train de nous donner, en opérant la révision de ses principes.

Peut-être notre époque est-elle, dans tous les domaines de la connaissance, une époque où se posent des problèmes qui exigent une révision partout semblable des anciennes distinctions ou catégories. Dans celui de la psychologie, ce qui tendrait à le démontrer, c'est l'insatisfaction de tant d'esprits qui en arrivent à s'évader dans la métaphysique. Or, le résidu que peut donner l'analyse de leur spéculation, ce sont précisément ces notions du devenir créateur

et de la participation à des ensembles où l'homme, en s'approfondissant lui-même, devrait trouver ses raisons d'exister. Dépouillées de leurs élans mystiques, ce sont exactement celles vers lesquelles nous venons de voir que nous orientent les besoins de la recherche scientifique. Mais où la métaphysique, éprise d'absolu et d'immobilité, oppose être et connaissance, essentiellement relativiste, la science s'applique à tisser de nouveaux apports entre tous les systèmes dans lesquels se répartit notre expérience des choses et de la vie, à les fonder toujours davantage les unes dans les autres, et, selon que cette œuvre d'unification par la connaissance l'exigera, à réformer ou abolir celles des distinctions ou catégories, intellectuelles du passé qui pourraient s'y opposer.

Faire ces constatations, ce n'est pas apporter une solution. L'exemple de la physique, qui pourtant dispose de méthodes autrement rigoureuses et de résultats autrement bien contrôlés que les sciences biologiques et surtout psychologiques, montre les difficultés extrêmes que présente une semblable révision. Ce n'est même pas donner un programme précis de recherches ; c'est seulement indiquer une direction et c'est aussi répondre à ceux qui, dans ce travail seraient tentés de relever des « digressions ».

L'Enseignement des Sciences à la « Maison des Enfants » de Sèvres

(suite et fin).

L'Eau

Voici le développement d'un Centre d'initiation :

L'Eau

Dans l'étude de l'eau nous avons envisagé :

a) Les propriétés de l'eau et leurs applications ;

- b) Rôle de l'eau dans la Nature ;
- c) Rôle de l'eau dans la vie de l'homme ;
- d) Rôle de l'eau dans la vie des peuples.

a) Comme propriétés de l'eau et leurs applications nous avons parlé de sa densité de ses *Trois Etats des Vases Communicants*, ce qui nous a conduit aux :

Jet d'eau, distribution d'eau, puits artésien, niveau d'eau.

Ils ont fait à ce sujet une maquette : plan de l'école coté en altitude.

Nous avons ensuite parlé :

de la *pression de l'eau et du principe de Pascal* : barrage, ascenseur hydraulique ;

puis du *Principe d'Archimède* : bateaux, sous-marins ;

de la *Solubilité* : marais salants, courbes de solubilité ;

de la *Solubilité des Gaz* : eau de seltz, eaux minérales ;

de la *Vapeur et de sa force élastique* : machines à vapeur, locomotives, bateaux ;

de sa *Composition* avec l'analyse et la synthèse de l'eau ;

de la préparation et des propriétés de l'*hydrogène*.

b) A propos du rôle de l'eau dans la Nature nous avons vu :

1° Son rôle dans le règne minéral (avec le cycle de l'eau et son rôle géologique) ;

2° Son rôle dans le règne végétal (avec la vie des plantes, la germination, l'irrigation des contrées sèches) ;

3° Son rôle dans le règne animal.

c) A propos du rôle de l'eau dans la vie de l'homme nous avons envisagé :

D'abord son utilité :

en tant que boisson (d'où hygiène de l'eau) ;

en tant que plaisir (pêche, ski) ;

en tant que défense contre l'incendie ;

en tant que houille blanche.

Ensuite ses dangers :

Avec les inondations, les avalanches, raz-de-marée, etc...

d) A propos du rôle de l'eau dans la vie des peuples nous avons dit :

comment l'homme a utilisé les océans comme moyen de communication et de transport pour les échanges de produits de première nécessité. Nous avons aussi parlé des cités lacustres d'autrefois.

Au Troisième Stade enfin nous sommes dans le domaine beaucoup plus abstrait (celui de la chimie par exemple), auquel nous arrivons naturellement à la suite du travail précédent.

Par exemple l'étude de l'air nous a amené au point de vue composition à l'étude de l'oxygène, celle-ci à l'étude de la respiration et de la combustion, celle-ci à la connaissance des métalloïdes et métaux — d'où acides, bases, sels d'où réactions chimiques et leurs lois, etc... Exemple de sujet de travail : ils ont fait un travail sur les moyens de transports, travail destiné à revoir et illustrer des connaissances scientifiques déjà acquises.

Ayant établi que transporter des gens, c'est faire un travail, ce qui nécessite une force ou énergie, nous avons envisagé différents moyens de transport.

Nous avons vu, par des exemples familiers, que le moyen de transport ne crée pas l'énergie mais l'emprunte.

Nous avons vu que cette énergie peut être empruntée à des sources très différentes et transformée ingénieusement en énergie mécanique.

De là nous avons été amenés à parler de la conservation de l'énergie et par association d'idées de la conservation de la matière. Cela les a prodigieusement étonnés et l'un d'eux après quelques exemples a conclu : « En somme nous ne faisons rien sans rien », ce qui au fond est un énoncé précis de cette loi.

Nous avons adopté une classification des moyens de transport basée sur la forme de

l'énergie transformée en énergie mécanique. Cette classification faite, nous avons étudié ou rappelé tous les phénomènes scientifiques sur lesquels ils sont basés (par exemple pour les bateaux il a été question du principe d'Archimède, pour les locomotives de l'expérience sur la force élastique de la vapeur et de la machine à vapeur).

Pour nous documenter, nous avons passé un après-midi au musée des Arts et Métiers où les enfants ont pris des croquis et examiné beaucoup de machines. De plus, là ils se sont rendu compte du labeur et du temps qu'il a fallu à l'homme pour arriver à l'adaptation et aux perfectionnements modernes qui leur paraissent chose si naturelle.

Ils se sont aussi rendu compte du courage et de la foi qu'il a fallu aux innovateurs tels que les premiers aviateurs qui ont risqué leur vie pour faire avancer la science.

Je ne vous ai pas parlé d'une chose que je considère pourtant comme très importante, qu'intellectuellement, est du même ordre que les sujets de travail mais dans le domaine matériel. Je conseille à l'enfant de faire des réalisations matérielles, applications directes des phénomènes qu'il connaît.

Par là, il vit sa science et la met en œuvre ; il s'en sert en créant quelque chose de personnel. La joie de créer, cette activité en vue d'un but avec tous les problèmes inattendus qui surgissent sont très fécondes.

Cela à tous les stades de son évolution — les réalisations seront de nature très différentes puisque leurs connaissances le sont.

Au Premier Stade par exemple, il y a eu des fabrications de balances, de thermomètres.

A propos de l'étude de l'eau comme boussole et des puits, deux enfants ont fait dans un aquarium une coupe de terrain en sable, terre et argile donnant la formation d'une couche d'eau, avec un puits aboutissant dans la couche d'eau, une poulie et des petits seaux permettant de puiser l'eau dans le puits. A travers le verre du récipient on suit le trajet de l'eau qui s'infiltrait dans le sable et vient constituer la couche. Un semis de blé complète cette coupe de terrain. Les enfants ont pu donner aux tout-petits de l'école une petite leçon très nette.

Au Deuxième Stade nous avons eu :

Une maquette de distribution d'eau dans une maison et un jardin.

Un niveau d'eau d'arpenteur avec lequel nous avons relevé les altitudes du jardin de l'école qui est très en pente et fait un grand plan coté en surface et en altitude.

Un baromètre dont nous suivons les indications avec intérêt.

Au *Troisième Stade* :

Un grand vient de fabriquer un densimètre.

Je voudrais vous dire un mot du fichier qui se constitue peu à peu :

Fichier. — Pour compléter tout cela et pour faciliter le travail individuel même lorsque tous les petits auront grandi et que le laboratoire aura beaucoup d'élèves, je fais un fichier qui sera un guide de travail et un guide pour faire les comptes rendus du travail fait au laboratoire.

Il est fait par centres d'intérêt.

Pour que l'activité de l'enfant soit toujours en éveil, il est sous forme de questions. Il comporte donc :

1° des *Questions* auxquelles l'enfant peut répondre avec un peu de réflexion et d'observation ;

2° des *Expériences* à faire dont le mode lui est expliqué en détail, avec des croquis s'il le faut.

Une indication bibliographique au bas de chaque fiche lui indique un livre au cas où il voudrait se documenter plus amplement ;

3° des *Problèmes* à faire expérimentalement ;

4° des *Problèmes numériques*.

Pour les questions intéressant le centre d'intérêt mais qui n'entrent pas dans le cadre des livres simples que l'enfant a à sa portée, il y a des fiches de textes.

Pour finir, je vous parle rapidement du *comportement des enfants*.

Les enfants sont très intéressés par tout ce qu'ils apprennent au laboratoire. Leur joie est très grande. Ils sont heureux de manipuler et aussi d'apprendre.

Ils trouvent là un travail complet qui met en œuvre toutes les activités. Ils y satisfont leur désir d'activité manuelle et que de ce travail il sorte un fait, une vérité avec laquelle ils font connaissance, cela les ravit. Si bien qu'il leur arrive de ne pas épuiser cette joie en une fois et qu'ils désirent recommencer une expérience déjà faite ou qu'ils assistent à cette même expérience refaite par d'autres.

Dans toute la réalisation de leur maquette ou compte rendu, ils peuvent s'exprimer en toute personnalité. Ils travaillent pour ces choses-là seuls ou par groupes comme ils le désirent. Dans toutes ces choses-là, ils veulent faire « bien » et « joli ». Pour toute réalisation matérielle avec des moyens de fortune, ils se débrouillent et s'entraident

souvent. Leur esprit est véritablement en éveil et non inerte et docile.

Nous avons eu des discussions passionnantes chaque fois que nous avons touché aux grandes lois de la science.

La conservation de la matière par exemple a été le sujet d'une longue conversation où je pouvais voir travailler l'esprit de l'enfant. Cette loi « que rien ne se crée » les étonne si fort qu'ils ne l'admettent pas sans grande discussion. Après une réflexion intense une petite élève me déclare : « Si, je sais un cas où la matière se crée ». Je la questionne. « Si on met une graine dans la terre elle donne naissance à une plante, même ajoute-t-elle, avant de disparaître elle a bien créé quelque chose ».

Je leur parle à ce moment-là de la composition chimique des végétaux et des animaux, des éléments qui les constituent et leur dis où les plantes et les êtres puisent ces éléments pour se développer. La circulation de tous les éléments, en particulier de l'Azote, les frappe beaucoup.

Voici encore un exemple qui vous montrera combien l'esprit de l'enfant est actif et découvre combien ce qu'il sait est un point de départ vers la découverte.

Comme nous venions de dire que le principe d'Archimède est applicable aux gaz, une fillette me dit spontanément : « Mais alors voilà une chose très drôle, les corps devraient être plus lourds dans le vide que dans l'air ». Pour ne pas interrompre sa pensée, je reste neutre. Elle continue : « Mais voyons, voilà un corps dans l'air, ici le même corps dans le vide ». (Elle me fait un schéma tout en parlant). Elle est ravie quand je lui dis qu'effectivement cela est vrai. Nous prenons quelques objets et mesurons leur volume, leur poids et calculons ce qu'ils pèseraient dans le vide. D'elle-même elle trouve que la différence de poids relative est fonction de la densité du corps et nous faisons quelques calculs amusants. Cette même fillette trouve qu'on pourrait faire des ballons en faisant du vide dans l'enveloppe. Vous voyez quelle activité d'esprit et quelle compréhension tout cela dénote.

Je termine cette fois, en vous redisant que tout ceci est un essai pour lequel il y a beaucoup à faire mais il me semble que c'est dans ce sens qu'il faut chercher, d'autant que dans cet épanouissement général vers lequel nous essayons tous de guider l'enfant, sa personnalité se forme dans la joie et l'enthousiasme. L'enfant se créait une vie intérieure et sa formation morale et sociale, sa formation intellectuelle se font parallèlement.

L'Enseignement de l'Histoire à l'École Decroly

(suite et fin).

