

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. Hamaide, 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

M.-C. LEBRUN. — *Le Congrès international du Cinéma.*

D^r H. WALLON. — *L'Expression des émotions et leurs fins sociales.*

L. SOUSTRE. — *Les Chefs dans les sociétés d'enfants.*

M. ET G. MARTENOT. — *Influence du rythme et du temps rythmique sur l'enfant.*

C. FREINET. — *Une technique nouvelle de travail scolaire par l'imprimerie à l'École.*

BRUN-LALOIRE. — *Revue de la Presse pédagogique française.*

Création d'une Bibliothèque circulante d'Éducation Nouvelle.

Nouvelles diverses.

Livres.

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

13^e Année.

JUILLET 1934

N° 99

ADMINISTRATION ET REDACTION

GROUPÉ FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm — PARIS V^e

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. 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 : *Nuevo Era*, Palagonas 883, Buenos-Aires
 ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

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

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

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

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

HONGRIE : *A Jovo Ujifain*, 41, Tigris Uca, Budapest.

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

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

ROUMANIE : *Centru Inima Copiilor*, Strada Mama Banta, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Språmsal*, Eriksgbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHOSLOVAQUIE : *Nové Skoly*, Trojs, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

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

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

YOUgosLAVIE : *Redna Skola*, Slovani, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitslehre. Langensala, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Mich et Thron, 1912 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage conçu par l'Université de Genève. Paris, Giard et Briere, 1915 Fr. 52 50
L'esprit latin et l'esprit germanique. Revue de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Églises Athénariennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformons l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Antonomie des Écoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille. Genève. Éditions Forum, n° 4d., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)
L'École active. Genève. Éditions Forum, n° 4d., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
L'Hygiène dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand) Fr. 2 50
L'Éducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Ge-

nève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé) Fr. 35 »
L'Âme de l'École serbe en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève. Éditions Forum, 1927 (Tr. en esp., en polon. et en allem.) Fr. 45 »
Le grand essai maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe Français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamartin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
Trois pionniers de l'éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active. Genève, Éditions Forum, n° 4d., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
L'Académie de la Psychologie pédiologique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
L'Amirigui Lufin adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
Caractérologie typosomique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 20 »
L'Adolescence et l'École active. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Poyot, 1932 Fr. 2 50
Les Éléments constitutifs du Caractère. Annuaire de 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 : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

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

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

Sur le Congrès International du Cinéma (Rome)

Des délégués de gouvernements, des administrateurs, des industriels, des représentants de groupements d'usagers, peu, très peu, de membres de l'Enseignement en exercice, voilà quelle fut la composition du Congrès International du Cinématographe Éducatif, qui s'est tenu à Rome du 19 au 24 avril 1934, sous les auspices de la Société des Nations et au siège même de son organisme technique : l'Institut International du Cinématographe Éducatif.

Pédagogie pure et défense d'intérêts commerciaux considérables ; droits de l'enfance et meilleure compréhension internationale ; enseignement de l'Histoire et des mathématiques ; art populaire et caisses d'épargne, voilà quelques-unes des questions les plus diverses qui émaillaient un programme fort complet, trop riche peut-être.

De toute évidence, tous les problèmes que pose l'emploi du cinéma éducatif ont été envisagés et les résolutions votées par le Congrès ne remplissent pas moins de 30 pages dactylographiées, mais de cet ensemble de vœux et de résolutions, nous allons tenter de dégager quelques indications générales, susceptibles d'intéresser nos lecteurs.

..

Comme il convenait pour un Congrès organisé par la Société des Nations, la question des rapports internationaux a été mise en valeur. Dans les discussions, une place de premier plan a été prise par le Conseil International des Femmes qui a obtenu la constitution d'une commission spéciale chargée d'étudier les problèmes de l'enfance et qui a réussi à faire adopter un texte s'ins-

pirant des préoccupations directes de cette Commission :

« Il faut que le film, comme toutes les inventions scientifiques, non seulement ne nuise pas, mais « serve », qu'il soit un instrument de développement harmonieux, de distraction saine, de diffusion de toutes les idées, susceptible de guider les jeunes vers un idéal de vie élevée, de large compréhension d'entente et de concorde nationale et internationale. »

Le Congrès a également tenu à prendre position en ce qui concerne les questions d'hygiène et de sécurité relatives aux salles de projection et il a été demandé que :

« L'obligation de n'utiliser que des films inflammables soit imposée dans les spectacles destinés à un public composé en majorité d'enfants et de jeunes gens, et que même cette obligation soit étendue aux spectacles auxquels sont admis les enfants et les jeunes gens. »

Après avoir déterminé les caractéristiques du film éducatif, le Congrès a émis le vœu « que dans chaque programme cinématographique soit inclus la présentation d'un film éducatif ». Certains pays imposent, en effet, cette obligation aux entreprises cinématographiques commerciales et cette pratique permet de trouver des ressources appréciables en faveur du développement du cinéma éducatif.

Les enfants peuvent-ils être admis à voir n'importe quel film ? Tel fut le grave problème qui fut discuté dans deux Commissions. Cette étude avait été préparée par l'établissement de rapports remarquables. Le Congrès, en conclusion des discussions, a adopté le vœu suivant :

« Le Congrès estime, par ailleurs, des plus

désirables, l'institution dans tous les pays d'un organisme chargé de contrôler les films auxquels sont admis les enfants et les jeunes gens. Dans cette commission, une place essentielle serait réservée, non seulement aux éducateurs proprement dits, mais encore aux représentants des organismes qui s'intéressent activement à l'éducation des enfants et des jeunes gens, et tout particulièrement à des pères et à des mères de famille. Ces Commissions ne limiteraient pas leur activité à l'établissement des listes des films auxquels peuvent être admis les enfants et les jeunes gens ; pour faciliter la tâche des organisateurs de spectacles cinématographiques soit publics, soit projetés dans les patronages, elles donneraient des indications sur la portée morale de ces films et sur leur adaptation aux besoins intellectuels des divers âges et des divers milieux.

« A ce sujet et comme conclusion de l'enquête internationale ouverte par l'I. C. E. sur les systèmes de censure actuellement en vigueur dans les différents pays, le Congrès demande l'élaboration d'un règlement type qui pourrait être adopté dans les différents pays, sous réserve des modifications nécessaires pour l'adaptation aux différences des mentalités et des cultures. »

D'autre part, la *méthodologie du film d'enseignement* fit l'objet d'études extrêmement intéressantes qui ne sauraient être résumées ici, mais dont on trouvera un ample compte rendu dans le volume que va faire paraître l'Institut International du Cinématographe éducatif.

Les membres de l'enseignement, présents au Congrès, s'étaient naturellement groupés en majorité dans cette commission. Il faudrait pouvoir citer en entier le texte de la résolution proposée par cette Commission qui, après avoir étudié les différents cas où l'utilisation du cinéma est estimée possible ou désirable, s'efforça, avec succès d'ailleurs, de déterminer les méthodes à appliquer pour l'emploi du film d'enseignement. En particulier elle déclara que : « L'usage du film ne doit pas abandonner l'enfant à un flux tumultueux d'images, mais doit être l'occasion de stimuler constamment son activité personnelle ».

Reprenant ces conclusions, une autre Commission apporta des précisions au sujet de la *formation intellectuelle et morale des enfants et des jeunes gens*, et il fut notamment demandé :

« que le cinématographe éducatif aide à la fois à donner à l'enfant une plus exacte connaissance de la vie, dans sa complexité et dans sa richesse, et à développer en lui les qualités de l'intelligence et du caractère, qu'on évite tout ce qui pourrait avoir pour conséquence, avec la passivité d'esprit, la superficialité des connaissances, le défaut de concentration, la tendance à l'inattention ;

que l'emploi du cinématographe vise moins à donner les connaissances qu'à développer l'habitude de l'observation et de la réflexion personnelles ;

« qu'on s'attache par ailleurs à développer chez l'enfant le respect et le besoin de la vérité, que, d'autre part, aussi bien dans les spectacles récréatifs que dans la présentation de films proprement éducatifs, on s'abstienne de présenter aux enfants et aux adolescents des films qui, par leur composition et leur rythme, seraient de nature à émousser ou à pervertir leur sens artistique ;

« qu'en tous cas, un effort soit tenté dans le monde entier pour que soit prohibée la représentation de tous sujets incitant à la cruauté, au crime, à l'immoralité, ainsi que tout ce qui peut nuire à l'œuvre de la civilisation et à la bonne entente entre les peuples. »

En résumé, ce Congrès permit pour la première fois d'établir les lignes générales de la pédagogie du film ; il fut aussi l'occasion, pour tous ceux qui s'intéressent au cinéma éducatif, de se rencontrer et de se mieux connaître. Il permit enfin, et ce sera peut-être là le résultat le plus important qui aura été obtenu, de faire adopter le *principe de la standardisation du format réduit*.

Il est certain, en effet, que l'avenir du cinéma éducatif, surtout depuis l'entrée en ligne de compte du cinéma sonore, est étroitement lié à l'établissement rationnel d'une technique de la diffusion, diffusion qui est elle-même en fonction directe de l'abaissement du prix de revient de la pellicule, des facilités de transport, de l'uniformisation du format qui, seul, rendra possible l'établissement du système d'échanges internationaux prévu par la convention douanière internationale que l'Institut de Rome, et en particulier son Directeur, M. de Féo, ont contribué à faire signer par la plupart des Etats membres de la Société des Nations, et même par quelques-uns des Etats non membres, notamment par l'U.R.S.S.

Principes généraux de la méthode bien établis, principes d'une organisation internationale admis par tous, sincère désir, aussi bien chez les éducateurs que chez les industriels, de faciliter la diffusion par l'adoption universelle d'un même format moyen, voilà les résultats appréciables qui furent acquis à Rome, qu'il faudra consolider et surtout après la fin des travaux, qu'il ne faudra pas oublier... jusqu'au futur Congrès.

M. C. LEBRUN,

Directeur du Centre National de
Documentation Pédagogique.

L'expression des émotions et leurs fins sociales

L'intime dépendance réciproque où sont les contractions et la sensibilité tonique est la raison initiale du rôle que l'activité posturale va jouer, en particulier par l'intermédiaire des émotions, dans l'évolution psychique. A l'instant où elle se produit, la contraction donne lieu à la sensation et repoit d'elle une stimulation nouvelle. Entre les deux il n'y a pas d'intervalle, comme entre l'excitation périphérique et le réflexe. Étroitement conjuguées, elles se développent simultanément et se spécifient mutuellement. Ainsi s'explique qu'elles soient le premier complexe sensitivo-moteur qui vienne capter l'activité et l'attention de l'enfant. Il peut en suivre graduellement les variations combinées, et l'intérêt qu'il y prend l'amène souvent à prolonger ou à reproduire une attitude, comme s'il cherchait à en dégager une impression, une intuition, une signification. Non seulement les attitudes offrent à sa sensibilité le thème le plus accessible, mais tenant en puissance les gestes que peut exiger la situation, c'est d'abord par leur intermédiaire qu'il a le sentiment des situations qui s'imposent à lui. Aussi paraissent-elles, en même temps qu'il les réalise, être pour elles-mêmes un objet de contemplation.

Ce double caractère d'action et d'intuition combinées est particulièrement apparent dans les émotions. Les réactions posturales qui les constituent semblent au surplus leur donner comme le spectacle d'elles-mêmes. Il y a dans toute émotion une sorte de narcissisme inévitable et spontané. Ce n'est pas seulement le cas des émotions les plus humanisées, comme la tristesse qui semble s'alimenter de ses propres manifestations et se développer en les modulant. Les gémissements qu'arrache la douleur la plus brute présentent des variations, des intonations, des rythmes différenciés, qui sont l'effet d'une incontestable dramatisation, et qui décèlent une sorte de conscience latente. Conscience bien primitive, puisqu'elle se manifeste encore dans les moments de complète obnubilation perspective et mentale, alors que le sujet ne donne plus aucun signe de connaissance et semble totalement absorbé par l'expression de sa souffrance. C'est pourtant dans ces plaintes que semblent se recueillir et se chercher les premiers ou les derniers vestiges de sa sensibilité déclinante ou renaissante. Leur répétition, leur insistance, leur studieuse diversité paraissent traduire son effort pour s'éprouver, s'écouter et se saisir elles-mêmes. Et la colère aussi, dans ses

éclats les plus sincères, n'est jamais sans consentir à assister à ses propres effets comme à un témoignage qu'elle se donnerait de sa violence, où il lui semble trouver une sorte de justification intime.

En même temps que cette incessante réciprocity de l'attitude, ou de l'acte expressif, et de la sensibilité qui s'y rattache, affine l'une par l'autre et la diversité des effets propres à chaque espèce de situations ou de dispositions, et l'intuition nuancée de ces dispositions, elle opère au sein de ces réactions, les plus subjectives de toutes, une sorte de dédoublement, dont les conséquences convergent vers un même résultat d'importance capitale. D'un côté, il y a les manifestations elles-mêmes qui, en devenant objet de conscience, finissent par s'imposer à peu près de la même façon à leur spectateur, qu'il en soit l'auteur ou qu'il les voie se produire chez son vis-à-vis. De l'autre, la conscience de ces manifestations qui, tout en étant celle du sujet lui-même, tend à s'identifier avec celle de tout autre spectateur, éventuel ou imaginaire.

La distinction de soi et d'autrui ne s'acquiert, en effet, que progressivement. Elle est à son minimum chez le petit enfant, qui semble à tout instant répercuter dans ses réactions celles de son entourage et participer de la sensibilité ambiante. Elle s'efface encore davantage dans les moments d'émotion. Ne connaît de témoin à ses propres émotions que soi-même suffit souvent à les faire avorter. L'enfant qui a fait une chute ne crie sa souffrance ou sa peur que s'il sait être entendu ; mais s'il est seul à s'écouter, ses pleurs sont vite terminés. Dans la solitude, la colère s'extériorise peu et ne dure guère. Les sanglots redoublent ou renaissent à l'approche de personnes compatissantes, ou seulement à la pensée qu'elles connaissent, qu'elles apprendront notre chagrin. L'émotion a besoin de susciter des réactions similaires ou réciproques chez autrui, et inversement, elle a sur autrui une grande force de contagion. Il est difficile de rester indifférent à ses manifestations, de ne pas s'y associer par des transports, soit de même sens, soit complémentaires, soit antagonistes. C'est dans les grandes affluences de gens, quand s'efface le plus en chacun la notion de son individualité, que les émotions explosent avec le plus de facilité et d'intensité.

Il faut croire que ce caractère contagieux et collectif de l'émotion a eu, non seulement sur sa propre évolution, mais dans l'histoire

de l'homme une importance bien décisive, pour qu'il ait été systématiquement cultivé, à l'aide de pratiques et de rites, qui sont encore observables chez des peuplades primitives. Dans les cérémonies, les jeux, les danses, dont elles accompagnent tant des actes de la vie publique ou individuelle, il est facile de reconnaître des simulacres propres à susciter chez tous les participants, sous des formes et par des moyens rigoureusement déterminés, une excitation et des transports qui répondent aux diverses variétés de l'émotion. Faire que, dans les mêmes circonstances et au même signal, tous réalisent simultanément les mêmes rythmes, les mêmes gestes, les mêmes attitudes, c'est évidemment uniformiser, en même temps que développer, les effets de l'émotion ; c'est faire qu'il y ait identité de réactions et communion de sensibilité chez tous. Ainsi chacun se trouve uni à tous par le genre de manifestations qui le révèle le plus immédiatement à lui-même. Il appartient au groupe par ses modifications les plus intimes et les plus personnelles, au lieu de se juxtaposer simplement à d'autres individus. Et le groupe, en prenant directement sa source dans l'organisme de chacun, devient lui-même quelque chose d'organique et de réel. Il acquiert ainsi le pouvoir de jouer son rôle dans l'évolution de l'homme.

C'est, en effet, dans l'histoire des espèces, plus qu'une particularité, c'est une étape que de vivre en groupe. Jusque-là l'essentiel de l'activité consiste à posséder les meilleurs automatismes pour triompher chacun des situations qui se présentent. Mais le groupe n'est pas simple rassemblement, il est fondé sur la collaboration. Faute de pouvoir, à ses débuts, associer les individus, dans leurs efforts pour l'existence, par la connaissance du milieu et des difficultés à résoudre en commun, il doit les entraîner ensemble à l'action. Or, à ce stade, où les situations dépassent encore les capacités conceptuelles de chacun, l'action doit pouvoir se produire par contagion et d'un commun élan, par réflexe conditionnel et sur le simple signal d'une circonstance qui lui ait été antérieurement associée. Ce sont là précisément, nous l'avons cru, les caractéristiques de l'émotion.

Ainsi s'explique sa place dans le comportement de l'homme et qu'elle ait, avec une organisation fonctionnelle, ses centres de coordination dans le système nerveux. Elle a servi à cette forme d'adaptation qui consiste dans l'action en commun. Elle a puissamment aidé à la constitution du groupe. Mais, par contre-coup, elle a subi presque dès ses origines l'empreinte du groupe. Appartenant au système des réactions les plus

organiques, ses manifestations n'en ont pas moins été réglées très tôt par l'action du groupe sur chacun de ses membres. Remonter vers les formes les plus anciennes de l'émotion c'est la découvrir sous son aspect le plus rituel. Cet aspect reparait chez les gens frustes et dans les cas où elle retourne à son intempérance première. Elle est ainsi liée, non seulement à l'histoire de l'espèce, mais à celle des races et des peuples. Entre l'Européen, le jaune et le nègre, les différences d'expression émotive peuvent être telles, qu'à l'individu encore dominé par son propre type d'émotivité et incapable de le dépasser, ceux d'un autre type ne peuvent pas inspirer de sympathie ; souvent même ils lui causent un malaise qui se traduit en phobie.

Ainsi l'expression des émotions a pu suivre l'espèce dans son évolution et superposer aux centres sous-corticaux de l'émotion ceux de la mimique, qui siègent dans l'écorce comme ceux du langage. En rapport avec les plans successifs de la vie mentale, elle a pu se subtiliser, au point d'offrir aujourd'hui comme une gamme, qui va des manifestations les plus organiques de l'émotion aux nuances les plus délicates de la sensibilité intellectuelle. Les étapes de cette ascension sont reconnaissables chez l'enfant. Son rire et ses pleurs commencent par être à point de départ abdominal avant de naître sur le visage et enfin de l'éclairer ou de l'assombrir silencieusement. La région active de sa physionomie est la bouche, tandis que chez l'adulte cultivé, elle s'est transportée vers les yeux et le front. En même temps l'émotion s'est spiritualisée. Mais elle ne fait que de participer ainsi aux progrès de la vie mentale. C'est elle qui l'a rendue possible en fournissant à la vie collective ses premières possibilités.

Certains supposent qu'entre l'expérience directe et la connaissance des choses, les superstitions chez le primitif et l'égoïsme chez l'enfant sont venus s'interposer comme une lentille déformante que l'interférence fâcheuse des états affectifs a pu seule empêcher que l'adaptation motrice ne s'épanouît d'elle-même en représentation du monde. C'est croire à une correspondance bien littéraire de nos idées avec le réel, et c'est tenir pour bien peu de choses la succession des systèmes au travers desquels la pensée a progressivement modifié ses attitudes et ses points de vue. Sans doute ce que nous pouvons atteindre de leurs origines est bien décevant, puisque les premières catégories qui aient servi à ranger et ordonner les objets d'expérience sous des concepts, au lieu d'être inspirées des rapports que la pratique pouvait faire reconnaître entre les choses

semblent vouloir imposer à la nature les distinctions qui répondaient à l'organisation des clans ou des groupements sociaux. Mais si la considération du groupe l'a d'abord emporté sur celle de la nature, c'est précisément qu'elle était le point de départ indispensable de toute activité collective. Or sans activité collective pas de connaissance, pas de langage, pas de symbolisme possible (1).

(1) Il ne s'agit pas ici d'affirmer l'antériorité du groupe sur l'émotion et sur le langage, ou inversement. L'homme est à la fois un animal qui parle et qui vit en société. L'aptitude au langage est inscrite dans son organisme, et un des traits essentiels de l'espèce humaine est son aptitude au langage. Mais l'existence du langage est inconcevable sans l'existence en société et sans l'existence de sociétés durables. Au contraire, l'existence de sociétés sans langage n'est pas inconcevable. Mais l'existence du langage et ses modalités répondent nécessairement à des types déterminés de sociétés.

Si donc l'émotion ritualisée est pour quelque chose, sans doute, dans l'avènement de l'activité symbolique, si elle semble avoir pré-ludé aux manifestations les plus décisives de la vie et de l'âme collective, il faut bien y voir un intermédiaire nécessaire entre l'automatisme et la connaissance.

Dr H. WALLON,

Extrait de

« Les Origines du caractère chez l'enfant ».

Quant à l'expression émotionnelle, elle est une étape qui précède le langage en ce triple sens qu'elle s'inscrit à un étage inférieur, et donc plus primitif du cerveau ; qu'elle n'est pas une aptitude spéciale à l'espèce humaine ; et enfin qu'elle paraît répondre à un type grégaire d'action et de société, c'est-à-dire à un type relativement inférieur et primitif.

Les chefs dans les Sociétés d'enfants (2 à 7 ans)

Les enfants groupés en sociétés de jeu se choisissent un chef ou plutôt acceptent d'un commun accord un chef, qui émerge de la masse et se désigne par ses qualités physiques ou morales. Son autorité émane de sa propre personnalité, mais lui est conférée aussi par le groupe social.

A titre de chef de jeu, citons d'abord l'organisateur. Il a l'idée du jeu. C'est l'imprésario et le metteur en scène. Il entonne en parcourant les groupes un chant monotone et rythmé « Qui est-ce qui veut jouer au chat — qu'est-ce qui veut jouer à la maitresse... ». Et des adeptes viennent de plus en plus nombreux, un groupe se forme, le jeu s'organise, s'étend. A la récréation suivante, ce chef improvisé recommencera la même propagande. Il le suscite des sociétés de type spontané et de durée éphémère. Une enquête faite à ce sujet parmi les institutrices d'écoles maternelles donne des réponses probantes : « Un chef s'impose au groupement constitué. C'est en général celui qui a l'idée du jeu et a formé le groupe en demandant sur un ton chantant : c'est qui qui veut jouer au cinéma (la formule varie selon les localités). Il circule parmi ses camarades en répétant inlassablement son refrain, jusqu'à ce qu'il ait suffisamment de joueurs. Tant que dure un groupe, le chef reste le même, et le groupe en subit l'autorité.