1° La période de *classement et de généralisation* s'étend au degré secondaire et comprend l'étude de l'histoire universelle d'abord largement associée au centre d'intérêt, puis suivant son rythme propre.

a) Association au centre d'intérêt.

De 12 à 15 ans chaque notion d'observation n'est plus reportée systématiquement dans le temps et l'espace comme au degré primaire. L'enfant revoit d'ailleurs pour la seconde fois le centre d'intérêt ; et son intelligence plus ouverte demande un développement plus ample. C'est l'idée seule du centre d'intérêt qui unit les différentes branches. Ainsi, étudiant l'alimentation en 6°, il considère l'alimentation dans l'antiquité et notamment en Égypte selon le plan suivant :

1° Étude du pays et de ses ressources (Comparaison avec l'Égypte actuelle).

2° Étude de l'Égyptien (origine, caractère, histoire jusqu'à nos jours).

3° Alimentation du corps.

a) Produits de la chasse, pêche, agriculture, commerce.

b) Les repas avec les ustensiles, la toilette aux repas, l'endroit où ils se prennent.

4° Alimentation de l'intelligence : Écriture, littérature, sciences.

5° Alimentation de l'esprit : La Religion et l'Art.

Étudiant la *défense* en 4° on développe les points suivants :

I. Défense de l'empire romain d'Orient.

1° Moyens naturels de défense offerts par le site de Constantinople.

2° Les ennemis intérieurs : gouvernement, administration compliquée, religion orthodoxe. Les ennemis extérieurs : Les Avars, les Bulgares, les Slaves, les Perses, les Arabes, les Vénitiens et les Génois, les Francs.

3° La résistance : Diplomatie, fortifications et armées.

4° La chute sous les coups répétés des Turcs (Seljoukides et Osmanlis).

II. Défense de l'Europe contre les Turcs : La question d'Orient.

1° Apogée de la puissance turque aux xvi^e et xvii^e siècles.

2° Décadence au xviii^e siècle et refoulement dans les Balkans. (Intervention Russie et Autriche).

3° Désagrégation au xix^e siècle.

4° Refoulement au xx^e siècle. (Site de Constantinople).

Associé à cela l'art Byzantin, l'art Russe, l'art Musulman.

Les leçons d'histoire commentent les visites guidées des musées, des villes et des lieux historiques, les projections faites en classe, la documentation réunie par le professeur et les élèves.

Ceux-ci font toujours leur livre d'histoire, cahier précieux bien illustré et documenté. À côté de lui, ils tiennent un carnet où les questions étudiées sont résumées.

Vers 14, 15 ans une idée générale n'est plus nécessaire pour captiver l'attention ; l'adolescent s'intéresse à l'histoire pour elle-même et désire en connaître les lois propres. Cependant elle garde le contact avec les autres branches en ce sens que l'on essaye d'établir le plus de rapports possible entre les différents cours. Ainsi étudiant en histoire le moyen âge par exemple on profite pour voir au même moment la littérature, les arts roman et gothique de cette même période et on y associe l'étude géographique des lieux et des pays dont on parle.

Chaque branche conserve cependant son caractère particulier avec la méthode qui lui est propre. On souligne simplement les relations qui les unissent pour le plus grand profit et pour la facilité de l'élève.

La section supérieure de l'École Decroly est une création récente ; aussi l'enseignement de l'histoire comme celui des autres branches, n'est qu'à la phase d'expérimentation.

Voici le programme et la méthode suivie pour l'enseignement de l'histoire avec le 1^{er} Groupe d'élèves sortant cette année de la Section Scientifique.

PROGRAMME

L'histoire universelle fut répartie sur les 6 années du degré secondaire comme suit :

En 6° : Histoire des peuples orientaux : Égyptiens, Chaldéo-assyriens, Phéniciens, Juifs, Mèdes et Perses, rattachée au centre d'intérêt : l'alimentation.

En 5° : Histoire de la Grèce et de Rome

associée largement au Centre d'intérêt : La lutte contre les intempéries.

En 4^e : Histoire des destinées de l'Empire romain d'Orient de sa création à nos jours, associée au centre d'intérêt : La défense, ce qui entraîne l'étude de l'histoire de toute l'Europe orientale. (Question souvent escamotée).

En 3^e : 1^o Vue générale du Moyen-Age (invasions du v^e siècle, les Francs, invasions du ix^e siècle, la féodalité, l'église, régime féodal, mot communal ;

2^o Vue particulière de l'histoire des Etats occidentaux : France, Angleterre, Saint Empire romain de nation germanique, Belgique, Espagne des origines au xiii^e siècle

En 2^e : 1^o Le mouvement communal ;

2^o xiv^e-xv^e s. Faits généraux et faits particuliers à la France, Allemagne, Angleterre, Belgique, Espagne ;

3^o Caractères généraux des temps modernes, étude du xvi^e s., faits généraux et faits particuliers.

En 1^{re} : xvii^e et xviii^e siècles. Epoque contemporaine.

Ainsi : 1^o L'histoire universelle est vue plus profondément puisque les 2 cycles traditionnels sont supprimés ;

2^o L'histoire de Belgique s'étudie dès la 3^e dans le cadre de l'histoire universelle, ce qui facilite sa compréhension ;

3^o L'histoire des Etats se présente à l'élève en longueur et en largeur, c'est-à-dire selon leur rythme propre et dans leurs rapports avec les autres Etats. (Tenue de tableaux synoptiques et de fardes résumant l'histoire particulière de chaque Etat) ;

4^o L'antiquité est revue en 2^e et 1^{re} au cours d'histoire de l'art, de littérature et de morale, donc sous un aspect nouveau qui vivifie les connaissances antérieures.

MÉTHODE

1^o Diviser matière historique d'une question ou d'une période entre le professeur et

les élèves ; prévoir les documents nécessaires à cette étude, les visites à faire. Le travail de l'élève devient de plus en plus important au fur et à mesure qu'il avance en âge. En 2^e et 1^{re} le rôle du professeur est celui d'un guide : il n'intervient que pour expliquer les questions difficiles, commenter les exposés d'élèves, faire les raccords entre ceux-ci et souligner la philosophie de l'histoire ;

2^o Visite de musées de villes ou de lieux historiques ;

3^o Exposé de la question par le professeur ou l'élève en utilisant des projections, des cartes historiques ou des textes (Chroniques de Froissart), textes de Bossuet, Montesquieu, Voltaire, et des historiens, repris au français ;

4^o Résumé de la question au tableau synoptique et par carte ;

5^o Travail écrit d'après questionnaire, pour se rendre compte de l'étude faite à domicile de toute période ;

6^o Révision à l'aide de questionnaires oraux et de jeux individuels ou collectifs tels que le jeu des événements, des dynasties, des faits importants, des mots historiques, des hommes célèbres, des portraits ;

7^o Représentation historique subsiste.

Donc : L'enseignement de l'histoire à l'Ecole Decroly suit le développement psychologique de l'élève. Il associe d'abord étroitement au centre d'intérêt puis de plus en plus largement, mais se base toujours sur l'observation présente amenée par le centre d'intérêt, fait appel à l'activité personnelle de l'enfant et emploie les jeux éducatifs.

Il réalise donc pleinement son but : former le jugement de l'enfant au contact du passé pour l'aider à mieux comprendre le présent et y remplir un rôle utile et pacifique.

M^{me} CLARET,

Professeur à l'Ecole Decroly (Bruxelles).

Une expérience : La correspondance interscolaire internationale à l'école primaire rurale

Mlle Brunot a exposé (1) l'organisation, comme les résultats remarquables, de la Correspondance interscolaire — et interna-

tionale — dans les écoles du second degré.

Cette Correspondance interscolaire n'est cependant pas, comme beaucoup le croient, une pratique uniquement réservée à nos lycées et à nos E. P. S. Elle est possible, et nous entendons bien le prouver, dans les

(1) N^o 80, août-septembre 1932 : Pour l'Ère Nouvelle.

écoles du premier degré, même les plus modestes. N'étant plus l'heureux privilège d'une minorité, mais une activité offerte à tous, son intérêt, pour les éducateurs, devient plus vif comme plus pressant. Pour dire tout le fond de notre pensée, un maître doit utiliser la Correspondance interscolaire internationale. Psychologiquement, elle répond à des besoins réels ; pratiquement l'introduire dans nos classes primaires ne souffre aucune difficulté. Et notre expérience de plusieurs années nous permet d'affirmer les résultats certains, divers et remarquables de ces échanges interscolaires.

Il existe à Paris une section de Jeunesse de la Croix-Rouge française. Cette section organise une vive propagande pour la création de filiales dans tout le pays ; les « Juniors » de chaque groupe scolaire affilié ont deux champs d'activité : la bienfaisance et l'hygiène mises au service de la collectivité, et la correspondance interscolaire. Si précieuse que soit la première, la seconde seule retiendra notre attention. Une revue mensuelle « Jeunesse » (1), fort bien illustrée et présentée d'heureuse façon, assure la liaison entre les divers groupes de « Juniors » comme avec le Secrétaire général parisien. Pour rassurer quelques-uns et pour entraîner quelques autres, il est utile de préciser que l'adhésion effective des élèves comme Juniors n'est point obligatoire et qu'une scrupuleuse neutralité est la règle absolue. Il suffit d'abonner sa classe à « Jeunesse » et de frapper à la porte de Mme Piérrard, l'active secrétaire générale, pour entrer tout aussitôt dans le vaste réseau d'amitiés internationales.

Vous écrivez au 52, avenue de Breteuil, en indiquant le pays pour lesquels votre préférence s'affirme ; naturellement, vous avez ajouté quelques renseignements indispensables : le cours dont vous êtes chargé, le milieu scolaire... Quelques jours plus tard — même pas quelques semaines — un premier envoi vous parvient. C'est, suivant les conventions établies, un large album, œuvre d'écouliers lointains, qui va dérouler aux yeux ravis de vos élèves le film vrai et naïf d'une vie inconnue. La lettre, avec ses détails pittoresques et ses messages d'amitié, est là, toute bizarre pour vos petits, car les signes en sont extraordinaires et les mots incompréhensibles. Mais la traduction — assurée à Paris — leur apporte l'écho merveilleux et clair qu'ils attendaient. On lit, on admire, on rit, on s'exclame. Puis on

range l'album dans le coin de la bibliothèque où on le retrouvera dix fois, vingt fois dans l'année. Et l'on préparera la réponse, car la juste règle est qu'il y ait échange et non réception sans retour. Faire un album c'est réunir gravures, dessins, travaux manuels, textes qui donneront la physiologie de la région ou du pays, de la classe ou du village ; faire un album c'est s'ingénier de mille façons à faire plaisir et à intéresser les petits amis des quatre coins du monde. C'est bien la chose la plus facile pour des écoliers soigneux et actifs. Le maître surveillera, interviendra au besoin, mais (est-il besoin de le dire aux lecteurs de « Pour l'Ere Nouvelle » ?) avec la discrétion la plus entière.

L'album prêt, on l'expédie à Paris qui se charge de le transmettre. Ainsi s'effectue sans heurts, ni ennuis, presque sans frais (deux tarifs postaux Paris-province, province-Paris) le premier échange. Bien souvent l'on vous répondra et une correspondance assez régulière — quoique espacée — s'établira ainsi des plus lointaines contrées ou des pays voisins. Peut-être les échanges ne se poursuivront pas, mais, nous le verrons, rien n'aura été perdu.

Peut-être recevrez-vous quelque envoi bien étonnant. Imaginez qu'un beau matin — cela nous est arrivé — le facteur vous remette deux pouppées venues en droite ligne du glacial Labrador. Betsy a des gants de daim, un capuchon bordé de fourrure, un pull-over bien chaud ; John Michelin — un nom bien français qui vous permettra de dire deux mots intéressants aux élèves — porte des bottes en peau de phoque. Puis l'on suspend à une place d'honneur les deux nouveaux amis et les écolières de la petite école mixte commencent à préparer une mariée bretonne qui va rendre la visite du couple canadien. Quelle vie et quelle joie ! Peut-être alors vous déciderez-vous à frapper encore à la porte de la section française de la jeunesse et vous demanderez un, deux, trois nouveaux correspondants.