Les institutrices insistent sur le rôle éminent de l'organisateur. Quelques-unes pensent même qu'il n'y a de chef qu'autant que

le jeu a besoin d'un organisateur. « Les chefs sont moins des chefs qui commandent que des camarades qui s'imposent par leur entrain et leur bonne humeur. On ne les rencontre qu'au jeu. C'est l'enfant (filles ou garçons) qui a mis le jeu en train et qui, de façon presque absolue, décide de l'admission d'un nouveau partenaire ou de l'exclusion d'un joueur ; c'est le même enfant qui décide « qu'on est assez » ou « qu'on est trop » ou « qu'on ne joue plus » ou bien « qu'on va jouer à autre chose ». » Nous remarquons encore dans les réponses combien l'autorité du chef est respectée. Mais il arrive que le chef s'adjoint des auxiliaires ; si les pouvoirs se heurtent, le groupe se disloquera. « Ces groupements ont presque toujours un chef que l'on ne choisit pas, mais qui s'impose. Un seul groupement peut même avoir deux ou trois chefs. Ce sont les organisateurs des jeux. Ils font preuve de plus d'initiative, de plus d'entrain, de plus d'habileté que les autres. Leur autorité est durable — surtout chez les filles, moins chez les garçons, les chefs se concertent pour prendre une décision qui est presque toujours acceptée par tout le groupe. Lorsque deux autorités se heurtent dans un même groupement, elles se séparent chacune pour former un autre groupe et recruter des adhérents. C'est ainsi que parfois — assez rarement — les groupes se multiplient au cours d'une année par suite d'un désaccord survenu uniquement entre les chefs. La sépara-

tion peut n'être que passagère, elle est durable, lorsque les membres du groupement initial étant particulièrement nombreux les enfants sentent d'instinct, l'avantage de le diviser, pour une meilleure organisation des jeux, plus facile et plus rapide. »

De ces constatations, il ressort que l'organisateur des jeux est presque toujours un imaginaire et un actif. Il invente et il fait exécuter. Dès lors, lui revient la mission de gouverner. Sous son influence les divergences entre individus s'effacent. En la personnalité active du chef se résorbent les préférences particulières. Donc la qualité essentielle de l'organisateur semble bien être l'initiative, si on la définit comme la résultante et de l'imagination et du besoin d'action. Elle est à la base des phénomènes de céphalisation.

Le dernier exemple appelle encore une remarque. L'initiative est une qualité contagieuse. Bientôt, ceux que le chef aura désignés, comme lieutenants affirment leur personnalité au sein du groupe par admiration pour le chef et par instinct d'imitation. En bien des cas, ils servent et fortifient l'autorité légitime ; mais en d'autres circonstances, assez rares, selon les témoignages reçus, il y a heurt. Tout conflit au sein des sociétés enfantines entraîne immédiatement la dissolution du groupement et la formation de sociétés nouvelles par essaimage. Chaque nouveau chef entraîne ses adeptes. Les sociétés enfantines sont autocratiques, et ne se peuvent complaire, dès qu'elles sortent de l'anarchie et tendent à s'organiser, que dans l'assujettissement à une forme unique de gouvernement.

**

Presque toutes les institutrices ont souligné la différence qui sépare l'impresario organisateur d'un jeu du chef véritable des sociétés qui ont quelque durée. En effet, le prestige et l'autorité de l'organisateur ne sont pas toujours durables en ce sens qu'il ne forme que des groupements de foule éphémères, alors que le véritable chef a un pouvoir, qui dépasse l'organisateur du jeu. Il est reconnu apte à conseiller et à diriger le groupe. « L'autorité des chefs s'exerce également en dehors des jeux. Elle est tellement reconnue, que pour être admis provisoirement ou définitivement dans un groupe on demande l'assentiment des dirigeants. Ce sont les chefs qui excluent le petit camarade qui ne leur convient pas, soit de leur propre autorité, soit après avoir informé les membres du groupement en donnant les motifs de l'exclusion. »

Ce chef s'imposera par des qualités per-

sonnelles : qualité de prestance ou d'imagination, valeur intellectuelle ou morale. La foule confère ses pouvoirs à qui peut la dominer et diriger. Une observation superficielle pourrait faire penser que la foule élit seul l'enfant fort et débrouillard : « Les enfants ne choisissent pas des chefs, ils les subissent. La raison du plus fort est toujours la meilleure dans les sociétés primitives. Si un chef a des qualités il est admis, personne ne le discute. Il peut être supplanté par un autre ayant plus d'audace. »

« Les enfants subissent facilement l'autorité d'un chef, celui-ci en impose par sa taille, par son aplomb. »

La force physique et l'audace sont des qualités de meneur : « Je puis nommer avec certitude un chef de groupement : Robert R., 5 ans, il est le plus fort, le plus âgé du groupe, il a l'imagination fertile en mauvais tours. Un autre Rolland, 7 ans, dirige les jeux de ballon. Son autorité est subie par ses camarades. Ils le craignent même, il est fort, rapide dans la course, brutal, autoritaire, d'une activité débordante. Son autorité établie depuis l'an dernier s'est fortifiée encore cette année. »

Il arrive également que certain prestige vienne au chef de sa qualité d'enfant turbulent ou d'élève dissipé. « Le chef est, en général, le plus fort, le plus âgé, ou le plus turbulent. Lulu C., 5 ans, a été choisi par ses camarades à cause d'une turbulence excessive, désordonnée, qui faisait l'admiration des camarades. »

Plus tard le chef de groupe n'est pas seulement un écolier turbulent mais souvent aussi un mauvais sujet. Je me souviens de certaine bande de garçons de 7 à 8 ans habitant la « zone » qui avait comme chef de bande un enfant râblé, solide, autoritaire. Maître incontesté, il faisait la loi dans la classe, organisait les « chahuts » et dans la cour terrorisait les petits par des courses effrénées. Il avait une troupe d'élus, dix camarades, qu'il avait baptisés chacun d'un nom pittoresque qui rappelait, tout en le déformant comiquement, le véritable nom de famille. Un an après il était encore le chef de la même bande. Ces enfants entraînent les révoltés, les ennemis de l'autorité légale. Leur société est solide, les punitions ne disloquent pas la bande et ne font que relever le prestige du chef. Ce genre d'observations frappe, mais ces faits sont plus rares qu'on ne croit.

L'ascendant exercé par un camarade n'est pas seulement emprunté à l'âge, à la force. Souvent les qualités du chef sont intellectuelles et morales et la plupart des exemples le signalent. Nous citons à la suite, sans commentaires : « Un chef s'impose ; c'est le plus

fort ou le plus autoritaire ou, souvent, le plus intelligent. »

« Les sociétés dont nous avons parlé ont toujours un chef, les enfants savent observer, ils connaissent les qualités nécessaires au rôle ; ils savent juger et choisissent celui qui possède réellement ces qualités. Ainsi ils aiment et choisissent celui d'entr'eux qui a de l'esprit de décision, ou de la bonne humeur, de l'activité et une grande fertilité d'imagination... Les chefs prennent un ascendant de plus en plus grand sur leurs camarades à mesure que leur autorité s'exerce. »

« Oui les sociétés d'enfants qui durent ont leur chef. Celui-ci est choisi parmi les plus audacieux, il a de l'initiative et de l'entrain ; il sait s'imposer par la force. Mais aussi il s'impose surtout par ses qualités intellectuelles et morales. Il n'a pas peur, il est intelligent, il a une forte individualité. »

Une institutrice s'étonne de ce qu'un enfant malingre et qui paraît beaucoup moins actif que ses camarades, ait pu exercer une autorité durable et non discutée sur son groupe ; mais elle ajoute « il est réellement rusé et très intelligent » ce qui prouve comme en témoignage la plupart des observations, que les qualités extérieures, si elles aident à créer la puissance, ne sont point cependant les indispensables facteurs de l'autorité.

« Le chef n'est pas choisi, il s'impose par son ingéniosité, son entrain au jeu. Ainsi, ce ne sont pas toujours les plus forts qui dominent, mais les enfants intelligents, vifs, actifs. Marcelle V. a toujours été chef de bande depuis l'an dernier. Elle avait 4 ans. Elle a un entrain endiablé, une grande facilité d'élocution, elle commande, joint les gestes à la parole, parle fort, rit facilement, en impose ainsi aux autres qui obéissent toujours. Paulette T., 6 ans, enfant intelligente, douée de beaucoup d'initiative et d'entrain, organise des jeux amusants et nouveaux, elle enrôle immédiatement ceux qui s'approchent, on ne lui résiste pas. » On vient de nous silhouetter d'un trait vif, quelques portraits de fillettes-chefs. Voici maintenant deux portraits de petits garçons : « J'ai eu cette année de petits sujets très curieux à observer. Guy a eu 6 ans en février dernier et se trouve l'aîné de la classe. C'est aussi le meilleur élève ; fils unique d'un ménage d'ouvriers, il est à la fois cajolé et sévèrement tenu par une maman intelligente mais ambitieuse et nerveuse. Assez timide l'an passé, il s'est réellement épanoui cette année et c'est cette sorte de mise en liberté de sa vraie nature qui attire ses camarades. Il réussit facilement dans son travail. Il est un enfant heureux, et c'est ce bonheur de vivre qui attire les autres enfants. »

« Louis C., 7 ans, est depuis le début de l'année, le chef d'un groupe. Physiquement, c'est un joli petit garçon, cheveux bouclés, regard très vif, la figure souriante, il exerce certainement un attrait sur ses camarades. Il joint à cela des qualités d'observation et d'imagination. Il invente des jeux. La semaine dernière je demande à L. : Pourquoi avez-vous pris Louis pour chef. Il hésite un moment et me répond : Parce qu'il est le premier. L'autorité de ce jeune chef a été durable. Les chefs de jeux exercent sur leurs camarades une attraction esthétique, sociale, intellectuelle. Les membres du groupe ne cherchent qu'à lui plaire soit en lui donnant des menus cadeaux, soit en le flattant. »

La position sociale des parents consolidera parfois l'autorité du chef mais elle n'en est pas l'origine : annotés les exemples qui suivent :

« Odile, 5 ans, aime à diriger son groupe. Elle a la voix forte, brève, précise. Fille d'un chef de service, elle jouit d'une autorité incontestable sur les autres. Ses connaissances variées (elle a vu Paris et l'Exposition coloniale), son intelligence vive et la haute opinion qu'elle a d'elle-même et qu'elle fait partager à ses camarades lui vaut ce rôle de dirigeante dont-elle est fière. »

« Noël et Simone, enfants du pasteur évangélique, ne seront jamais des chefs, ils sont trop doux et trop timides. »

Terminons enfin par deux observations qui permettent d'analyser plus à fond la notion d'autorité, aussi bien dans les sociétés éphémères que dans les groupements durables.

« Chaque jeu a son chef, ou plutôt son animateur. C'est celui qui a proposé et inventé le jeu. J'ai remarqué trois façons d'installer un jeu, donc de s'imposer :

a) Jeux immuables (la course, le cheval, le père et la mère, la maîtresse). Ils sont si traditionnels qu'il suffit de deux enfants qui courent pour qu'un attelage se forme, ou qu'une fillette en commande une autre pour qu'une classe s'organise.

b) Jeux à organiser, ceux où celles qui en ont l'initiative se prennent par le cou et sur un air de complainte, chantent : qui veut jouer à la ronde. Les amateurs s'accrochent à la chaîne, entonnent le refrain lentement ; quand le « racolage » est jugé suffisant par les organisateurs, le jeu est installé.

c) Jeux imprévus. J'ai vu jouer ainsi au cirque. Devant les spectateurs amis, deux garçons eurent l'idée de faire les clowns. Stimulés par les rires, ils faisaient mille excentricités, les spectateurs s'amaassaient et, parmi eux, quelques-uns se découvrant aussi du talent, s'engageaient sur l'arène et remplaçaient les organisateurs défaillants. Dans ces jeux improvisés, le chef donne l'impul-

sion, il n'est pas omnipotent, il dure autant que dure le jeu. Si un enfant réussit à imposer une idée nouvelle, le premier chef abandonne son rôle et peut devenir un adepte enthousiaste. S'il n'accepte pas la nouvelle autorité deux camps se forment. » Trois modes donc d'exercer l'autorité, simple énoncé d'une volonté, suggestion enthousiaste, qualités ou faveurs exceptionnelles. Il s'agit ici d'un organisateur qui, comme nous l'avons vu, ne domine que des foules éphémères. C'est un animateur et un opportuniste.

Le deuxième exemple conduit à étudier cette notion d'autorité dans des sociétés durables. « Il est évident que, si le choix implique délibération consciente et consentement électif et individuel, je n'ai jamais vu un groupe se choisir délibérément un chef. Les personnalités s'imposent aux faibles qui subissent par sympathie, par esprit d'imitation, par indolence. Berthe, 4 ans, rassemble souvent de midi à 1 heure ses camarades autour de la natte. Elle les fait coucher et selon sa suggestion, les enfants « dorment », sont « malades » ou « punis », elle est « tour mère ou médecin. Parfois elle les fait marcher en lignes sinueuses, leur commande des mouvements de gymnastique, les fait chanter. Elle est la maîtresse ou madame l'Inspectrice. Elle réunit ainsi une vingtaine d'enfants quelquefois plus âgés qu'elle. »

« C'est elle qui impose les personnalités de second ordre : tu seras madame V, toi madame S, toi madame E. Deux ou trois protestent, les autres subissent sereinement. Ce sont les volontés fortes qui dominent et entraînent. René, 5 ans et demi, sanguin, robuste, énergique, réussit toujours à imposer le jeu de son goût et écarte les filles qui veulent jouer. Veut-il organiser un bal ? Il donne des ordres d'arrangements illusoire. Chacun a son rôle. Il choisit l'orchestre. Quand le poste de T.S.F. est silencieux, il cherche les cymbales et les triangles où il vocalise. Il met hors du bal ceux qui lui déplaissent et introduit parfois ceux qui n'ont pas envie d'y venir. Des camarades le subissent. Pour se faire obéir, il sait récompenser ou punir : images, billes ou coups de poing. Il s'impose par tous les moyens. Dictateur en graine. »



Résumons les constatations essentielles de l'enquête. Une sélection spontanée des chefs les désigne soit comme organisateurs momentanés des jeux (et leur autorité dure autant que le jeu), soit comme chefs de sociétés plus durables. Des qualités d'ordre physique, intellectuel et moral sont l'apanage

du chef. Nous pouvons d'ailleurs constater la prédominance marquée des qualités d'initiative, d'intelligence, sur les qualités uniquement physiques. Dans les groupements mixtes, les filles d'intelligence précoce, dirigent souvent les jeux. Il serait donc faux de croire que dans les sociétés enfantines le pouvoir appartient au brutal, au fort. L'autorité émane de forces plus complexes. D'autre part, les chefs fournissent aux timides, aux dociles, aux paresseux d'esprit, l'occasion de s'amuser et d'agir. La notion de pouvoir implique d'abord l'inégalité des forces. Le chef est le plus fort, le plus adroit, le plus habile. Et il a conscience de sa valeur. Il fait partager son opinion à la foule et s'aide lui-même à triompher, ou bien c'est la foule qui d'instinct l'a reconnu, le désigne, l'élève et le révèle à lui-même. L'organisateur, le meneur, l'élu possède une puissance naturelle qui attire à lui la masse des faibles car il protège autant qu'il gouverne. L'autorité ayant comme principe générateur l'inégalité des dons, les uns ont besoin d'être défendus, les autres exercent un ascendant puissant qu'on appelle le pouvoir.

Il se produit un phénomène d'échange entre les forts et les faibles, les habiles et les maladroits, les audacieux et les timides, les beaux et les laids. On comprend que dans cet échange des valeurs la place d'honneur revienne à l'intelligence, la force physique n'est qu'un attribut utile au pouvoir, la beauté un moyen de séduction, l'intelligence dirige et conduit. Les multitudes lui apportent l'appoint de la docilité et de la force matérielle, et souvent la servent car elle est la suprême puissance.

D'ailleurs, il n'y a point de loi formulée. L'acceptation est tacite. Les enfants pratiquent dans son extrême simplicité cette conception du pouvoir. C'est pourquoi le pouvoir est tyrannique et n'a que des castes sociales : Henri Béraud, décrivant les enfants des rues, écrit dans la Gerbe d'Or : « Nous y vivons (dans la rue). Nous y apprenons tout ce qui s'apprend hors de l'école et que certains ne sauraient jamais. En courant la prétentaine, nous respirions avec l'air des faubourgs cette certitude que les qualités humaines ne se distinguent par aucun signe. Les enfants des rues savent tout de suite se moquer du faux mérite. Ils s'en avisent seuls, sans leçons ; plus tard, ils sauraient quoi penser des titres, des galons, des rubans... Il s'agissait d'être le plus ardent, le plus adroit et le plus fort, et alors on commandait. Celui qui était marqué pour cela n'aurait pas compris qu'on lui résistât. Ceux qui étaient nés pour obéir trouvaient naturel d'obéir. L'état et la fortune paternelle n'avaient rien à y voir. »

Après nous être demandé quelle était l'origine du pouvoir dans les sociétés enfantines, réfléchissons aux conditions du pouvoir et à la manière de l'exercer. Les conditions du pouvoir sont momentanées ou durables. Dans les sociétés embryonnaires, organisations éphémères des jeux, le pouvoir ne se maintient que par l'habileté du chef à préserver son autorité. Les opinions de la foule sont essentiellement variables ; qu'un nouveau chef désigne un nouveau jeu, il se produit un remous de l'opinion et le dernier discoloreur a raison, donc autorité occasionnelle. Les chefs et les foules font des échanges constants et instables, et les uns et les autres sont à la merci des brusques renversements d'opinion. Mais, comme le pouvoir est de nécessité dans ces sociétés primitives, il n'y a pas à craindre de troubles anarchiques. Les chefs se succèdent sans grand dommage pour l'instable groupement.

Dans les sociétés plus organisées, on note tout de suite une différence. L'autorité du chef dépasse le prestige du jeu momentanément en vogue. Son autorité a des assises plus solides. La cause en est d'abord dans la stabilité et la fixité du groupement, ensuite dans la valeur même de celui qui est nommé chef. Il ne s'agit pas seulement de diriger un jeu, mais de conseiller le groupe (admission ou refus de nouveaux membres, orientations diverses des activités de jeux, choix des chefs subalternes). Le pouvoir dépasse sa forme primitive. Le groupe, parce qu'il est stable, n'a plus conscience de sa faiblesse. Désormais, il demande au chef d'incarner son idéal. Les qualités innées du groupe sont attribuées au chef, il est le fort, l'ingénieur, l'audacieux. Son autorité est une émanation de la vie profonde du petit groupe. Et cette forme d'autorité a quelque chose de

mystique. Le social confère à l'individu élu une supériorité d'essence mystérieuse et des pouvoirs étendus. Le chef devient alors le centre dynamique du groupe. Les enfants sont d'autant plus fiers de leur chef qu'il se révèle plus actif et plus intelligent. Ils l'admirent sans réserve et le servent avec fidélité. Celui qui se permettrait de contester l'autorité du chef serait exclu sans pitié. Mais en échange, le chef se doit à sa troupe. On ne lui permet aucun pacte avec d'autres sociétés, ni aucune sorte de défaillance. Etait-ce le premier de la classe et perd-il sa place, l'honneur du groupe s'en ressent, le prestige du chef diminue. Etait-il le plus rapide à la course et s'est-il laissé dérober ce record, le groupe en souffre et le chef baisse la tête. Le chef cherche-t-il, par caprice ou ambition, à s'adjoindre d'autres clans, aussitôt le groupe lui en manifeste son mécontentement. Celui qui n'a pas conscience de cette forme d'honneur est vite dédaigné ou remplacé.

**

Ainsi, même au sein des sociétés d'enfants, le pouvoir dépasse sa forme primitive qui est d'assujettir. Il est gouvernement, organisation. Il veille à distribuer les rôles et à faire manœuvrer les troupes ; c'est le second stade du pouvoir. Mais l'autorité du chef n'est pas que matérielle. Elle a un sens spirituel. Si le chef est le plus fort, le plus habile, le plus intelligent, en un mot celui que le groupe juge être le meilleur, il est donc aussi celui qui incarnera le plus vigoureusement la personnalité morale et l'idéal du groupement. C'est pourquoi un chef digne de ce nom est aussi le maître des cœurs. Cette conception du pouvoir, telle que comprennent les petits enfants, ne manque pas de noblesse.

Influence du rythme et du temps rythmique sur l'enfant

Lors de notre conférence sur « Les voies nouvelles pour présenter la musique à l'enfant », nous avions fait allusion à l'influence que le rythme pouvait avoir sur l'état de l'élève et sur la part que celui-ci devait prendre dans l'éducation générale.

Le vif intérêt de beaucoup de pédagogues et aussi, hélas, l'incompréhension d'un si grand nombre de parents et de professeurs devant un facteur aussi essentiel, nous ont conduit à développer ce sujet.

L'être vivant qui accumule et dépense sans cesse des forces, a besoin d'un « régulateur » et c'est le rythme qui peut justement intervenir comme régulateur. — « Chez les Grecs, il s'appliquait aux jeux, aussi bien qu'à la danse, aux exercices de plastique comme aux évolutions savantes des Chœurs » (Jousse) (1) mais, c'est dans toutes les activi-

(1) Archives de Philosophie, Volume II.

tés de l'être humain que nous devons en reconnaître l'influence.

Quel que soit le rythme exprimé, « l'organisme par besoin instinctif découvre une division périodique » (Bergson). Cette division périodique constitue ce que l'on nomme le « tempo » ou mouvement dans lequel le rythme se manifeste (il est facile d'avoir recours à un métronome si l'on désire l'inscrire).

Nous parlerons surtout de cette influence du tempo sur l'état organique, mental et affectif, et nous démontrerons au point de vue pratique, les ressources que l'on peut tirer de ses variations pour stimuler ou calmer l'activité de l'enfant.

Si le rythme agit sur l'activité humaine, l'influence du mouvement ou tempo dans lequel est donné ce rythme est encore plus intense.

En entendant la « Marche militaire » de Schubert, notre être entier s'anime, tandis qu'à l'audition de la « Marche funèbre » de Chopin, une dépression semble nous abattre.

Si, sans modifier le rythme, nous échangeons le tempo de ces œuvres, nous sentons la Marche Militaire ainsi transformée nous déprimer, et la Marche funèbre devenir vivifiante...! Ceci prouve à quel point le tempo a plus d'influence que le rythme.

« La tendance des mouvements à alternance a des racines profondes dans le métabolisme à la fois matériel et dynamique des cellules vivantes » (Landry) (2) et peut, par conséquent, réagir très fortement sur l'état physique comme sur l'état mental de l'auditeur.