Dans notre ancienne école de village bas-breton, nous avions réussi, ayant 25 élèves, à entrer en relation avec une quinzaine d'écoles différentes. Il est vrai que c'était là un record qu'aucune école de France n'a pu nous ravir. Nous étions en correspondance avec la Belgique et la Nouvelle-Zélande, le Canada et les Philippines, l'U.S.A. et le Japon... Nous estimons n'avoir nullement exagéré. Tout le travail de correspondance se faisait aux moments perdus des heures scolaires, pendant les interclasses, aux heures de dessin ou de travail manuel. Nous avouons cependant avoir quelquefois bousculé

(1) Abonnement, C. C. 566-64, 30 fr. par an, Avenue de Breteuil, Paris.

l'horaire officiel. Le facteur est arrivé en classe, à l'heure de la leçon de grammaire ou de calcul, et nous a remis le paquet recommandé. Les élèves ont reconnu un album : il y a de « l'électricité dans l'air ». Sans nul ennui, nous laissons là grammaire ou calcul, nous ouvrons l'album et nous l'examinons longuement, passionnément. Avons-nous perdu du temps ? Il s'agit simplement de savoir ce que l'on entend par là.

Jean-Jacques Rousseau n'a-t-il pas dit :

« La plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation, ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre ».

Et nous le « perdions » sans grand remords quand tombèrent sous nos yeux ces lignes de notre Maître Ferrière dans « l'École active » : « Il (l'enfant) est captivé par les enfants plus que par les adultes... Si l'on veut essayer d'attirer son attention sur d'autres temps et d'autres lieux — amorce de l'histoire et de la géographie — qu'on lui montre les enfants et les objets qui leur servent ». Voilà les conclusions d'un Maître. Nous pouvions « perdre du temps ! » Ce que notre intuition et aussi la réalité vivante de notre classe nous faisaient croire se trouvait confirmé.

Qui, d'ailleurs, n'a remarqué l'intérêt profond des élèves pour toute action, tout récit où des enfants entrent en jeu : « Les Aventures merveilleuses d'un jeune boy-scout » ou « Le Tour du Monde d'un apprenti parisien », « Le Tour de France par André et Julien ».

N'est-il point symptomatique que bon nombre de manuels de lecture parus ces dernières années : sont tout simplement le récit de la vie quotidienne d'une Line ou d'un Pierrot, d'une Zette ou d'un Jeannot ?

Photos et vues évocatrices, costumes des poupées, lettres souvent très riches de renseignements ont un caractère de réalité et de vie qui forcent l'attention et assurent la conservation du souvenir, d'un souvenir d'ailleurs beaucoup plus riche que les traces laissées par le manuel ou même la leçon magistrale. Puis le globe que l'on fait tourner, la carte que l'on consulte, pour placer le pays ou suivre le grand voyage de l'album permettent l'acquisition de connaissances avec une toute autre sûreté et une toute autre facilité que des exercices scolaires sans motivation. A l'intuition concrète de l'espace, qui rentrent dans le cadre des études géographiques, les échanges apportent leur aide. L'enfant, en effet, est comme ce paysan

dont parle M. Cuvillier, qui « n'est jamais sorti de son village » et qui « imagine la France avec la grandeur d'un canton ». Les matériaux que nous livrent la Correspondance internationale permettent un éveil de l'intuition, si ce n'est encore la « prise de conscience » désirée. L'histoire même — qui paraît n'avoir que des liens très éloignés avec cette activité — se trouve parfois singulièrement éclairée, en l'un de ses faits, par quelque détail d'un album. Rappelons cette page des écoliers de Lachine, ville du Canada... Ils nous contaient comment leur cité fut fondée par un colon français, dont l'idée fixe était d'arriver en Chine par l'Ouest, d'où le surnom du pionnier et le nom de la ville. Et ce John Michelin qui enchantait nos élèves, voilà encore un nom français dans le Dominion canadien. Des riens, mais des riens concrets, intéressants, que vous glandez ainsi et qui montrent à vos élèves que l'histoire est tout de même une réalité, qu'elle est autre chose que cette sorte d'abstraction débitée en tranches dans des manuels. Il nous serait tout aussi facile de montrer que nos leçons de choses peuvent trouver, elles aussi, à la correspondance quelque bénéfice inattendu.

* *

Convenez avec nous qu'à l'exercice si scolaire de rédaction « vous écrivez à un camarade pour... », il est rationnel de préférer celui qu'offre naturellement notre correspondance. « Il faut répondre à nos petits amis étrangers ». On veut donner à la lettre ce tour aimable et poli nécessaire pour s'adresser aux amis qui ont envoyé un album si intéressant. Voici l'éducation morale, nous sommes au cœur même de notre métier. Dans les heures troubles que nous traversons, n'est-il pas éminemment utile, nous dirions même impérativement nécessaire, qu'au moins les enfants de tous les pays se tendent les mains ?

Ouvrons donc toutes grandes les fenêtres de notre classe aux messages qui s'en viennent vers nous. Avec eux arrive la Vie. Et tout ce qui est vie, tout ce qui chasse la torpeur, tout ce qui ranime chez l'enfant « l'élan vital » créateur, est précieux, infiniment précieux, pour les maîtres décidés à tout faire pour leur beau métier.

B. CARUEL,

Instituteur rural à Kernevel.

Sur la valeur des sciences naturelles pour la culture générale

(par Etienne RABAUD)

...Les sciences naturelles, autant et plus que bien d'autres disciplines, donnent le moyen d'exercer au préalable l'intelligence de l'enfant en lui apprenant à observer et à réfléchir. En outre, et surtout, elles fournissent le lien qui unira les parties (du programme).

1° Que faut-il faire au point de départ, quand l'enfant sort des classes enfantines où il a acquis les premiers outils indispensables : lecture, écriture, rudiments du calcul ? Il faut précisément commencer à introduire dans son esprit la méthode qui doit l'amener à réfléchir, et à réfléchir correctement. Il faut donc, dès ce moment, l'entraîner à observer, l'habituer à pratiquer sans cesse une analyse patiente, précise et sûre, lui montrer comment l'observation comparative l'aidera à porter des jugements corrects.

On met en œuvre cette gymnastique intellectuelle, on dresse l'enfant à observer, non seulement avec les yeux, mais avec l'esprit, en lui donnant pour tâche de *décrire* un objet, de le décrire exactement, et dans ses détails. A cette tâche, un objet quelconque peut évidemment servir. Mais un bibelot d'étagère n'a qu'un intérêt restreint ; il pourra servir de « test », il ne sera pas l'élément d'un ensemble d'objets de même nature d'où doivent sortir des notions et des faits, dont l'enfant devra plus tard tirer parti.

A cet égard, une plante ou un animal présente un intérêt singulier. La description exige un grand soin ; les parties qui les composent, en effet, ont une position relative précise, des connexions bien définies, une forme et un mode de fonctionnement — une signification — qui n'appartiennent qu'à elles. En outre, la comparaison s'exerce utilement avec d'autres plantes ou d'autres animaux, c'est-à-dire avec des objets vraiment comparables, et le demeurant, en dépit de leur diversité.

Tout cela ne s'exprime pas n'importe comment. L'essentiel est d'obtenir de l'enfant qu'il l'exprime correctement et clairement, c'est-à-dire qu'il étudie l'objet, applique à chaque particularité la désignation qui lui convient et *décrit*, non des parties séparées, mais les parties d'un tout

et de telle manière que la description évoque exactement l'objet.

Je dis bien *description*. Il importe, en effet, que l'enfant décrive la plume à la main, l'objet sous les yeux, et ne se borne pas à le dessiner. Certes, le dessin exige une certaine attention, et il est utile que l'objet à décrire soit, également, dessiné. Mais le dessin seul n'atteint pas le but que l'on vise. Précision, forme des contours, indication des rapports sont plus dans l'œil du dessinateur que dans son esprit. Aisément, un trait de crayon permet d'esquiver l'effort nécessaire pour rédiger une description complète, à la fois précise et claire. Souvent, d'ailleurs, une explication du maître précède l'exécution du dessin ; cette explication supprime, tout au moins diminue dans une mesure appréciable, l'effort que devrait fournir l'élève. Enfin, le dessin ne représente les mouvements que d'une façon très fragmentaire ; tandis que la description des mouvements et des attitudes exige une observation soutenue et une analyse détaillée.

Sans doute, le maître donnera quelques indications préalables. L'enfant doit savoir à quel objet il a affaire, son nom, son histoire, d'où il vient et ce qu'il fait ; car un objet anonyme perd le principal de son intérêt. Mais cette introduction se bornera à l'essentiel indispensable pour exciter l'intérêt de l'enfant et lui permettre d'exécuter sa besogne intelligemment ; le maître n'amorcera pas la description elle-même. On concevrait plutôt, à titre d'exemple, la description d'un autre objet, de façon à montrer la méthode à suivre.

L'objet pris pour exemple différera suffisamment de l'objet soumis à l'élève ; sinon le rôle du maître équivaldrait à celui d'une traduction juxta-linéaire, qui supprime cela même que l'on voudrait obtenir ; nous reviendrions ainsi aux trop célèbres « Leçons de choses », enseignement purement livresque et sans profit véritable.

Bien au contraire, il importe que l'élève exécute seul la besogne, la correction viendra après, avec tous les commentaires que les circonstances suggéreront au maître. De toute évidence, l'enfant rompu à ce travail prendra l'habitude de regarder avec attention et avec ordre, de soupeser la valeur des

mots avant de s'en servir ; il fera moins appel à la mémoire pure car, la réflexion jouant, les faits s'enchaîneront et se retiendront l'un l'autre.

Il va sans dire que la nature de l'objet, la difficulté du travail, de même que la série des objets successifs, seront proportionnés à l'âge et au développement de l'enfant. Au début, l'étude des formes extérieures suffira, puis on passera à une dissection élémentaire des plantes ou des animaux ; autant que possible on aura soin de placer l'objet vivant à côté de l'objet mort.

L'étude isolée d'objets successifs ne suffit évidemment pas. Le dressage de la réflexion appelle un travail de comparaison, portant sur les diverses particularités des objets. Apprécier et mettre en valeur ressemblances et différences force mieux encore l'attention et affine le jugement. La comparaison, en outre, introduit au bout d'un certain temps, la notion de classification, qui est élémentaire, accessible de très bonne heure en tant que notion de mise en ordre. Plus tard, la comparaison permettra de montrer l'enchaînement des organismes et d'introduire un certain nombre de données complémentaires (1).

2° Tout cela n'est encore qu'un exercice préliminaire, pourrait-on dire, un exercice progressif d'assouplissement et d'entraînement. Outre qu'il incruste la méthode dans l'esprit de l'enfant, il lui inculque diverses notions, élémentaires mais fondamentales.

L'élève grandit. Par petites étapes, il a ainsi tiré de ses descriptions un certain nombre de faits et d'idées ; il a vu des formes variées, il connaît les principaux organes, la diversité des fonctionnements ; il a classé les ressemblances et les différences observées, il pressent l'enchaînement des êtres, peut-être aussi leur interdépendance.

Surtout, il a appris à observer et à réfléchir sur ses observations ; attention et réflexion s'appliqueront spontanément à d'autres disciplines et le résultat sera d'autant meilleur que l'on s'appliquera à montrer leur coordination.

Un moment vient où cette coordination doit donner son plein rendement, mettant en relief le lien des choses et leurs répercussions réciproques, tout en limitant au strict indispensable l'effort de mémoire. Diverses matières sollicitent, en effet, l'activité de l'élève, chacune fournissant des éléments importants pour le développement de la culture générale : l'Histoire, la Géographie, la Psychologie, la Philosophie, la Physique, la Chimie, indépendamment des parties purement littéraires ; il faut éclairer ces disciplines les unes par les autres, marquer leur continuité, de façon à produire un tout cohérent, en quoi consiste la culture générale.

(Extrait d'un article publié par « Les Cahiers rationalistes », n° 31,

(1) A titre d'exemple de ce que l'on peut tirer du procédé comparatif, supposons l'attention de l'enfant attirée sur les divers modes de locomotion des animaux qu'il a soigneusement étudiés (la méthode heuristique rendra ici de très bons effets) : locomotion dans l'eau, dans l'air, sur le sol, forme des animaux correspondants ; leurs appendices et leur rôle, l'absence d'appendices ; la colonne vertébrale ; les mouvements des appendices et ceux du corps, la comparaison des parties analogues ou homologues. Chemin faisant se présente la notion de contraction et de muscle, l'élève la saisira en palpant son propre biceps. Au muscle se lie le système nerveux que peut éclairer aisément la dissection d'une grenouille et l'expérience élémentaire de réflexe sur le même animal. D'autres conséquences se présentent comme d'elles-mêmes ; telle, à titre de première indication, la question des rapports de la forme avec le fonctionnement et l'habitat (cas des nageoires, par exemple). Rien n'est plus propre, à coup sûr, à éveiller l'attention et à provoquer la réflexion.