Le tempo n'est pas en dehors de nous, mais en nous. Nous en mesurons la durée organiquement par des pulsations qui se manifestent à intervalles réguliers, (le plus souvent à notre insu), cependant à certains moments, sous l'impulsion de rythmes particulièrement animés, ce sont ces pulsations intérieures qui contractant les muscles, font irrésistiblement frapper du pied ou battre des mains.

Indépendamment d'une excitation extérieure, il importe de savoir que chaque organisme a déjà, dans chacun de ses rythmes (pulsations de la pression artérielle, respiration, rythmes fonctionnels des différents organes) un tempo différent.

La moyenne de ces rythmes constitue pour chaque individu ce que nous nommons le « tempo individuel ». Il est d'ailleurs variable selon l'âge et le tempérament. Les enfants ont un tempo très différent du nôtre, la marche, la respiration, les battements du cœur sont plus rapides, il s'ensuit que leur tempo personnel est également plus rapide.

Nous insistons sur le fait que les professeurs doivent absolument tenir compte de

cet état physiologique dans tous les exercices qu'ils indiquent aux enfants.

D'autre part, nos expériences nous ont démontré que : mêler au travail une activité rythmique par le mouvement ou la parole, modifie l'état de l'enfant.

Tout travail dont le rythme est plus lent que le tempo individuel normal réduit l'activité de l'enfant, diminue son énergie, le calme et le met en état de réceptivité.

Au contraire, tout travail dont le rythme est supérieur à celui de l'enfant, augmente considérablement son activité, son énergie, sa spontanéité.

Pour résumer, je dirai :

Dans un tempo inférieur à son tempo normal, l'enfant est plus apte à recevoir.

Dans un tempo supérieur à son tempo normal, l'enfant est plus apte à donner.

Quand un rythme extérieur vient frapper l'organisme, il se produit une attirance entre le tempo donné et celui de l'auditeur. Si les deux « tempi » offrent assez peu de différence et sont de série semblable, soit binaire, soit ternaire, s'ils sont éloignés ou appartenant à deux séries différentes (binaire et ternaire), il se crée un conflit entre ces deux « forces » ou un déséquilibre organique.

Mais, comme nous allons le démontrer, il est fort simple de ralentir ou d'accélérer graduellement l'un des deux « tempi » pour atteindre à l'identification.

Ce qui suit fait partie des moyens que nous indiquons au Cours de Pédagogie donné à nos stagiaires pour leur faire découvrir d'abord leur tempo personnel, puis celui de leurs élèves et leur apprendre à utiliser ce précieux « régulateur » organique.

Par l'application des exercices qui suivent, chacun peut devenir à même d'accélérer ou de diminuer son tempo à volonté, sans craindre de reflux, et d'harmoniser ainsi ses facultés au rythme des circonstances.

Exemple 1. — En proie à un mouvement d'impatience, prenez conscience de votre tempo intérieur, vous le sentirez très vif.

Détendez-vous, respirez profondément et ralentissez peu à peu vos mouvements respiratoires.

Au bout de quelques instants, vous aurez retrouvé votre tempo normal et, par conséquent, votre humeur habituelle.

Parfois, suivant les tempéraments, le souvenir d'une œuvre musicale très apaisante, d'un paysage ou d'une œuvre picturale qui font ressentir une impression de calme, aide aussi à ralentir le tempo.

Nous avons pu faire de fréquentes constatations sur de nombreux élèves et même guérir en 8 jours, par ce simple entraînement, des tics nerveux et des crispations prolongées.

gées que des traitements médicaux n'avaient pu enrayer.

Exemple 2. — En face du fait inverse, si vous vous trouvez fatigués, tristes et sans désir d'action, prenez conscience de votre tempo, vous le trouverez lent.

Posez vos mains sur les genoux. — Avec l'index de la main droite, donnez une légère pression en accord avec votre tempo, puis accélérez progressivement et scandez de plus en plus ce geste de pression, vous sentirez bientôt avec le tempo qui s'éveille, s'éveiller le désir d'action. A moins qu'il ne s'agisse de cas pathologique, l'organisme entier sortira de sa torpeur.

C'est seulement lorsque vous aurez fait quelques expériences de ce genre sur vous-même, que vous comprendrez à quel point le « tempo » peut modifier l'état du travail des enfants, et par cela même des classes entières qui vous sont confiées.

C'est seulement aussi quand vous aurez acquis cette connaissance et cette maîtrise de vous-même que vous serez apte à sentir ce qui, suivant les circonstances, pourra apporter tant de bien, nous pourrions dire de « réharmonisation » et de joie en ceux qui vous entourent.

Le tempo individuel, consciemment modifié, devient comme le « thermomètre » de chaque élève ou de la classe entière, thermomètre que le professeur peut faire monter ou descendre à son gré pour le bien des enfants.

Des expériences journalières nous ont prouvé, depuis de nombreuses années, la réalité de ce fait.

Un flot d'excitation envahit-il votre classe ?

— Si vous cherchez à l'arrêter net par un brusque reproche ou une punition, vous pouvez certes, obtenir une modification immédiate, mais celle-ci n'est qu'extérieure — l'excitation refoulée causera des dommages futurs — à moins qu'elle ne s'échappe en un indomptable déchaînement une fois la classe terminée.

— Que faire ? S'il s'agit d'un travail individuel, passez à un travail différent, si possible à une étude collective à haute voix. Participant vous-même à l'activité de la classe, vous accordez vos paroles, vos gestes, au tempo vif de l'ambiance, puis graduellement, vous ralentissez le rythme de la lecture ou récitation collective — au fur et à mesure, le tempo organique de chacun reviendra à un mouvement normal et vous ramènera ainsi le calme dans votre classe.

Quand il s'agit d'un petit nombre d'enfants, il suffit même, sans avoir à changer de travail, que le professeur modifie peu à

peu son état personnel : gestes plus lents, paroles de plus en plus apaisantes prononcées lentement avec un timbre plus grave, nous pouvons même dire plus ému, plus confidentiel et mystérieux, pour que la classe retrouve toute son harmonie.

Si vous sentez un relâchement d'attention, ne brusquez pas les choses. Animez peu à peu votre voix par des accents précis, animez vos gestes, la classe entière se « ranimera ».

Si l'inattention est motivée, non par une sorte d'apathie générale, mais par une distraction extérieure ou des gestes furtifs, des bavardages — le brusque arrêt de la voix du professeur (au milieu même de son explication) aura une répercussion immédiate sur le tempo des enfants, beaucoup plus que d'exaspérantes menaces ou réprimandes.

Le corps humain, tel un merveilleux appareil de T. S. F., est à la fois poste émetteur et récepteur d'ondes et nos pensées aussi bien que nos paroles et nos gestes, ont sur autrui une importance que nous ne devons pas ignorer.

Après avoir parlé du rapport de professeur à élève, n'oublions pas que nous devons être sensibles à toutes les réactions favorables et défavorables des enfants, et pour cela — bien plus que par le sens de leurs paroles — nous sommes guidés sur l'état de leur pensée par le timbre de leur voix (intensité, douceur, etc.), le dynamisme de leur attitude, leurs gestes, leur écriture, leur regard, etc...

C'est pour cela que nous tenons tant à un stage assidu aux Cours des enfants afin que vous puissiez étudier leurs réactions profondes, car le plus beau livre de psychologie ne vous apprendra jamais autant que l'enfant même.

Tous ces moyens sont instinctivement utilisés par des pédagogues-nés. Mais combien d'Universitaires, de Normaliens, munis d'un immense bagage de connaissances, ne savent jamais prendre contact avec les élèves, créer l'ambiance sympathique qui métamorphose une classe.

Nous avons connu des créatures se destinant au professorat et très documentées sur tout ce qui touchait à ce qu'elles devaient enseigner, semblant, intellectuellement parlant, très prêtes, mais qui n'ont jamais su créer cette sympathie d'action entre elles et leurs élèves.

Nous avons entendu des professeurs parlant à des enfants nerveux, surexcités, d'une manière si vive, si aiguë, qu'ils ne faisaient qu'accroître l'état anormal de ceux-ci.

Etant donné les progrès de la psychologie contemporaine, il ne s'agit plus seulement pour le professeur d'accumuler une grande

quantité de connaissances, mais aussi et avant tout, de se rendre compte des réactions de son propre organisme, de sentir cette vie qui bat en lui et se modifie perpétuellement au contact des événements journaliers, afin de mieux ressentir ensuite les réactions d'autrui.

Pratiquement, la perception et l'utilisa-

tion des différents « tempi » peut compter parmi un des moyens les plus simples donnés par la nature, pour mettre ceux que nous sommes chargés d'éduquer en parfaite harmonie avec ce qu'ils doivent accomplir, quelle que soit leur forme d'activité.

M. et G. MARTENOT.

Une technique nouvelle de travail scolaire par l'imprimerie à l'école

A l'origine, quand j'ai imaginé et expérimenté à l'école, en 1924-1925, la première presse à imprimer — nullement adaptée d'ailleurs au travail enfantin — je n'avais guère en vue qu'un but particulier : dans ma classe d'enfants de 5 à 9 ans, je sentais que mon enseignement du français — rédaction, écriture, lecture — ne rendait pas suffisamment parce que les méthodes à ma disposition ne me permettaient pas d'exploiter rationnellement l'intérêt de l'enfant. Quand, notamment, au retour d'une promenade, ou au moment d'un événement passionnant la classe, nous avions rédigé un texte répondant parfaitement à nos préoccupations dominantes, nous devions alors abandonner cette ligne que nous sentions féconde pour apprendre la lecture imprimée dans les manuels scolaires.

Et je me disais que si nous parvenions à imprimer ces textes, il nous serait possible alors de pousser jusqu'à l'extrême limite le rendement pédagogique de cet intérêt, en utilisant pour les diverses disciplines essentielles ces textes nés de notre activité.

Contrairement à ce qui arrive d'ordinaire dans les expériences tentées dans différents domaines, les résultats dépassèrent mes espérances. Les enfants se passionnèrent totalement pour ce travail vivant et sérieux et m'engagèrent sans cesse à élargir l'expérience.

La pratique de la correspondance inter-scolaire amorcée dès qu'un camarade audacieux voulut bien tenter le même essai nous fit gravir un échelon de plus, nous donna une hardiesse nouvelle. Ce n'était plus un simple outil que nous avions introduit dans nos classes : c'était la possibilité, pour l'enfant, de se révéler à nous, d'imposer ses grandes lignes d'activité, pour l'éducateur de réaliser enfin un enseignement solidement assis sur la vie des enfants, sur leurs néces-

sités fonctionnelles. Nous allions plus loin que Decroly, plus loin que Mme Montessori ; ou plutôt leurs rêves nous les faisons passer dans la réalité parce que nous avions triomphalement abaissé une barrière qui s'interposait toujours entre la vie scolaire et la vie véritable.

..

Il n'était pas inutile, pensons-nous, de préciser la portée pédagogique de notre expérience naissante. Si nous avions voulu rétrécir notre effort ; si, au lieu d'avoir sans cesse à l'esprit ce souci de rénovation, nous avions accepté, comme y tendaient certains adhérents, de mettre l'imprimerie au service des vieilles méthodes, des disciplines traditionnelles, au service de la passivité et de la routine ; si nous avions préparé l'utilisation de cette imprimerie pour le tirage de beaux morceaux de récitation à coller sur des cahiers spéciaux, de résumés à apprendre par cœur, de règles de grammaire, de formules morales, de modèles scolastiques de rédaction ; bref, si nous avions accepté de nous intégrer dans l'ancienne pédagogie, l'imprimerie serait à ce jour dans presque toutes les écoles de France, recommandée par les inspecteurs, vendue à prix fort par quelque firme faisant grassement ses affaires.

Nous nous sommes toujours refusés à servir les méthodes que nous dénonçons. Nous avons marché hardiment dans une voie vierge encore, où nous avons longtemps tâtonné, où nous tâtonnons encore, où tout était à créer et à éditer, sans que nous puissions trouver pour nous aider aucune de ces maisons spécialisées qui ne servent pas l'éducation mais la masse des acheteurs, qui sortent et vendent tout ce qui s'achète, quelle qu'en soit la portée. Mais nous avons du moins la joie d'avoir créé de la vie, d'avoir donné à la pédagogie un outil nouveau pour

l'adaptation du travail scolaire aux nécessités fonctionnelles des enfants. Ce succès nous récompense des multiples soucis passés et présents.

..

« A mesure que nous avançons dans cette voie, nous nous rendons mieux compte du bénéfice incommensurable qu'il y aurait pour la pédagogie à s'appuyer sans cesse sur l'intérêt enfantin.

Un texte, ce matin, passionne les élèves. Ce n'est pas nécessairement un événement sensationnel ; c'est peut-être tout simplement le récit d'un jeu sur le chemin du retour le soir, par la route où s'affairent cyclistes et ouvriers, par les chemins de traverse où rougissent les premières cerises.

A la lecture, au cours de la mise au point, vous sentez que tout vibre dans votre classe.

Nous connaissons tous ce malaise de l'orateur, ou de l'éducateur, qui parle devant un groupe et qui sent ses paroles passer fugitives par-dessus la tête des assistants. De temps en temps, un accrochage se dessine, une communication mystérieuse semble s'établir entre celui qui explique et ceux qui écoutent. Il semble alors que tout est facilité, vivant, communicable. Et effectivement, l'auditoire vibre avec vous, sent avec vous, pense ce que vous pensez, profite au maximum de votre enseignement.

Par l'imprimerie, nous avons réalisé pratiquement, dans nos classes, cette intime communication initiale. Et cela, non plus accidentellement, mais avec sûreté et certitude. Pouvions-nous prolonger au cours de toute la journée cet état de sympathie et d'enthousiasme qui abaissera tous les obstacles !

Mais la préparation du texte est terminée. Abandonnerons-nous cette voie que nous sentons si précieuse et si fertile pour partir à la recherche d'un intérêt fictif, tout intellectueliste, superficiel et trompeur ?

L'enfant ne voit que la route qu'il vient de parcourir, le cerisier où il a volé en passant quelques cerises si tentantes, le rouleau qui fascine avec son mouvement puissant et souverain...

Leçon de grammaire... Prenez votre livre... page tant... Le verbe, avec ses exemples que le patient ne saura plus habiller d'aucune vie ni d'aucune pensée. Coupée la communication ; malgré nous, malgré lui, en lisant sa leçon, l'enfant gardera dans son esprit cet intérêt que nous avons précisé et comme matérialisé. Un dédoublement dangereux se produit : l'enfant ne donne à la leçon que cet intérêt de deuxième zone dont parle Dewey, pendant que ses forces vives, psychiques ou conscientes,

suivent les véritables lignes de vie, au grand détriment de la formation et du progrès pédagogique.

Non, pas de manuel de grammaire, pas de leçon formelle imposée ce jour-là parce que prévue trois mois avant dans la répartition officielle des matières. Partons du texte enfantin, et de là, des exemples pris dans la vie même, élevons-nous au véritable enseignement grammatical. Avec un brin d'entraînement, c'est chose facile. Dans une série d'articles parus dans notre revue *L'Imprimerie à l'École* (aujourd'hui *L'Éducateur Prolétarien*), nous avons présenté une *Grammaire Française en quatre pages* par *L'Imprimerie à l'École*, donnant la technique de cet enseignement. Les résultats sont étonnants au point de vue formation linguistique, ce qui est l'essentiel ; car, pour le verbalisme, pour les formules qu'on répète sans les comprendre, nos élèves ne sauraient certes rivaliser avec ceux qui ont été soumis à un cours dogmatique de grammaire.

L'horaire appelle la leçon de calcul. L'instituteur a soigneusement noté sur sa préparation de classe — rédigée la veille au soir — les énoncés de problèmes, ou bien il a indiqué avec précision les numéros et la page : Ouvrez votre arithmétique... page tant...

Même observation. Ah ! si nous pouvions compter des cerises, faire des calculs naturels se rapportant au travail du rouleau dont les élèves ont parlé au cours de la préparation du texte, peut-être même aller sur place, si possible, pour procéder à des recherches et des mesures qui nous serviraient à établir les données d'un problème vivant et utile !... Comme on se donnerait de cœur à ce travail, et comme la besogne serait profitable !

Nous avons également tenté l'expérience, mais nous avons rencontré là des obstacles autrement difficiles qu'en grammaire.

Il y a, en effet, en calcul, une triple adaptation à faire simultanément : adaptation aux intérêts enfantins et motivation de l'effort ; — adaptation mathématique pour la gradation des difficultés et l'acquisition méthodique des notions indispensables ; — adaptation aux horaires, aux programmes, à la préparation aux examens.

Les manuels n'ont eu en vue que les deux dernières adaptations. Les pédagogues qui ont voulu motiver leur enseignement mathématique ont réalisé au contraire la première, sans atteindre les autres, pourtant indispensables à l'école publique actuelle.

Nous voulons, pratiquement, surmonter cette difficulté grâce à un système de fiches documentaires, d'études et d'exercices auto-correctifs. Nous avons déjà publié un fichier de calcul pour Cours Moyen avec 200 pro-

blèmes (demandes et réponses) du C. E. P. E. (1). Nous préparons un fichier de calcul pour tous les degrés de l'école primaire, complet et harmonieux, qui permettra d'obtenir le maximum de rendement technique en partant cependant de l'intérêt enfantin, une méthode nouvelle de travail qui rendra inutile l'emploi des manuels aujourd'hui souverains.

**

Leçon de lecture !

Les élèves viennent de terminer un problème parlant du vin. Ouvrez votre livre de lecture, page tant : le Chien.

Une deuxième fois, l'intérêt de l'enfant est dissocié, attiré artificiellement sur des faits, sur des pensées, sans solide fondement individuel. Il y a des illustrations suggestives... ; le maître donne des explications qui éveillent l'intérêt ! Mais quel intérêt ! Un intérêt superficiel, spécifiquement scolaire, non lié au processus intime de la vie, qui ne suscite jamais — ou si rarement ! — cette activité fonctionnelle, qui est comme l'élan et l'essor d'un être.

Qu'avons-nous réalisé ?

L'enfant lit naturellement, dans nos classes, le texte manuscrit d'abord, puis imprimé, que son choix a désigné aujourd'hui. Quand arrivent les imprimés de notre école correspondante, il faut voir avec quelle avidité les enfants les parcourent, puis les lisent. De même pour les journaux scolaires reçus tous les mois de diverses écoles.

C'est, sous toutes ses formes, la meilleure des leçons de lecture : lecture globale et psychique d'abord ; l'enfant devine souvent plus qu'il ne lit ; il cherche la pensée, l'événement ; puis il lit attentivement telle ou telle page mentalement d'abord, puis à haute voix si nous le désirons.

Ce n'est pas tout : un centre d'intérêt est né : la route au retour de l'école, les cerises, le rouleau à vapeur.

Ici une petite observation : notre centre d'intérêt ne doit pas être scolairement rigide ; il est divers et comme multiple.

Le texte choisi touche nécessairement à plusieurs idées essentielles : le travail de la route, les primeurs, les fruits, le marché, le rouleau, les ouvriers. D'autres intérêts peuvent même se faire jour au cours de la mise au point. C'est comme un bouquet d'intérêts. Il ne s'agit pas de choisir mécaniquement l'un de ces intérêts et de s'y tenir : le rôle délicat de l'éducateur est justement de sentir la ligne la plus efficace pour entraîner les élèves à la recherche et à

l'effort joyeux, en tenant compte autant que possible du profit pédagogique que nous pourrions en tirer.

Ce centre d'intérêts peut durer plusieurs jours, en s'élargissant et en s'approfondissant, comme il peut changer au cours de la même journée. Nous pensons même que parler de centres d'intérêts c'est déformer d'avance le sens exact et la portée de nos réalisations. Il vaudrait mieux dire : *Recherche par l'imprimerie à l'école des lignes maximum d'intérêt des enfants et exploitation pédagogique de l'élan actif qu'elles suscitent et autorisent.*

**

Nous avons donc notre large centre d'intérêts. Sitôt notre texte choisi et mis au net le matin, nous cherchons dans notre *Fichier scolaire coopératif* tous les documents, imprimés ou graphiques, se rapportant à ce centre d'intérêt.

Fichier Scolaire Coopératif ! Encore une réalisation de notre groupe sans laquelle notre travail serait impossible.

Nous en avons lancé l'idée voilà cinq à six ans, et nous l'avons réalisée du moins dans ses éléments essentiels (1).

Nous avons imprimé sur fiches 13,5 x 21, papier ou carton rigide, un certain nombre de documents répondant aux multiples préoccupations scolaires : textes de grands écrivains concernant la vie de l'enfant, le travail et les travailleurs, complétant des films scientifiques ou géographiques comme nos originales *Histoire du pain*, et *Histoire du livre* (2). Quatre-cents fiches ont ainsi été imprimées à ce jour, constituant une base pratique pour le choix auquel nous allons procéder.

Le principal intérêt de ce fichier réside non seulement dans sa richesse fondamentale mais surtout dans la possibilité, dans la nécessité pour l'école de l'enrichir sans cesse.

Tous les documents imprimés que vous notez au cours de vos lectures, les belles photos, les articles puisés dans diverses revues et que vous apportent les enfants au cours de leurs recherches, les photos de tous formats, les documents reçus par échange — et ils sont nombreux — l'école actuelle les laisse dormir sur les rayons d'une bibliothèque ou au fond d'un tiroir. Nous, nous les collons à mesure sur fiches (nous avons prévu un deuxième fichier, format double

(1) Fichier de calcul C.E.P.E. (200 demandes et 200 réponses) : sur papier, 5 fr. ; sur carton, 13 fr.

(1) Fichier scolaire Coopératif, 500 fiches 13,5 x 21, sur papier : 30 fr. ; sur carton : 70 fr.

(2) Histoire du pain, reliée séparément : 3 fr. Histoire du livre, reliée séparément : 3 fr.

21 x 27 pour les documents de grande dimension) que nous classons ensuite grâce à un système décimal pratique. (Une brochure *Pour tout classer*, que nous nous apprêtons à publier donnera bientôt des indications précises à ce sujet).

Le résultat est que nous avons ainsi sous la main plusieurs milliers de documents classés. En quelques secondes l'instituteur ou un élève légèrement spécialisé y trouvera, pour chaque centre d'intérêt, 10, 20, 30, 50 fiches documentaires : textes de grands écrivains, textes d'enfants, textes géographiques, historiques, photos, dessins, vues, expériences scientifiques à faire, calculs à amorcer.

Voilà de la besogne toute prête. Il suffit de prévoir une organisation scolaire qui permette pratiquement l'utilisation de ces documents. On y parvient fort bien par un genre de travail par groupes, avec la collaboration active du maître, organisation que nous ne pouvons aborder aujourd'hui parce qu'elle nécessiterait à elle seule des pages entières de la revue.