Sauvons l'Enfant

Lettre d'une éducatrice

Publié par « Les Nouvelles Littéraires »
(7 avril 1934)

Lorsqu'on vit l'angoisse du monde, cette douloureuse expérience où sombre l'esprit, il arrive un moment où on ne peut plus se taire. « [Les sacrificateurs suffiront à sauver le monde], écrit A. de Châteaubriant dans la Réponse du Seigneur et, certes,

nous avons assez d'amour... Mais serons-nous assez nombreux pour que l'œuvre de rédemption s'accomplisse, pour que l'humanité, malgré les régressions actuelles continue sa marche régulière vers la perfection ?... Nous avons besoin de sentir la réalité de notre force, nous avons besoin d'exalter notre ferveur en la rayonnant, il nous faut le dynamisme de nos ferveurs confondues...

Lorsque l'un de nous, dans la recherche

de la seule chose essentielle, croit entrevoir une étincelle, alors il doit appeler, appeler éperdument vers ceux, qui avec lui, voudront souffler sur la vacillante lucur ; et lorsque la vacillante lueur est devenue pour lui une certitude qui illumine la vie, alors, impérieusement, il faut parler : une certitude joyeuse est le trésor commun où chacun puisera sa nourriture et l'opportunité même d'avancer.

Pour établir par delà l'incompréhension, la haine, le matérialisme actuel, un ordre nouveau où l'esprit sera maître, combien sommes-nous à crier : « Il faut sauver l'enfant », car l'enfant détient les valeurs spirituelles méprisées des hommes actuels, il est aujourd'hui l'expression humaine la plus haute !...

L'enfant, qui franchit dans les différents stades de son développement tout le passé humain, porte aussi en puissance tout son devenir, toute sa perfection définitive et c'est sans doute vers elle qu'il marche avec ce visage émerveillé...

En ce siècle où les buts les plus suprêmes sont négligés pour les satisfactions matérielles immédiates, l'enfant est constructeur d'une réalisation humaine qui dépasse l'homme actuel, mais qui à son sens et sa place dans l'échelle éternelle de l'esprit. Toute une civilisation tendue vers le spirituel s'effondre, croyons-nous ?... Mais l'enfant est là et c'est en lui qu'elle trouve son aboutissement, c'est par lui qu'elle se continue, c'est de lui qu'elle élance sa trajectoire régulière à travers les siècles...

« Mme Montessori considère l'enfant comme un apprenti dont la tâche est de construire l'homme », je lus cette phrase ce matin dans l'appel qui vient d'être jeté au monde pour le prochain congrès montessorien. « Construire l'homme !... » Mais quel homme ?... Que serait une éducation qui, utilisant seulement la faculté inférieure de l'adaptation, amènerait l'enfant à construire l'homme à l'image du monde actuel ?... J'appelle au secours, car je sais toutes les déformations que peut prendre le « moi » des adultes ; je sais hélas ! qu'il aspire à refléter, son image limitée et haïe dans le miroir vierge que l'enfant tend vers la vie. Pour l'enfant, nous avons peur, hommes, du pauvre savoir que vous lui avez préparé, nous avons peur de votre matérialisme, nous avons peur de vos joies, nous avons

peur de vos haines. Pour le porteur de lumière, nous avons peur de votre malheur !...

Car l'enfant est créateur et il se crée lui-même dans la joie ; dans la joie il recrée le savoir en ses sensations concrètes et vivantes, et jusqu'en ses abstractions les plus hautes, et si nous lui ôtons la faculté de créer, nous lui prenons la joie ! Nous lui enlevons même la possibilité en sa création de nous dépasser, nous le limitons en son aspiration supérieure à la plénitude de la vie.

« Construire l'homme... », réjouissons-nous, car l'enfant, qui le réalise déjà en lui-même, le construit chaque jour dans la perfection que nous rêvons. Si l'esprit sombrait partout, l'enfant le sauverait par l'essence même de sa nature, par l'aspiration supérieure qui anime ses recherches et ses expériences...

L'homme insatisfait de notre siècle de progrès matériel recevra-t-il de l'enfant la suprême révélation ? Sera-t-il assez libéré de son orgueil d'adulte pour accepter un jour de l'enfant le secret de la joie ? Comprendra-t-il que lui aussi, sa tâche est de « construire l'homme », de se réaliser lui-même dans ses aspirations les plus hautes, et qu'il est un avec l'enfant dans le dynamisme de la vie. L'enfant bondit joyeusement de palier en palier sur l'échelle du devenir humain, et nous « les grands », que sommes-nous, sinon les éternels apprentis spirituels, constructeurs en nous-mêmes d'un homme toujours nouveau, toujours plus parfait ?...

Dans cette construction d'une vie supérieure, nous sommes donc nombreux, très nombreux, nous sommes forts, nous avons avec nous l'enfant, l'homme de demain, l'homme éternel. Mais, nous le criions avec angoisse, il faut sauver l'enfant de la médiocrité de l'homme actuel ; nous ne pouvons plus nous taire, tant que sera admis comme règle presque générale ce monstrueux sacrifice de la joie au malheur, ce sacrifice de la plus haute expression humaine, créatrice et constructrice à la plus médiocre, celle de la soumission du plus faible au plus fort, ce sacrifice de l'Esprit dans sa marche évolutive au néant ou au statisme spirituel de notre époque.

Mlle FERIGNAC, institutrice,
à Objat (Corrèze).

Les Livres pour les Enfants

(Enquête faite par Maxime Gorki parmi les enfants de l'U. R. S. S.)

publié par le « Journal de Moscou »

Maxime Gorki a posé, il y a quelque temps, aux enfants soviétiques et aux pionniers, la question suivante : « Quels livres lisez-vous et quels livres voudriez-vous lire ? ».

Plus de 2.000 enfants des villes et des villages de toutes les régions de l'Union Soviétique ont répondu à cette question et les réponses seront utilisées quand on éditera de nouveaux livres d'enfants. On a confié ce travail aux éditions d'Etat pour livres d'enfants, récemment créées. Ces réponses permettent de jeter un coup d'œil sur la vie spirituelle des enfants soviétiques d'aujourd'hui et complètent la section russe de l'exposition internationale des dessins d'enfants qui a lieu actuellement à Moscou.

L'âge des correspondants de Gorki va de 7 à 16 ans ; leur majorité se compose d'enfants de douze à quatorze ans, mais une fillette de 5 ans et 3 mois a joint sa voix à ce chœur et a écrit avec des caractères immenses la lettre suivante :

Bien cher Gorki, parce que tu t'intéresses tant aux enfants, imprimez les livres — les bois, les champs et les prairies et comment on récolte le blé et différentes chansons. Ce qui me plaît le plus, c'est Gorki lui-même parce que sa propre vie est amère (Gorki signifie en français amer et c'est le pseudonyme sous lequel l'écrivain Péchkoff est devenu célèbre) et puis, il est devenu de plus en plus intelligent.

Quelle littérature désire l'enfant soviétique ? Il va de soi que les souhaits varient avec l'âge. Les plus jeunes correspondants voudraient des histoires de bêtes. Il y en a qui écrivent brièvement :

« J'aime beaucoup les livres sur les animaux ; je m'intéresse beaucoup à l'éléphant ».

Chez les enfants plus âgés également l'intérêt qu'ils portent à l'histoire naturelle apparaît très nettement :

« Moi, Andréieff Anatole, je veux lire des livres au sujet des voyages lointains des savants soviétiques, comment les chasseurs poursuivent les bêtes et ce qui leur arrive assez souvent. Et aussi, comment la bête sauvage est tombée sur sa proie. Au sujet de l'animal rapace et insolent, le tigre.

Ce qui est caractéristique, c'est le désir répété d'une littérature récréative. On dit à ce sujet :

« Cher Maxime Gorki, j'aime beaucoup les livres pour rire. Je suis âgé de 8 ans. Lila Tcherkissoff ».

Ou bien :

« Cher Ecrivain Soviétique d'enfants, Alexei Maximovitch. Moi, pionnier de la 28^e école, je t'écris une lettre de réponse ; je suis âgé de 12 ans et j'aime beaucoup les livres. Mais je connais aussi votre enfance. Il faut dire que chez moi, Alexei Maximovitch, ce n'est pas ainsi, mais mieux. Je voudrais vous demander d'écrire sur les enfants italiens. Je sais que vous y avez été. C'est la bibliothécaire qui l'a dit. Ecrivez aussi pour rire, pour que l'on puisse s'intéresser à quelque chose. Mais il serait aussi bien beau de lire des histoires tristes. Voilà, c'est tout. Je ne sais plus quoi demander ».

Les enfants ne veulent pas être ennuyés, ni par leurs études, ni par leurs lectures. L'un d'eux le souligne sans équivoque :

« Ne donnez pas des descriptions, mais des événements. »

Et puis :

« Donnez un livre qui pose telle ou telle question ou bien qui émeut. »

Il ne s'agit pas seulement du livre d'aventures, qu'ils aiment à l'égal des enfants des autres pays, mais aussi des faits de la Révolution : Lénine, la Guerre Civile, la propagande pré-révolutionnaire illégale. Puis l'éducation socialiste qui englobe le pays entier, développe l'intérêt technique de l'enfant soviétique et joue chez lui un rôle tout spécial :

« J'aime lire les livres où l'on décrit la vie des inventeurs qui sont issus du simple peuple et qui se sont occupés de l'étude du vol des oiseaux, ainsi par exemple la vie du fondateur de l'aéronautique, l'ingénieur Lilienthal. »

Il est certain que la propagande intellectuelle qui agite actuellement la population tout entière a fortifié l'intérêt pour les sciences naturelles. Ainsi, un enfant de 12 ans écrit :

« Je m'intéresse beaucoup à la géologie. J'ai une collection de pierres de la presqu'île de Kola, j'ai déjà reconnu 20 espèces, mais je n'arrive pas à déterminer les autres. »

La soif de connaître ne s'en tient pas toujours à ces limites. Un pionnier de kolkhoz voudrait bien savoir :

« Quand, sur quoi mordent les différents

poissons, la naissance de la terre et de l'homme et aussi de tous les corps célestes. »

Si les prochains livres pour la jeunesse tiennent compte au moins du dernier de ces vœux et si Gorki laisse à leurs auteurs le soin de répondre à des questions telles que : « Comment se sont formés les métaux et le

naphte ? », la question suivante assez difficile, le touche personnellement :

« Comment et par quel moyen devient-on un artiste de l'œuvre littéraire ? »

COMPÈRE.

Chroniques

L'Éducation Nouvelle à l'Université aux États-Unis

L'habitude de prêter aux élèves une mentalité d'adulte, néfaste dans les écoles, n'a guère d'inconvénient à l'Université, puisque justement on y entre au sortir de l'adolescence ; en outre, dans la notion même d'enseignement supérieur il y a un principe de recherche, de développement personnel, de culture individuelle et désintéressée, qui s'apparente à l'idéal de l'Éducation Nouvelle.

Mais nos Facultés font bien autre chose que de préparer des travailleurs et de libres esprits ; elles forment de futurs maîtres ; elles décernent des diplômes ; elles accomplissent une tâche sociale ; elle obéissent à des règlements, à une routine ou à une tradition hérités du passé ; elles subissent des conditions économiques défectueuses, un surpeuplement chronique, des habitudes d'ascétisme qui finissent par être paralysantes. Selon la valeur du maître et la direction de son attention, c'est l'un ou l'autre aspect qui l'emporte ; de là une confusion, au point de vue qui nous intéresse, plus grande encore que dans les autres ordres d'enseignement. Tel cours est pure stimulation, et tel autre pur bachotage ; l'un et l'autre remplissent une fonction légitime et même nécessaire tant que les examens seront ce qu'ils sont. Nul contrôle, nulle sanction d'ailleurs, quand on atteint ces régions éthérées de notre système ; il y a les professeurs qu'on n'écoute pas, et ceux que l'on écoute, voilà tout.

Ce que l'on peut dire, c'est que le nombre des étudiants, et l'absence fréquente de formation ou de vocation pédagogique chez ceux qui enseignent, dans beaucoup de cas empêchent, ou à peu près, ce contact personnel entre le maître et le disciple qui permettrait au premier d'exercer sa mission tout à fait dans l'esprit de l'éducation nouvelle — quand même nos jeunes gens, de par la liberté qui leur est laissée et les exemples

qu'ils reçoivent, recueillent, s'ils en sont dignes, les fruits de l'effort individuel et volontaire.

La situation n'est pas moins confuse en Amérique, où pourtant les écoles, dans leur ensemble et en comparaison des nôtres, sont beaucoup plus ouvertes à la « pédagogie progressive », comme on dit là-bas. Dans la plupart des cas, le nombre des étudiants est limité, et les conditions générales sont beaucoup plus favorables que chez nous à l'apprentissage de la vie et à l'orientation des esprits vers le concret et l'actuel ; les rapports personnels entre professeurs et étudiants, le « self-government » ou le « community government », l'atmosphère d'optimisme, de confiance et d'entraide, les liens persistants qui rattachent à l'*alma mater* les *alumni* ou *alumnæ*. Tout cela donne à l'enseignement supérieur outre-Atlantique un caractère démocratique, beaucoup plus conforme aux tendances de l'éducation nouvelle que la discipline libérale, mais aristocratique, indifférente et lointaine, de nos Universités.

Dependant les visiteurs étrangers, s'ils reconnaissent, lorsqu'ils ne sont pas aveuglés par le préjugé national, que les élites américaines valent n'importe lesquelles, sont unanimes à trouver chez beaucoup de leurs auditeurs aux États-Unis plus de passivité intellectuelle et plus d'immaturation que chez les étudiants qui appartiennent aux vieilles civilisations Européennes ; cette disposition s'explique en partie par des origines sociales très diverses, et par un âge généralement inférieur à celui des jeunes gens qui fréquentent nos Universités ; mais elle est aussi associée dans beaucoup de cas à un système d'enseignement, de notation et de sélection, qui pourrait en être le principe, le corollaire ou la réciproque, en ce qu'il fait appel à la mémoire et à l'adhésion des esprits plutôt qu'au raisonnement et à la critique.

cune est la grande affaire de la première année. La semaine de la rentrée se passe en consultations entre les nouvelles venues et le corps enseignant, jusqu'à ce qu'elles aient choisi le sujet qui absorbera la plus grande partie de leur activité, auquel elles consacreront au moins un cinquième du temps réservé à l'étude, et parfois beaucoup davantage. A cela près, la plus grande élasticité est laissée à l'emploi du temps ; le choix n'a d'ailleurs rien de définitif ni d'irréversible. A côté des cours spécialisés, le collège en offre dans chacune de ses divisions dont l'objet est général, et qui permettent l'exploration de vastes domaines ; leur but n'est point cependant de répandre des connaissances superficielles et encyclopédiques, mais de donner, par quelques exemples précis, l'idée de la portée, du sens humain, propres à chaque sujet, en même temps que l'expérience des méthodes ou procédés qui permettent la recherche ou la création en différents domaines.

Le travail personnel est facilité par une longue période de liberté entre le premier et le second semestre, du 25 décembre au 23 février. Ce ne sont point des vacances à proprement parler ; c'est l'occasion pour les étudiantes de voyager, et de poursuivre quelque entreprise originale ou quelque enquête de première main. Les sujets sont des plus divers, depuis l'évolution du fascisme ou la création d'un théâtre d'art contemporain, jusqu'à l'élucidation d'un problème de criminologie, ou au fonctionnement des tribunaux d'enfants. Chaque jeune fille s'est dressé un plan d'observation ou de recherche, et doit présenter un rapport écrit à l'ouverture du second semestre. En étroite relation avec les cours, les lectures et les discussions des quatre mois précédents, cette prise de contact avec la réalité, permettant d'appliquer les connaissances récemment acquises, les rend vivantes et actuelles. Stimulées par l'enseignement de leur professeur, quelques-unes ont été suivre des cours de danse esthétique moderne à New-York ; d'autres se sont mises en rapport avec les maîtres de la technique du décor, de l'architecture, du piano ou de la sculpture ; l'une va étudier sur place la situation politique du Brésil ; l'autre se rend en France, pour travailler la théorie musicale ; certaines compilent des anthologies, pour illustrer le développement du sonnet, du symbolisme Français, l'expression de la joie et de la tristesse, du sentiment religieux, ou de la poésie de la mer, dans la littérature à travers les âges.

Le contact entre les étudiantes et le corps enseignant est assuré de diverses manières ;

notamment par l'institution pour chacune, d'un conseiller attitré ; c'est généralement le professeur chargé de l'enseignement choisi comme principal qui remplit ce rôle ; il a l'avantage d'avoir des rapports réguliers et fréquents avec celles qu'il dirige ; et il obtient de ses collègues toutes les informations nécessaires pour saisir d'ensemble les possibilités et les exigences de leur complet et harmonieux développement.

Bennington College offre par ailleurs tout le luxe de distractions intellectuelles, sportives, sociales et mondaines que comporte la vie Universitaire Américaine. Personne ne trouvera surprenant que les frais d'études et de résidence dans un tel établissement soient très élevés. Au cours actuel du dollar, ils atteignent plus de 25.000 fr. par an ; c'est un des collèges les plus dispendieux des Etats-Unis. On trouverait en France bien peu de familles capables de faire pareils sacrifices pour l'éducation de leurs enfants. Il est vrai que, comme dans toute institution de ce genre qui se respecte, des bourses ont été prévues, qui sont attribuées aux étudiantes après examen de leur dossier. Le collège tient à ne faire appel exclusivement à aucun groupe économique, lit-on dans l'exposé de ses principes. « Nulle étudiante ne doit hésiter à se présenter parce qu'il lui est impossible de payer intégralement ses frais d'étude et de pension ». Mais... ces bourses prennent la forme d'une simple réduction ; et elles sont en nombre limité.

L'éducation nouvelle est née dans la misère et souvent de la misère, en Europe centrale. La nécessité de créer ses propres ressources, et de faire de l'école un organisme économique indépendant est à la source de précieuses découvertes attachées au nom de Bakulé ou à d'autres. L'Amérique, malgré la crise, semble souvent au contraire lui offrir un berceau dans l'opulence. Il faut pour le comprendre savoir tout ce qui reste de l'ancienne prospérité dans l'outillage, le cadre matériel, les habitudes, les instincts et les besoins. Il faut aussi ne pas ignorer la place exceptionnelle que tient l'éducation dans les préoccupations et dans la plupart des budgets — publics ou privés — de l'autre côté de l'Atlantique.

Ce sont là des conditions dont le vieux monde ne peut pas offrir l'équivalent. La France, en dehors d'entreprises isolées, n'a pas sans doute à revendiquer beaucoup d'initiatives pratiques en ce qui touche à l'éducation nouvelle. N'aurait-elle pas un rôle intéressant à jouer, toutefois, en dégageant des tentatives faites ailleurs ce qui est esprit, et en les adaptant à des circonstances matérielles telles que leurs bienfaits

deviennent normalement accessibles à toutes les classes ? Rationaliser le concept de l'éducation nouvelle en y distinguant l'essentiel de l'accidentel, l'inspiration fondamentale de l'expression superficielle ; universaliser la portée pratique de ses principes en les appliquant aux conditions moyennes de la vie, et — par quelques vigoureuses réformes — aux systèmes d'enseignement ac-

tuellement en usage, c'est là peut-être tenter la quadrature du cercle ; mais sûrement, il n'est rien de plus conforme au « génie de notre pays », si tant est que ce génie ressemble parfois à l'idéal que s'en sont fait, imprudemment, les meilleurs parmi ses enfants.

M.-L. CAZAMIAN.

Quelques textes

Pour l'Ère Nouvelle a reproduit récemment quelques belles pensées d'Anatole France et de George Duhamel, dans lesquelles ces écrivains apportent à quelques-uns des principes essentiels de l'éducation nouvelle une entière adhésion. Le témoignage d'un grand homme de science mérite d'être mis auprès du leur. Einstein a envoyé à une école des États-Unis, où l'on voulait célébrer son cinquante-cinquième anniversaire, un discours destiné à y être lu, et intitulé : « Réflexions sur l'éducation, et sur les écoles américaines en particulier ».

On y lit :

« Ce qu'il faut attendre des écoles en premier lieu est d'ordre négatif. Elles ne devraient pas détruire chez les enfants le sentiment de leur indépendance, la joie de vivre, l'initiative individuelle, et le désir du savoir. Les écoles aux États-Unis s'acquittent de ce premier et suprême devoir de la façon la plus satisfaisante, à la différence de celles qu'on trouve dans la plus grande partie de l'Europe.

En second lieu, les écoles devraient dévelop-

per la capacité de penser, l'énergie, la persévérance dans le travail, la conscience et le sentiment des responsabilités sociales. Leur succès sur ce point dépend en grande partie de la personnalité du professeur.

Les écoles devraient aussi initier leurs élèves à la joie que procure le travail intellectuel et artistique, afin qu'ils apprennent à apprécier les plus hautes jouissances de la vie. Ce but est plus facilement atteint en Amérique qu'ailleurs, parce que beaucoup de sujets d'études sont facultatifs, et que le programme peut ainsi être adapté à la personnalité de chaque enfant.

J'allais oublier de dire que les écoles doivent aussi dispenser des connaissances ou répandre le savoir. L'importance de cette fonction, à juste titre, est considérée ici comme secondaire. Si une notion de l'esprit ne parvient pas à s'intégrer dans la vie et à pénétrer dans l'usage quotidien, elle n'est que poids mort ; elle empêche le libre jeu de la volonté et de la pensée. L'idéal culturel de l'Amérique d'aujourd'hui n'est point tant le savoir, que le désir et la capacité de créer. »

Communications du B. I. E.

I

L'ÉCOLE EN PLEIN AIR EN ITALIE.

L'Italie, obligée malgré son climat ensoleillé de lutter elle aussi contre la tuberculose, a créé un très grand nombre d'écoles en plein air. Dans un article sur « le Développement de l'hygiène scolaire » dans son pays, le Dr Mario Ragazzi en conte l'origine et en explique le fonctionnement (*Revue internationale de l'enfant*, N° 69-70).

L'école de plein air est toujours un externat ; les institutions qui hospitalisent les enfants qu'il importe, pour des raisons d'hygiène, de sortir temporairement de leur milieu familial sont les colonies et les hospices maritimes et les colonies alpêtres. Padoue créa la première école en plein air de la péninsule (en 1905). Celle-ci fut établie sur les bastions des fortifications. Au début, sim-

ple terrain de jeux pour enfants délicats, elle se transforma bientôt en une véritable école de plein air recevant 800 enfants ; aujourd'hui, elle en admet environ 300. Venise et Rome suivirent l'exemple de Padoue en 1909, Gênes et Vérone en 1910, Brescia en 1911, puis ce fut toute une floraison d'écoles de plein air, à Florence, Parme, Milan, Bologne, Naples, Trieste, Palerme, etc., etc.

L'école en plein air en Italie a une organisation d'une extrême souplesse, elle s'adapte aux conditions locales, topographiques, climatiques et économiques. Elle sait tirer parti des emplacements les plus divers et des conditions les plus variées. On peut distinguer trois types d'écoles de plein air, qui souvent sont plutôt trois stades se succédant au fur et à mesure que l'école se perfectionne. Ce sont : 1° Le terrain de jeu (*Recreatorio all'aperto*), complément de l'école pri-

maire en dehors des heures de classe et durant les vacances d'été ; 2° L'école de plein air temporaire, établie pendant l'hiver dans les bâtiments scolaires habituels et qui se transporte dans des locaux *ad hoc* dès que les conditions atmosphériques le permettent, généralement en avril ; 3° Enfin, l'école de plein air permanente, organique et autonome, avec ses locaux fixes bien adaptés au but visé.