Quelques-uns de ces documents sur fiches ne nous apparaissent pas suffisamment complets. L'enfant, ou le groupe, posent des questions multiples — et c'est là un des précieux avantages de notre technique. Pour répondre à ce besoin plus profond nous avons recours à la Bibliothèque de Travail. Nouvelle réalisation pratique de notre groupe.

Dans l'école actuelle, chaque enfant a ses livres, ses manuels. La bibliothèque de l'école est plus spécialement destinée à la lecture récréative. Nous avons pensé à une autre nécessité : nous voulons que les élèves qui se posent des questions puissent, sous notre direction si nécessaire, se diriger vers la Bibliothèque de Travail et trouver là les dictionnaires, les albums, les brochures, les graphiques qui leur permettront d'approfondir les questions étudiées.

On n'avait pas prévu jusqu'à ce jour cette catégorie nouvelle de livres pour l'activité libre des enfants, et c'est ce qui rend la constitution de cette Bibliothèque de Travail si délicate et si difficile. Nous avons dû, là encore, montrer le chemin en entreprenant la publication d'une série de brochures *Bibliothèque de Travail* (1) dont les six premiers numéros ont paru. Il reste

(1) Ont paru à ce jour : 1. Chariots et Carrosses : 2 fr. 50 ; 2. Diligences et Malles-Postes : 2 fr. 50 ; 3. Derniers Progrès : 2 fr. 50 ; 4. Dans les Alpes : 2 fr. 50 ; 5. Chronologie d'Histoire : 3 fr. ; 5. Les anciennes mesures : 2 fr. 50. La souscription aux 10 numéros : 20 fr. Editions de l'imprimerie à l'Ecole Saint-Paul (Alpes-Mar.).

beaucoup à faire certes ; et nous nous y employons.

Nous notons seulement, sans étudier à fond ici cette question, que ces fiches, que les brochures de la Bibliothèque de Travail, sont utilisées de même pour l'étude de la géographie, de l'histoire, des sciences, qui peuvent être ainsi rattachées, elles aussi, au centre d'intérêts enfantin.

Pour les sciences, nous préparons d'ailleurs la possibilité d'une orientation nouvelle : nous étudions un matériel élémentaire et bon marché, doublé de l'édition de fiches documentaires, permettant à l'enfant d'expérimenter lui-même véritablement. La science scolaire actuelle reste dans une très large mesure dogmatique parce que c'est le maître qui expérimente, qui montre, qui agit. L'enfant regarde, note, étudie. Là n'est pourtant pas son rôle : il ne se saisira vraiment et profondément des éléments de sciences que le jour où il sera pratiquement en mesure d'agir lui-même, de tâtonner, de réaliser. Nous nous y employons aussi.

Le dessin est plus intimement que toute autre discipline, lié à ce centre d'intérêt. Nous avons motivé le dessin libre que nous avons ainsi rénové. Nos élèves dessinent énormément ; ils gravent le linoléum, découpent du bois, fondent du plomb, dessinent à grande échelle, fabriquent des jouets ou de petits objets pour leurs correspondants. Leur originalité, leur sens intime de la vie peuvent s'exprimer puissamment et libérer tout ce que l'éducation dogmatique a trop longtemps refoulé.

Le cinéma, les disques, que nous recommandons, seront liés de même à nos centres d'intérêt par l'utilisation simultanée de nos cinémathèques de nos discothèques et des fiches que nous nous appliquons à préparer pour accompagner films et disques.

♦♦

La nécessité où nous sommes de donner un aperçu général de notre technique ne nous permet pas d'entrer dans le détail de ces diverses réalisations.

Nous nous permettrons, pour terminer cette étude, quelques observations :

C'est la première fois, dans l'histoire de la pédagogie, qu'on parvient *pratiquement, techniquement*, à baser tout le travail scolaire sur l'intérêt spontané et profond des enfants. Nous savons bien qu'avant nous, des éducateurs géniaux, servis par de multiples dons pédagogiques, ont su, dans certaines conditions, réaliser dans une large mesure l'adaptation à laquelle nous tendons.

Mais nous ne travaillons pas pour l'exceptionnelle élite ; c'est à l'enseignement populaire que nous pensons sans cesse. Grâce à

l'imprimerie à l'École, aux échanges inter-scolaires, aux fichiers, à la Bibliothèque de Travail, à nos directives pour le classement et l'utilisation des documents, n'importe quel instituteur normal, dans n'importe quelle classe normale, peut introduire avec un plein succès notre technique, d'autant plus que cette introduction a tout avantage à se faire graduellement (1).

L'Imprimerie à l'École et les échanges peuvent fonctionner dans une classe soumise d'autre part à la méthode des manuels traditionnels ; le fichier peut compléter merveilleusement la leçon du maître ou l'exposé du livre de classe.

Et si on nous disait : oui, vous avez trois cents adhérents en France, mais toutes ces écoles appliquent-elles intégralement votre technique ? Nous répondrons : Nous savons bien que non.

(1) Nous disons classe normale, car, malheureusement, l'expérience actuelle nous montre qu'il est absolument impossible d'introduire la moindre innovation dans des classes surchargées, mal installées, sans hygiène, avec des enfants que la crise rend chaque jour plus misérables.

Notre technique est encore un devenir ; c'est quelque chose qui se crée chaque jour, non pas par l'exposé théorique de ses initiateurs, mais par l'utilisation pratique dans les classes normales. Et nous avons si peu de confiance dans le verbiage théorique que nous sommes persuadés que c'est seulement quand nous aurons créé et réalisé les outils nouveaux que notre technique exige, quand nous aurons enrichi notre Fichier Scolaire Coopératif, édité notre complexe et complet Fichier de Calcul, quand nous pourrions offrir aux écoles une Bibliothèque de Travail répondant aux besoins des enfants travaillant librement, c'est alors seulement qu'on comprendra la supériorité pédagogique de cette technique, qu'on pourra abandonner définitivement les manuels scolaires rigides et morts afin de mettre au service des enfants une méthode de travail souple, qui réalisera pratiquement le rêve des théoriciens modernes de l'éducation nouvelle.

C. FREINET.

Le 11 juin 1934.

Revue de la Presse Pédagogique Française

ENQUÊTES

Signalons celle qu'a entreprise, sur les *nouvelles techniques scolaires*, le Bureau Central de Cinéma, Photo et Radio en U. B. S. S. ; le questionnaire en est reproduit par *L'Éduc. Prolétarien*, fév. 34.

ÉDUCATEURS

Freinet, dans un article intitulé « L'avenir de notre technique », se défend d'être de ces éducateurs « farouchement libéraux » qui ne voient de salut que dans une liberté absolue laissée à l'enfant. L'« expression libre », qu'il préconise, et qui est réalisable grâce à l'imprimerie à l'école, n'est à ses yeux qu'une « base ». « Cette base une fois jetée, nul plus que nous ne prise l'apport éducatif adulte et des livres. » (*Ed. Prol.*, fév. 34).

PÉDAGOGIE

Techniques nouvelles : Dans une « Préface à une étude sur les centres d'intérêt », G. Abadie s'abstient en gros, — malgré réserves et objections — la loi dite biogénétique, c. d. le parallélisme entre l'évolution de l'enfance et l'évolution primitive de l'humanité, loi qui « permet de connaître généralement les intérêts (de l'enfant), leur complexité progressive. » Partant de là, il

décrit les types psychologiques (4 selon Ferrère) et leur évolution, et fixe en conséquence les étapes de la formation psychologique de l'enfant, de ses intérêts sensoriels et perceptifs : 1° intérêts disséminés (4-6 ans : jeu) ; 2° immédiate (7-9 a. : activité d'imitation) ; 3° concrets spécialisés (10-12 a.) ; 4° abstraits simples (12-15 a.) et abstraits complexes (15-18 a.). Or, « vivre » c'est « agir à chaque instant suivant la ligne de son plus grand intérêt. » (*Ec. Lib.*, 5 art. échelonnés du 10.3.34 au 9.6.34). — Le principe même des « centres d'intérêt » est étudié dans « genèse et son évolution » chez le Dr Decroly par Temoyan dans la *Rev. de Pédagogie*, (*Bull. du Cercle de Péd. de l'Univ. Libre de Bruxelles*), qui vient de se fonder (N° 2, avr.-mai 34).

Traditionnelle et nouvelle. — Tandis que le *J. d. Inst.* (3.2.34) préconise la récitation impeccable par cœur, et va même jusqu'à — horreur référés ! — vanter cela comme « travail personnel » (après tout, pourquoi pas ?) Copiez 10.000 adresses est, aussi, un travail « personnel », *L'Éduc. Prol.* (fév. 34) rappelle à la même date comme seul raisonnable le contraire exact : « Nous n'avons pas besoin qu'on apprenne par cœur. » Ces mots sont de Karl Marx, et ce sont jetés dans le débat fait éclater qu'une conception pédagogique est au fond, fût-ce inconsciemment, une conception sociale.

Psychologie expérimentale. — Parlant dans les *Chroniques de psychol. expérim. de l'Ec. Lib. des « problèmes de l'orientation professionnelle »*, M. François rappelle qu'il n'y a pas seulement l'« outillage psycho-physiologique » de l'enfant à mesurer, mais aussi son « équipement caractériel » à évaluer, chose très difficile, à laquelle on travaille depuis 10 ans (surtout aux États-Unis et en Allemagne), sans compter vers cet âge (12-13 a.) le facteur puberté. Néanmoins, on a déjà des chiffres probants : 70 à 90 % des enfants « orientés » le sont de façon stable et ont conservé leur profession (*E. Lib.*, 17.2.34). — *Le Bull. de l'Assoc. Méd.-Pédag. Hépéolise* (fév. 34) publie le rapport d'une commission préconisant la « *fiche scolaire individuelle* », malgré toutes difficultés, fiche médicale, et surtout fiche psycho-pédagogique. L'éducateur doit observer ses élèves et le faire « dans un esprit expérimental » ; le rapport donne des indications pour tenir 10 rubriques, où prennent place : fatigabilité, esprit d'observation, goûts, esprit d'initiative, mouvements et façons de travailler, etc., en sus des rubriques scolaires classiques. — On trouvera par l'orthographe, le français et le calcul de nouveaux « tests d'instruction » présentés en détail par Mlle Rémy dans le *Bull. Binet* (fév. 34).

Cinéma. — Nombreux articles à propos du congrès d'avril à Rome. Impossible de tout résumer et même signaler. La *Rev. Intern. du Cinéma Educ.*, notamment contient une étude approfondie en plusieurs numéros.

Radio. — La radio scolaire proprement dite risque de ne guère intéresser collectivement des classes d'enfants de moins de 15 ans ; elle doit en tous cas partir d'intérêts concrets, vivants, de l'enfant, dit F. Dubois, dans *Savoir et Beauté* (I. 34) ; et surtout, une « séance de réception n'est qu'une toute petite partie du travail ». « L'important, c'est la préparation, c'est l'activité déployée par tous en vue de l'émission. »

Divers. — J. Raffin consacre une série d'articles à la « critique du C. E. P. », et un entier à la manière d'interroger et de poser les questions ; celles-ci sont fort souvent, trop souvent, mal posées, ou en termes incompréhensibles pour l'enfant. Par ex. : « Quelle était la condition du paysan français sous l'ancien régime ? » A part le mot « paysan », rien que des termes abstraits et sans contenu pour l'enfant. Pareilles questions semblent faites, non pour être comprises, mais uniquement pour pêcher dans les mémoires bourrées, à l'aide d'un ou deux mots-hameçons, un fragment de manuel à réciter, et par conséquent elles favorisent l'enseignement livresque. Les remarques de l'auteur s'appliquent aussi bien aux examens des Bourses : il est extrêmement difficile de formuler des questions pour les enfants, et cette difficulté semble malheureusement insoupçonnée des adultes qui établissent textes et questions d'examens. (*Ball. Corpor.* du Synd. Laïc du Rhône, *passim*, notamment 20.4.34). L'« art d'examiner » est peu cultivé, cf. *ECOLE. Examens*.