L'emplacement des écoles varie beaucoup, on tire parti de toutes sortes d'espaces libres pas trop éloignés de la ville : jardin public (Parme, Bologne), anciennes fortifications (Padoue, Sienne, Bergame), champ de courses (Milan), établissement balnéaire (Gènes). Les locaux varient naturellement aussi : tentes ou toits de bois pour les écoles temporaires, si les arbres ne suffisent pas (avec pavillons ou baraquements annexes indispensables, bien entendu, pour loger la cuisine, les vestiaires, lavabos, douches et toilettes) ; pour les écoles permanentes, pavillons en bois ou en maçonnerie légère.

L'école de plein air Humbert de Savoie, à Milan, est construite sur le champ de courses ; elle peut recevoir 1.700 élèves et possède en outre une *Casa dei bambini*, d'après la méthode Montessori, pour 150 petits. En été, elle fonctionne comme école de jeux et reçoit quotidiennement 2.800 enfants, qui sont rassemblés en divers points de la ville et transportés au terrain de jeu.

Les élèves des écoles publiques qui bénéficieraient de l'école de plein air sont toujours choisis par les médecins scolaires, parmi les élèves débiles, anémiques, scrofuleux, lymphatiques ou pré-tuberculeux. Ce sont tous des enfants aptes à la vie de la communauté scolaire, mais qui réclament un régime spécial pour améliorer leur état général et augmenter leur force de résistance. Les élèves choisis sont groupés, dès le début de l'année scolaire, en classe temporaire ; ces classes passent l'hiver dans les locaux habituels pour émigrer en plein air dès le printemps, mais déjà en hiver les enfants bénéficient d'un régime alimentaire et pédagogique spécial. L'école de plein air fournit aux enfants au moins deux repas, souvent trois ; la nourriture est toujours abondante.

Les heures de présence étant longues (7 au moins, parfois 9), les leçons — brèves, variées et vivantes — alternent avec les exercices physiques (jeux, jardinage, gymnastique peu fatigante et les périodes de repos. Le programme est très souple et doit s'adapter aux divers cas. L'éducation hygiénique est extrêmement soignée, elle prend surtout la forme de pratiques quotidiennes qui se transformeroient en habitudes durables.

II

LA CORRESPONDANCE SCOLAIRE INTERNATIONALE EN ITALIE

Le Centre italien pour la correspondance scolaire internationale (C. S. I.) fut créé, — d'après les données communiquées par M. le Professeur del Vecchio, — au sein de la Commission nationale italienne de Coopération intellectuelle (C. N. I. C. I.), à la suite de la réunion du Comité d'experts, tenue à Paris, en mai 1929, sur l'initiative de l'Institut international de Coopération intellec-

tuelle. A cette réunion participa, par désignation de S. Exc. le Ministre Rocco, Président de la C. N. I. C. I., le Prof. Giorgio Del Vecchio.

En décembre, de la même année, le Centre italien pour la C. S. I. se voyait constitué officiellement par le Conseil de Présidence de la C. N. I. C. I., qui nommait le président en la personne du Prof. Del Vecchio.

L'organisation du service de la C. S. I. fut limitée tout d'abord au Latium. Les premières lettres des étudiants italiens furent envoyées aux adresses communiquées par le Prof. Garnier, Directeur du Bureau français.

Successivement, l'organisation fut étendue aux autres régions de l'Italie. Pour atteindre ce but, le Ministère de l'Éducation nationale désigna un proviseur pour chaque région, avec mission de diriger et d'organiser le service. En même temps, on mettait en train l'échange de correspondance avec les divers centres étrangers. Malgré cela, l'activité du Centre pendant l'année scolaire 1929-30, fut forcément modeste. Les demandes de correspondance satisfaites directement par notre Centre furent au nombre de 551.

Passé cette première période de mise en train et d'organisation, l'échange de la C. S. I. prit, pendant l'année scolaire 1930-31, un plus grand développement. Les demandes satisfaites furent au nombre de 1.351.

Les Etats avec lesquels notre Centre entra en collaboration sont : l'Allemagne, l'Angleterre, l'Autriche, les Etats-Unis d'Amérique, la Finlande, la France et la Hollande.

Pour l'année scolaire 1931-32, afin d'obtenir une plus grande rapidité de communication, le service de la C. S. I. a été organisé par province au lieu de l'être par région. A cet effet, pour chaque province, d'accord avec le Ministère de l'Éducation nationale, a été nommé un proviseur, auquel est confiée la mission de diriger le service de la C. S. I. dans sa province.

Ayant pourvu ainsi à l'organisation du service à l'intérieur, on a cherché à donner une plus grande activité aux relations avec les divers Centres étrangers et à étendre l'échange de la C. S. I. à de nouveaux Etats. Ainsi on peut ajouter aux Etats sus-mentionnés, avec lesquels notre Centre collabore, la Belgique, la Suisse et la Roumanie. Le nombre des demandes étrangères envoyées à notre Centre est toutefois de beaucoup inférieur à celui des demandes italiennes et, bien qu'une grande partie de ces dernières aient été envoyées aux Centres étrangers pour y donner suite beaucoup ne purent être satisfaites faute de demandes étrangères.

D'importantes modifications sont en cours d'exécution dans l'organisation centrale, afin de rendre notre service plus actif et de le relier d'une façon plus homogène à celui des plus importants Centres étrangers avec lesquels le Centre italien se trouve en contact.

Grâce à ces perfectionnements, le Centre italien, pour la C. S. I., pourra remplir toujours mieux sa fonction, à condition, bien entendu, que les Bureaux analogues des différents pays offrent comme ce sera sans doute le cas, une organisation non moins parfaite et une activité non moins intense.

Nouvelles Diverses

Conférences organisées par le groupe d'études internationales

Ces cours auront lieu à la Sorbonne (Ecole des Hautes Etudes (Escalier E., près le Secrétariat des Sciences, au 1^{er} étage), sous la présidence de M. Paul LANGEVIN, Professeur au Collège de France.

Samedi, 26 mai, à 17 heures. — La Correspondance interscolaire et la vie morale, par M. GARNIER, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

Psychologie moderne et Pédagogies nouvelles, par M. E. MARCAULT, Agrégé de l'Université.

Lundi 28 mai, à 17 heures. — Education sexuelle, par le D^r MONTREUIL-STAUBS.

Mercredi 30 mai, à 16 h. 30. — Biologie de l'Enfant : L'Education du geste. I. La personnalité de l'Enfant, par le D^r JEUDON, Maître de conférences à l'Ecole des Hautes Etudes.

17 h. 30. — La Psychologie de l'Education Nouvelle : I. La psychologie de l'Education, par M. MARCAULT.

Jeudi 31 mai, à 16 h. 30. — Education sexuelle. II. Les dangers de la vie sexuelle : les maladies vénériennes, par le D^r MONTREUIL-STAUBS.

17 h. 30. — La Méthode Cousinet : (Méthode de travail libre par groupes). Les bases psychologiques de la méthode, par M. Roger COUSINET, Inspecteur de l'Enseignement primaire.

Vendredi 1^{er} juin, à 16 h. 30. — Education sexuelle. III. Les problèmes de la vie sexuelle (A.), par le D^r MONTREUIL-STAUBS.

17 h. 30. — Rapports entre l'Ecole primaire et l'Enseignement professionnel dans le cadre de l'Education Nouvelle, par M. LUC, Directeur de l'Enseignement technique.

Samedi 2 juin, à 16 h. 30. — La méthode Cousinet : II. Les techniques particulières.

17 h. 30. — L'Espéranto, langue auxiliaire internationale. Sa facilité. Ses possibilités d'avenir, par M. GUABET, Professeur agrégé.

Lundi 4 juin, 17 h. — Education sexuelle. IV. Les problèmes de la vie sexuelle (B.), par le D^r MONTREUIL-STAUBS.

Mardi 5 juin, 16 h. 30. — Biologie de l'Enfant. L'Education du geste. II. La tendance esthétique de l'enfant, par le D^r JEUDON.

17 h. 30. — La Psychologie de l'Education Nouvelle. II. Les niveaux de conscience et les méthodes qui leur correspondent. — Montessori, par M. MARCAULT.

Jeudi 7 juin, 16 h. 30. — L'Education en U. R. S. S. : Travail et Loisirs, par M. Gustave ROSNIGUES, Professeur Agrégé de l'Université.

17 h. 30. — L'Enseignement des Sciences à la Maison des Enfants de Sèvres, par Mme TRELLIS.

Vendredi 8 juin, 16 h. 30. — La pratique de l'Orientation professionnelle, par M. Julien FORTONNE, Co-Directeur de l'Institut National d'Orientation professionnelle.

17 h. 30. — Psychologie et Pédagogie de l'Enfant difficile. I. Ce qu'est l'enfant difficile, par M. CHENTRIÈRE.

Samedi 9 juin, 16 h. 30. — L'Education Nouvelle et l'Enseignement public. I. Difficultés doctrinales et pratiques qui mettent obstacle à l'adoption des Nouvelles Méthodes, par Mlle FLAYOL.

17 h. 30. — La Méthode Cousinet. III. L'Organisation de la classe et le rôle du maître, par M. COUSINET.

Lundi 11 juin, 17 h. 30. — La Suppression des Manuels scolaires et des livres d'école dans l'Education Nouvelle, par le D^r A. ROUBAKINE.

Mercredi 13 juin, 15 h. 15. — L'Education des Enfants et des Adolescents d'après les enseignements du Marshid Inayat Khan, de Baroda (Inde), par Miss GOODENOUGH.

16 h. 30. — Biologie de l'Enfant. L'Education du geste. III. La fonction motrice, par le D^r JEUDON.

17 h. 30. — La Psychologie de l'Education Nouvelle. III. Méthodes actives, par M. MARCAULT.

Jeudi 14 juin, 16 h. 30. — Psychologie et Pédagogie de l'Enfant difficile. II. Comment il le devient, par M. CHENTRIÈRE.

17 h. 30. — L'Education Nouvelle et l'Enseignement public. II. Les progrès réalisés : Ecoles maternelles et Jardins d'enfants. Enseignement des Sciences, Dessin, Gymnastique, par Mlle FLAYOL.

Vendredi 15 juin, 16 h. 30. — Le perfectionnement des techniques d'examen, par M. LAUCIEN, Professeur au Conservatoire des Arts et Métiers, Maître de conférences à la Sorbonne.

17 h. 30. — La petite délinquance juvénile, par le D^r SCURFF, Ancien chef de clinique à la Faculté.

Samedi 16 juin, 16 h. 30. — Liberté et Discipline, par Mme NASSE, Directrice du Jardin d'Enfants de la Résidence Sociale.

17 h. 30. — Le mensonge et ses formes pathologiques, par le D^r BADONNEL, Chef de clinique à la Faculté.

Lundi 18 juin, 17 h. 30. — L'Education sexuelle dans les écoles de différents pays d'Europe, par Mme BRANDT, Docteur en Philosophie.

Samedi 20 juin, 16 h. 30. — Biologie de l'Enfant. L'Education du geste. IV. L'adresse et la Maladresse, par le D^r JEUDON.

17 h. 30. — La Psychologie de l'Education Nouvelle. L'Education des émotions, par M. MARCAULT.

Jeudi 21 juin, 16 h. 30. — Critique des méthodes d'Education à l'âge ingrat, par M. H. BOUCHET, Professeur agrégé au Lycée de Beauvais.

17 h. 30. — Quelques expériences d'enseignement des langues vivantes aux petits enfants, par Mme JANOWSKA.

Vendredi 22 juin, 16 h. 30. — Réflexions sur le temps présent, par M. Ch. ROLLAND, Professeur honoraire de l'Université.

17 h. 30. — L'Education Nouvelle et l'Ensei-

gnement public. II. Les foyers de rénovation : Coopération scolaire. Imprimerie à l'école, par Mlle FLAYOL.

Samedi 23 juin, 16 h. 30. — Points cruciaux au cours du développement psychique de l'enfant, par le Dr SRTZ, Membre de la Société internationale de Psychanalyse.

17 h. 30. — L'Éducation Nouvelle Outre-Manche, par Miss BELLE RENNIS, Secrétaire honoraire de la « Dalton Association ».

Lundi 25 juin, 17 h. 30. — La paresse chez l'enfant, par le Dr DUBLINEAU, Chef de Clinique à la Faculté.

Mercredi 27 juin, 15 h. 15. — Psychologie et Pédagogie de l'enfant difficile. III. Comment on peut essayer de le corriger, par M. CHENTRIK.

16 h. 30. — Biologie de l'Enfant. L'éducation du geste. V. Le rôle du psychisme dans l'éducation du geste, par le Dr JEUDON.

17 h. 30. — La Psychologie de l'Éducation Nouvelle. V. L'École de l'avenir, par M. MARCAULT.

Pour tous autres renseignements et pour les visites d'écoles, s'adresser au Groupe d'Études internationales, 166, Boulevard Montparnasse, Paris.

Congrès International d'Éducation Morale

Le VI^e Congrès international d'Éducation morale aura lieu à Cracovie, du 11 au 15 septembre 1935. (Le 5^e s'est tenu à Paris, en 1930, le 4^e à Rome, en 1926 et le 3^e à Genève, en 1922). Le sujet des séances plénières sera : *Les Forces morales communes à tous les hommes, leurs sources et leur développement par l'éducation*, considérés au quadruple point de vue de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie et de la philosophie. Les rapporteurs envisageront donc l'idée morale chez l'enfant et la conception du monde à laquelle elle aboutit chez l'adolescent ; l'influence du milieu ambiant et de la tradition sur la formation de l'idéal moral ; la conception sociale de la morale, l'individu n'étant pas le but final de l'éducation, puisque — créateur — il se met au service d'une cause et devient le serviteur du groupe ou de la collectivité ; les théories philosophiques actuelles et leur explication des sources communes. Quatre sections s'occuperont des sujets suivants, dans leurs rapports avec l'éducation morale : 1^o La morale et le travail ; 2^o L'enlente des peuples par la jeunesse ; 3^o La littérature enfantine ; 4^o La co-éducation.

En ce moment où l'idéal spirituel de l'humanité semble plus que jamais menacé, il est à souhaiter que de nombreux éducateurs se réunissent en Pologne pour étudier ensemble les forces spirituelles qui sont communes, non seulement — au sein de l'humanité — à toutes les philosophies, mais encore — au sein de chaque nation — à toutes les catégories de citoyens.

Le Congrès de philosophie devant avoir lieu à Prague, du 2 au 7 septembre, il sera facile aux participants de l'un des Congrès d'assister à l'autre.

Le programme détaillé du Congrès d'Éducation morale et des excursions, qui permettront

aux congressistes de visiter la Pologne, peut être demandé à Mme François Sokal, secrétaire du VI^e Congrès international d'Éducation morale, Muzeum Oswiaty, 88 Hoza, Varsovie.

Deuxième Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire

(Bâle, 9-10-11 juin)

La deuxième conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire traitera les questions suivantes :

1. Quel doit être selon vous le but et le caractère essentiel de l'enseignement de l'histoire dans les écoles supérieures (lycées, collèges, etc., qui préparent au baccalauréat) ?

2. Quelle devrait être la part faite à l'histoire générale dans les manuels scolaires de votre pays ? Permet-elle dans la pratique actuelle de l'enseignement aux élèves d'avoir une connaissance exacte et suffisante du rôle joué par les peuples étrangers ? L'enseignement de l'histoire tel qu'il est donné, est-il de nature à favoriser la compréhension mutuelle des peuples ? Deux questions pratiques pourront aussi être discutées :

a) La publication de la revue trimestrielle de la conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire ;

b) La fondation d'une association internationale des sociétés de professeurs d'histoire de tous les pays.

Bureau de renseignements : Bâle Rittergrasse 4.

INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

44, rue des Marchers, 44

9^e Semaine de l'Institut
du 23 au 29 Juillet 1934

L'ÉDUCATION FONCTIONNELLE

Caractère du Cours

L'été prochain, l'Institut organisera un cours de vacances analogue à ceux qu'il a donnés, avec un succès croissant, en 1924, 1925, 1926, 1928, 1930, 1931, 1932 et 1933.

La semaine comprendra une vingtaine d'heures de leçons et d'exercices pratiques. Des séances de démonstration et des exercices individuels illustreront les leçons et donneront au cours un caractère pratique.

Horaire

Il est prévu quatre leçons par jour : de 8 h. 15 à midi et de 17 h. 30 à 19 h. Les leçons dureront 45 minutes et seront suivies d'une petite discussion.

Exposition-Bibliothèque

Les participants du cours auront à leur disposition la bibliothèque de l'Institut, le matériel rassemblé dans l'exposition permanente, créée par le Bureau International d'Éducation en 1929, et la collection de livres pour enfants (environ 3.000 volumes).

Excursions et visites

Les départs de l'après-midi sont consacrés à des visites d'institutions scolaires genevoises.

Un dîner en commun est prévu pour le mardi soir et une excursion pour le dimanche 29 juillet.

Droits d'inscription

Le prix d'inscription est de 30 fr. suisses. Les excursions se paient à part.

Logement

Le prix minimum de pension est de 6 fr. suisses par jour. Pour obtenir une liste de pensions, s'adresser à Mlle Trachsel, centre d'informations internationales, Bureau des Intérêts de Genève, Place des Bergues, 3.

L'ÉDUCATION FONCTIONNELLE

Programme

Lundi 23 juillet 1933

- 8 h. 15. Inscriptions.
 9 h. 30. M. Edouard Claparède, Prof. à l'Université : *L'Éducation fonctionnelle* (1^{re} leçon. Introduction).
 10 h. 45. M. Jean Piaget, Prof. à l'Université : *L'évolution sociale de l'enfant* (1^{re} leçon).
 17 h. 30. M. Pedro Rosello, chargé de cours à l'Institut : *La documentation pédagogique*.

Mardi 24 juillet

- 8 h. 15. M. Léon Walther, chargé de cours à l'Institut : *Le rôle de l'orientation professionnelle* (1^{re} leçon).
 9 h. 30. M. Robert Dottrens, Directeur de l'École expérimentale (1^{re} leçon) : *Le travail individuel à l'école*.
 10 h. 45. M. Edouard Claparède, Prof. à l'Université : *L'éducation fonctionnelle* (2^e leçon).
 17 h. M. Jean Piaget : *L'évolution sociale de l'enfant* (2^e leçon).

Mercredi 25 juillet

- 8 h. 15. Mme Loosli-Usteri : *L'enfant difficile*.
 9 h. 30. M. André Rey, Assistant au Laboratoire de Psychologie : *Les conditions sensorielles et motrices de l'écriture et du dessin* (1^{re} leçon).
 10 h. 45. Dr Henri Flournoy : *Observations psychanalytiques sur des enfants nerveux*.
 17 h. 30. M. Marc Lambertier, Assistant au Laboratoire de Psychologie : *Les difficultés individuelles des écoliers*.

Jeu-di 26 juillet

- 8 h. 15. Richard Meili, Chef des travaux de l'Institut : *L'examen psychologique à l'École* (1^{re} leçon).
 9 h. 30. M. Léon Walther : *Orientation professionnelle* (2^e leçon).
 10 h. 45. M. Ed. Claparède : *L'éducation fonctionnelle* (3^e leçon).
 17 h. 30. Mlle Alice Descandres, chargée de cours à l'Institut : *L'éducation des enfants arriérés* (1^{re} leçon).

Vendredi 27 juillet

- 8 h. 15. M. André Rey : *L'écriture et le dessin* (2^e leçon).
 9 h. 30. M. Robert Dottrens (2^e leçon) : *La formation des maîtres*.
 10 h. 45. Mlle Lafendel, directrice de la Maison des Petits : *L'éducation des petits*.
 17 h. 30. Mlle Alice Descandres : *L'éducation des enfants arriérés* (2^e leçon).

Samedi 28 juillet

- 8 h. 15. M. R. Meili : *L'examen psychologique à l'école* (2^e leçon).
 9 h. 30. M. Brantmay : *Le rôle de la consultation médico-pédagogique*.
 10 h. 45. M. Jean Piaget : *L'évolution sociale de l'enfant* (3^e leçon).

A Travers les Revues

Dans *L'École bernoise* du 6 janvier, M. H. Dumuid donne quelques informations intéressantes :

En matière d'organisation scolaire, pour répondre à des besoins et tirer parti des découvertes, la *préparation du corps enseignant* primaire a été prolongée.

Un nouveau règlement d'études pédagogiques du corps enseignant primaire a été élaboré, dans le but d'établir un enseignement pédagogique professionnel — psychologie, méthodologie. — Il prévoit pour les élèves possédant une solide culture générale et un diplôme de capacité ou maturité, 3 années d'études spéciales :

1 année d'études pratiques (contact, stage, remplacements) ;

1 année d'études théoriques (psychologie et

pédagogie, histoire de la pédagogie et des disciplines) ;

Enfin, une 3^e année de pratique professionnelle pour l'obtention d'un certificat pédagogique en lettres universitaires exigé des candidats (didactique, technique de l'enseignement).

Les candidats sont alors soumis à l'épreuve d'une demi-journée d'enseignement dans une classe et doivent en outre présenter les travaux de recherches pédagogiques (monographies).

En résumé, on peut dire que le but de la réforme, introduite dans le corps enseignant primaire genevois, est de préparer méthodiquement et scientifiquement l'éducateur à sa tâche. Les résultats qui ont déjà été obtenus sont certainement intéressants.

Une deuxième question d'actualité est celle de la *prolongation de la scolarité obligatoire*. Les

études obligatoires pour enfants sont de 9 années complètes, allant de 6 à 15 ans révolus.

Les motifs de cette prolongation sont :

le chômage;
des raisons d'ordre pédagogique général (apprentissage).

Les classes de pré-apprentissage sont désormais placées sous le signe de la profession. Une large part est faite aux travaux manuels (aiguille, ménage, repassage, cuisine, puériculture, pour les filles; cartonnage, travail du papier, du bois et du métal, pour les garçons).

On attire l'attention de l'élève sur la profession choisie.

Une récente décision du Conseil d'Etat tend aussi à intensifier l'action sociale de l'école. Les œuvres pour l'enfance sont multipliées.

Des considérations d'ordre moral ont été ajoutées au nouveau programme d'action sociale de l'école. Un office scolaire de l'enfance a été ouvert. Il a créé :

un service médical dans les écoles;
un secrétariat social;
un service médico-pédagogique (troubles du caractère).

Celui d'orientation professionnelle est rattaché à un bureau qui constitue une sorte de marché du travail.

Enfin, la tâche morale de l'école doit être de lutter contre l'égoïsme et le matérialisme, lutter aussi contre la vanité de la science, ou plutôt réagir. Car jusqu'ici on a sacrifié le caractère moral aux exigences de la science. Il faut maintenant renforcer le sentiment de la morale et de la conscience.

C'est pourquoi le département a préparé un projet de nouveau règlement de l'enseignement primaire, dans lequel l'action morale prend une place toute nouvelle, et qui s'inspire des principes suivants :

Qualités du bon écolier :
propreté, exactitude, camaraderie;
respect de soi et de la société;
formation du caractère, amour du prochain;
éveil de la conscience, affinement du sens moral.

Le maître exerce une action morale sur les enfants. Il devra observer et connaître ses élèves personnellement, s'efforcer de découvrir leurs besoins et conditions de vie et agir par son exemple et son entraînement.

La discipline scolaire doit être libérale, de façon à fournir à l'écolier la plus grande liberté possible. Elle sera compréhensive et éducative.

Enfin l'école a besoin du concours des parents. Elle cherche à les connaître. Elle demande à prendre contact avec eux.

...

La compagnie d'assurances sur la vie « La Bâloise » publie un numéro spécial de sa revue bilingue *La Vie Saine*, dans lequel figurent de remarquables travaux dus à plusieurs d'entre les pédagogues suisses les plus éminents. Le professeur Bovet, de l'université de Genève, s'y demande, avec profondeur, « Qu'est-ce qui peut bien se passer dans la tête de cet enfant ? » Ce seul article mérite que le numéro spécial de la

revue reçoive la plus grande expansion possible auprès de tous les foyers. Le Dr Schohaus, auteur du livre bien connu « Schatten über der Schule » (Des ombres sur l'école), figure également au sommaire avec un article émouvant, « Sonnige Schuljahre » (Lumineuses années scolaires), qui résonne comme un acte de foi. Le Dr Bersot, directeur de la clinique Le Landeron, traite la question si passionnante de « La lutte contre les troubles nerveux des écoliers ». Enfin, un article du Dr Lauener, médecin des écoles municipales de Berne, termine ce cahier, dont la présentation parfaite répond en tout point à l'excellence du contenu.

Réagir, revue mensuelle de Culture humaine.

Directeur : Dr Victor PAUCHET, rédacteur en chef : Frédéric SAISETT. Paris, Les Editions Oliven, paraît 10 fois par an, fr. 30.

Cette nouvelle revue, lancée courageusement en janvier 1934, en pleine crise, paraît en français, en anglais et en espagnol. Elle ne paraît pas *malgré* la crise, mais *à cause* de la crise. Son titre l'indique : elle tend à « réagir » et à nous aider à réagir dans le bon sens. C'est dire qu'elle ne veut pas faire le jeu de la réaction, comme on pourrait le penser. On a soin de nous informer qu'elle ne s'occupe ni de politique, ni d'affaires, ni d'intrigues, ni de conflits. Mais alors ? La crise n'est-elle pas faite de tout cela ? Oui et non. Oui en surface, non en profondeur. Ce que nous voyons, ce sont les symptômes du mal ; la cause de celui-ci est d'ordre immatériel et, dès lors, invisible. Va-t-on traiter le malade en s'attaquant aux seuls symptômes ? Bien mauvais serait le médecin qui bornerait à cela son action ! Il faut, pour guérir, aller au fond des choses, à la racine du mal. C'est là, si nous la comprenons bien, l'intention des directeurs et rédacteur de *Réagir*. Ils veulent, disent-ils, ne tendre qu'au perfectionnement et au bien-être de l'homme, en toute indépendance, en toute franchise. Attendons-les à l'œuvre.

Le numéro de janvier que nous avons sous les yeux contient de beaux et bons articles : « La Culture humaine » — « De l'Enthousiasme » — « Agir sur soi » — « Fermeté d'Âme » — La Méthode naturelle de Hébert — « Les Merveilles de l'activité inconsciente » — « L'exemple d'une belle vie » — « Heures gagnées » — « Les Usines du Bien » — « Sagesse antique ». Voilà quelques titres. On saisit la note. D'aucuns diront : emphatique sur une jambe de bois ; on vient trop tard. Ce serait là pessimisme gratuit. La suggestion vaut ce que vaut le suggestionneur (vérité scientifique et idéalisme authentique) et le suggestionné (or, s'il y a des êtres incurables, beaucoup demeurent aptes à être ramenés à la santé et à l'équilibre). La personnalité des directeurs nous fait fonder de sérieux espoirs sur le succès de leurs efforts. Mais qu'ils se gardent des régions ternes et intermédiaires, des caux troubles de l'affectivité et des bonnes intentions. L'homme fort est celui qui prend appui tout en haut et tout en bas : tout en bas dans la santé physique (régime du naturisme) et tout en haut, dans la vision de l'Absolu : convictions spiritualistes.

Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Paul ARBOUSSE-BASTIDE, Professeur au Lycée Victor-Hugo, à Besançon, Agrégé de Philosophie, *Plan d'Études de Philosophie. I. Psychologie.* (La Rochelle, Les Éditions philosophiques, 1934, 89 pp. 21 x 27, fr. 25).

Ceci n'est pas un manuel, ni un résumé, ni un aide-mémoire. C'est une méthode nouvelle; c'est un instrument nouveau, nous dit-on. On aurait tort de déclarer: c'est une béquille. Car si les candidats se montrent impuissants, la faute n'en est pas, chez eux, à quelque débilité mentale congénitale; tout au plus à une débilité acquise sur les bancs de l'« École assise ». En fait, la tare est attribuable entièrement au système: programmes trop chargés, examens encyclopédiques dont il faut englober la matière pour la régurgiter sur commande. Qu'on se garde, dès lors, de l'« assimiler »! On ne la retrouverait plus... à portée d'appel! — On reproche à nos adolescents, philosophes en herbe, de ne pas savoir « travailler avec méthode ». Ce sont les éditeurs qui nous l'affirment. Quelle condamnation pour le système scolaire qui, depuis douze ans, s'est précisément fixé pour but d'enseigner aux élèves à travailler avec méthode!... « Ils copient... ils compilent, ...ils répètent ». Hé quoi! Leur a-t-on jamais enseigné autre chose?

Les feuilles que nous présentons ici « contiennent l'essentiel des connaissances nécessaires au baccalauréat » et permettent aux esprits curieux et doués (s'il en subsiste) de chercher au delà. Je disais bien que ces feuilles — imprimées au recto seulement et entre lesquels on peut dès lors intercaler ses notes à soi — ne sont pas des béquilles: ce sont des ailes. Reste à savoir si nos chenilles scolaires ont eu le temps de s'oublier et de tout oublier durant cette crise (analogue à la vie en chrysalide) qu'est l'adolescence, pour pouvoir désirer des ailes et s'élever avec leur aide jusqu'au domaine de la Pensée pure. Souhaitons-le. On leur en offre à tout le moins, ici, les moyens, la matière, des feuilles qui leur serviront d'appuis.

Chaque section est vendue dans une pochette spéciale. A la Psychologie succédera la Philosophie scientifique (60 pp., fr. 20). Puis viendront la Morale (fr. 15) et la Métaphysique (fr. 10). A titre d'encouragement, l'éditeur établit un service gratuit de documentation sur les sujets traités. Heureux candidats (ceux, bien entendu, qui ont des ailes)! Quant à ceux pour qui ces pages ne seraient que des béquilles, plaignons-les. Au fait, la seule façon de les plaindre efficacement est de leur aider; leur aider en renversant l'« École assise ». *Delenda Carthago!* Ad. F.

Ad. FERRIERE, *L'Eglise de l'Avenir une et multiple.* (Paris, Fischbacher, 1934, 1 vol. 12 x 19 de 165 pp. Fr. 10).

Les remous de notre temps sont profonds. Aux sources mêmes de l'action pédagogique et sociale, on trouve le problème religieux et celui de

l'Eglise. Dans cette œuvre nouvelle, M. Ad. Ferrière se place au point de vue du psychologue avant tout. On connaît sa méthode à la fois constructive et critique. Chaque pas en avant est soumis à la critique pénétrante de son esprit discriminatoire, mais chaque critique conduit à une conquête nouvelle de sa pensée. Les symboles religieux de tous les temps et de toutes les races ont un soubassement commun dans l'inconscient et si cette expérience affective et active commune s'extériorise en des croyances métaphysiques extrêmement diverses, le but ultime est toutefois le même: conserver et accroître la puissance de l'esprit, assurer la primauté de l'esprit, mettre la raison humaine et faillible en contact avec la Raison universelle, expression de l'Ordre du Cosmos, base elle-même de toute science conforme à la vérité. Base commune, fin commune. Unité.

Mais aussi diversité. Avant tout diversité des types psychologiques. Si l'on appelle l'Eglise l'ensemble des hommes qui visent à ces buts ultimes, quelle que soit la métaphysique dont ils les revêtent, on peut dire que mieux elle tiendra compte de tous les types les plus divers, mieux elle répondra à leurs besoins et utilisera leurs énergies, et plus sûrement elle les groupera pour les fins poursuivies.

Sur la base d'une enquête, M. Ferrière critique l'Eglise telle qu'elle existe aujourd'hui — toutes les Eglises. Et ce sont encore des critiques, parfois cinglantes, que l'on trouve sous sa plume à propos du rôle des ecclésiastiques et des laïques. Le dogmatisme et le cultisme morts sont flagellés comme ils le méritent. Toutefois jamais l'auteur ne se croit autorisé à détruire sans tenter une reconstruction. Pour cela il part de la base et conserve sans cesse le but devant les yeux, et, entre ces deux extrêmes, il situe avec maîtrise les types psychologiques, chacun avec ses besoins et ses aptitudes particulières.

Les croyants comme les incroyants — à condition que ces derniers aient le sens de l'idéalisme, — les chrétiens comme les tenants des autres confessions, à condition qu'ils admettent le point de vue scientifique de l'auteur sur le contenu des symboles, trouveront dans ce petit livre des suggestions sans nombre. Les pages sur l'éducation font pressentir ce que pourra être l'ouvrage attendu sur la formation spirituelle de l'enfant. Seuls les extrémistes de l'affirmation et de la négation n'admettront pas que leur point de vue absolu soit mis en discussion. Quant aux autres, ils comprendront que si l'Eglise une et multiple n'existe pas concrètement et n'est pas près de voir le jour, il est permis de se tendre la main par-dessus les barrières des confessions différentes et de viser en commun au but ultime entrevu. Ce but, les simples le pressentent et l'éclaire la recherche. Cet ouvrage aidera à chacun à le trouver et à le réaliser.

Jeanne TAILLIEU, *Pit, Pat et Pot*. (Liège, Ed. Desoer, 1934, 1 vol. 16 x 24,5 Je 163 pp., 15 fr. belges, cartonné).

Les enfants aiment les lutins. En voici trois dont on nous narre avec candeur et sensibilité les aventures, les hauts faits et les actes de bonté. Tout comme nous autres humains, ils sont nés espérants et c'est la souffrance qui leur forge une âme serviable et aimante. Les enfants se retrouveront en eux. S'y retrouveront-ils trop et se jugeront-ils « moralisés » par l'auteur? Cela dépend de leur finesse ou de leur dé fiance. La morale est d'ailleurs si discrète ici et l'intérêt proprement scientifique pour les animaux et les

plantes si judicieusement cultivé et nourri, que le remède se trouve enrobé de sucre et de miel. Pourquoi s'en étonnerait-on, d'ailleurs? Le secret du charme qui émane de ces pages se devine à la seule dédicace: « A Robert Burniaux, mon fils »!

Ad. F.

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

VIENT DE PARAITRE, préfacé par Ad. FERRIERE

le premier ouvrage d'ensemble sur l'Education 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'Education par H. BOUCHET, agr. de l'Un., doct. ès-Lettres

Un fort vol. in-8 de XIV-558 pp. — Prix : 50 fr.

Du même auteur : **Le scoutisme et l'individualité** in-8 VII-198 pp., 20 frs, port 7 %

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

Maison d'Enfants

CHEZ NOUS - Mègève

MONT-D'ARBOIS (Haute-Savoie)

Reçoit enfants 4 - 12 ans

Vie Familiale - Études

Sports - Santé

Mlles HUGUENIN & LEROUX

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne

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

PONT-CEARD-sur-VERSOIX

(Canton de Genève - SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateur de l'École de l'Odeonville)

(Prospectus et informations sur demande)

Maison des Petits

(Foyer de Saint-Alban)

AMELIE, par Souillac-sur-Mer (Gironde)

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

Garçons et Filles de 6 à 13 ans

Admission pendant toute l'année

Séjour de vacances

L'ÉCOLE VIVANTE

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

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

PAVILLON - GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

La Nouvelle Education

Revue mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII^e

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-60

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

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

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 57-58, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

Réduction spéciale de 30 % jusqu'au 15 Mars 1934

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

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

Téléph. Blonay 97

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ASEN”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descoendres

de

l'Institut J.-J. Rousseau

d'après M. le D^r O. Decroly

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : 18 francs ; Étranger, 25 francs.

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

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

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

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

François-Louis BERTRAND

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

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de M. Henri Piéron et un portrait), 30 fr.

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), 40 fr.

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

ÉCOLE DE BEAUVALLON DIEULEFIT (Drôme)

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

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

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

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

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

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 Beaunis, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent le toucher, l'ouïe, l'odorat, la vue.

Les Éléments sonores sens auditif (2 séries de 6 boîtes) N° 243.....	18 50
Les Tubes à odeurs sens olfactif (2 séries de 6 tubes) N° 244.....	12 »
Les Cubes de couleurs , sens visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) N° 245.....	10 »
Les Boules sensorielles , sens tactile, visuel et baroque (2 séries de 7 boules de compositions différentes) N° 246.....	9 »
Les Tissus , sens tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) N° 247.....	21 »
Les Cubes tactiles , sens tactile (boîte de 9 cubes dont chaque c.16 présente une surface différente au toucher) N° 249.....	10 50
Les Boîtes à soulever , sens baroque (2 séries de 6 boîtes) N° 250.....	30 »
Le bandeau individuel, en boîte N° 251.....	3 »
La brochure séparée N° 252.....	1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

MATÉRIEL DAVIDOFF

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

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

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ELEMENTS SÉPARÉS :

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

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

COMPTE RENDU DU 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