ÉDUCATION PHYSIQUE

Alimentation : l'idée se répand peu à peu que là est la base de toute éducation physique, surtout à propos de la brochure de Ferrière « *Cultivons l'énergie* ». *L'Ed. Prol.* en particulier consacre à cette question des pages entières.

Hygiène : dans la *Nour. Educ.*, mars 34, Mme Guéritte ouvre une croisade en faveur de l'air : « *Aimons l'air frais !* ». Une chose frappe en débarquant d'Angleterre : « dans les maisons, écoles, lieux publics, moyens de transport, on vit calfeutré, toutes fenêtres fermées ; on mijote du matin au soir et du soir au matin dans tous les microbes d'un air vicié », d'où peur des courants d'air. Guerre, donc, aux fenêtres fermées ! Il faudrait commencer par transformer — à l'exemple de l'Angleterre, — toutes les fenêtres en fenêtres à bascule, qui assurent une aération permanente.

Mouvement. — *L'Ed. Phys.* IV. 34 consacre quelques pages à des précurseurs de l'éducation physique, Hippocrate, et, surtout, Amos Komensky (Comenius) : dans son fameux *Orbis pictus*, celui-ci préconise les grands exercices naturels qu'on retrouve chez Hébert (avec illustrations). — Lisa Duncan parle de la gymnastique et de la danse dans *Monde* 25 V. 34 : le corps est aussi riche en puissance d'expression que le visage lui-même, et la danse est son grand moyen d'expression. Pour cela, la danse est « passion », elle « agit sur l'âme » ; sinon, elle n'est que « purement musculaire et inefficace ».

ENSEIGNEMENTS

Dessin : un article intéressant de Liénaux dans *Savoir et Beauté*, I.34, sur la beauté dans l'enseignement du dessin. — Un autre, sur le *dessin libre*, constituant une étude très complète, impossible à résumer, de Mlle Paris dans le *Bull. de la Soc. Franç. de Pédag.*, III.34. Freinet présente, dans *L'Ed. Prol.*, II.34, « Notre nouvelle technique de dessin ». Le principe général étant, « l'inverse du préjugé courant, de ne pas « morceler » l'enseignement, puisque l'éducation est « un effort synthétique pour l'accroissement vital des enfants », la technique du dessin va avec celle de l'imprimerie à l'école. Conditions : « motiver l'expression libre des enfants », « mettre entre les mains des enfants des outils à leur mesure et adéquats à leur utilisation ; réorganiser la discipline et la vie de la classe de façon que l'appétit de création et de travail puisse librement s'exprimer ; supprimer notamment, et au maximum, les leçons scolastiques... « Le maître n'est pas pour cela réduit à un rôle passif : il « aide » les enfants à se perfectionner.

Géographie. — M. Hénon s'élève, dans l'enseignement de la géographie à l'école (primaire) contre la « mentalité-guide », qui ne s'arrête à signaler que le rare, le monstrueux. « Ce qu'on néglige de remarquer, c'est précisément le plus important, ce qui est typique et trace comme le grand fond de tableau : le paysage classique, la maison typique, la vie profonde, la beauté in-

time. » On n'oublie ni que « le vigneron doit tout de même être regardé comme plus important que la vigne », ni, non plus, que « sans la vigne, il n'y aurait pas de vigneron. » (Brunhes).

Histoire. — Un moyen de rénover l'enseignement de l'histoire, dit R. Duthil (*Ec. lib.* 3, 3, 34), c'est d'y faire entrer les études comme celles de F. Simiand, chargé de l'histoire du Travail au Collège de France, d'y étudier le travail, c. d. « l'ensemble des activités économiques de l'homme, sauf à donner spéciale attention à celle de la catégorie la plus nombreuse, qui apporte seulement du travail, et spéciale attention à la condition des personnes plutôt qu'à la constance des choses. » Faudra-t-il cependant enseigner l'histoire des guerres ? « Oui », répond Maurette dans une conférence sur la « Paix et l'enseignement de l'histoire et de la géographie », *Rev. Péd. de la S. D. N.*, citée par *Ec. Lib.*, 37, 2, 34, « mais seulement à leur place », et pas embellies, la guerre étant avant tout « destruction », mort ; et en concluant : « Si tu veux la paix, cultive la justice ! ». Cultiver la justice : tous les maîtres, hélas ! n'y visent pas ; il suffit d'un peu de nationalisme pour en oblitérer le sens. Ainsi, dans *Journ. d. Inst.* 3, 2, 34, à propos de « Une heure avec C. Bloch sur ses Causes de la Guerre de 1914 », R. Gasté, jetant un voile de silence sur les recherches de Isaac touchant le même sujet, s'écrit avec une satisfaction visible — et de mauvais aloi — : « Retenons les conclusions de Bloch (à savoir la justification de l'art. 531 du Traité de Versailles, comme quoi l'Allemagne a « imposé » la guerre) pour nous en inspirer dans notre enseignement. » Telle est la force de l'idée préconçue. — Sur cette pente, on peut se laisser aller très loin, témoin la conception hitlérienne de l'enseignement de l'histoire : « L'homme raciste repousse la notion de science sans idée préconçue. L'homme, raciste seul existe. Sans n'interpréter pas l'histoire impartialement, nous l'envisageons du seul point de vue allemand. » (*Deutsche Schule*, N° 9, citée par Falk dans *Ec. Lib.* 10, 3, 34). Au moins cette déclaration ne peut-elle être incriminée par les étrangers d'hypocrisie, ni consciente, ni inconsciente !

Calcul. — Dans l'*Ed. Prof.* (II et III, 34), Mawet (Belgique) se lamente que l'initiation au calcul soit prématurée. Pourquoi passe-t-on plusieurs années à enseigner si peu de choses ? c'est que celles-ci sont présentées « pas en leur temps » et pas « sous la forme qui convient ». « On croit gagner du temps et on en perd », sans compter qu'on est amené à traiter les enfants de paresseux, d'inintelligents. Le calcul ne devrait apparaître que quand le besoin s'en fait sentir, quand ce besoin naît de la vie des enfants. L'auteur montre que la vie de l'école (active) amène chaque jour des calculs et problèmes concrets : l'horloge, l'imprimerie, les vérifications, le jardinage, la coopérative, etc.

Français. — Même tendance au concret chez P. Boissel, qui, dans l'*Ec. Emanc.* (8 et 15, IV, 34), soutient que la « rédaction » est « avant tout » une « activité née du besoin d'ex-

terioriser sa pensée personnelle. » Contrairement au préjugé courant, ce n'est pas un « exercice avant tout ». En conséquence, il s'élève contre les sujets imposés, contre la pré-accumulation des matériaux en classe, comme si la rédaction n'était qu'un exercice « de choix et d'arrangement » par l'enfant. — A côté de ces recherches inquiètes, il fait beau voir l'assurance de Bossut, dans *Bull. des Soc. Fr. de Péd.* (III, 34), affirmant doctoralement que la composition française est « une » et sa méthode « unique ». Bien entendu, pour lui, ce n'est qu'un « exercice », des exercices, en série : « 1^{er} exercice » : proposer (= imposer) la « description d'un objet simple » (simple pour l'adulte, bien entendu, puisqu'on ne songe pas une seconde qu'on pourrait partir de l'enfant, de sa mentalité, de ses intérêts), puis la progression classique de tous les manuels : inanimé, animé, groupé, à base d'explication littéraire. — Dans *Savoir et Beauté*, IV, 34, J. Simonet se demande pourquoi on s'obstine à l'analyse grammaticale, parfaitement inutile pour la « compréhension des textes » ; la recherche des sujets compléments, etc. ne sert à rien et « tue l'activité de l'enfant », alors que l'éducation devrait viser à développer cette activité.

ÉCOLE

Examens. — Dans la *Nouv. Ed.*, IV, 34, H. Piéron demande : « Peut-on remplacer les examens par les tests ? » En tout cas, il y a un « art d'examiner », totalement négligé. Piéron rappelle les deux inconvénients majeurs de l'examen : pas de but précis, et variations des notes, l'écart apparaissant non seulement d'un examinateur à l'autre, mais chez un même examinateur, à deux moments différents. Ecarte importants ! 37 copies de Certificat supérieur de sciences (malgré la rigueur de la chose scientifique) reçoivent d'un même correcteur, à 3 ans de distance, 30 notes différentes, l'écart entre la première et la deuxième note allant de 1 à 10 points. A 10 mois seulement d'intervalle, d'un autre correcteur, elles reçoivent 31 notes différentes. Avec les tests, au contraire, l'équation personnelle est réduite à zéro. De plus, le test a un but précis (de connaissances, de pratique, d'aptitudes). — Dans le *Bull. A. Binet* (XII, 33, 1, 34), au cours du débat faisant suite à une conférence de M. Barrier sur le C. E. dans l'école unique (à 11 ans), le Dr Simon précise que l'utilité des tests apparaît surtout pour l'étude scientifique de l'enfant, et qu'ils permettent avant tout de perfectionner les examens, sans se substituer à ces derniers. Ce sont les « tests d'instruction » qui serviraient le mieux, davantage que les « tests d'intelligence. »

ÉTRANGER

U. R. S. S. *Monde* 10, 2, 34 publie un long article résumant bien la « formation de l'homme nouveau dans l'école soviétique », avec la participation des élèves à la vie de l'usine. — C'est ce point de l'éducation soviétique que *Educ.* même IV, 34, sous la plume de E. Devaux, trouve « supérieurement réalisé » : « rien de livresque, ni d'abstrait, souplesse du programme s'appropriant aux circonstances de milieu et de travail,

emprise sur la personne entière et pas seulement sur la mémoire et l'intelligence », etc. Bref, « nous aurions profité à méditer le régime primaire russe », bien entendu, ajoute l'organe patronné par le Redressement Français, en « y substituant une autre destinée, (en) nous inspirant d'une autre doctrine. » Quant à la doctrine de l'U. R. S. S., on la trouvera très bien précisée dans l'*Ed. Prol.* II.34, sous le titre « Une pédagogie marxiste » : matérialisme dialectique (ma-

térialisme combatif du prolétaire luttant contre toutes les superstitions, toutes les mystiques que nous a léguées le passé, méthode dialectique enseignant aux hommes à voir les choses et les phénomènes pendant leur développement, avec leurs antagonismes internes), internationalisme prolétarien, activisme révolutionnaire, valeur éducative du travail (et du travail social utile), en fin idéologie communiste, tels sont les principes dont cette pédagogie « doit être imprégnée. »

Bibliothèque circulante d'Éducation Nouvelle

A partir d'octobre 1934, le *Groupe Français d'Éducation Nouvelle* consentira des prêts de livres à ses membres et aux abonnés de *Pour l'Ère Nouvelle*.

Les conditions de ces prêts seront indiquées ultérieurement. Ils pourront, moyennant une rétribution, être étendus à toute personne qui en fera la demande.

Les ouvrages de cette Bibliothèque circulante seront exclusivement consacrés aux questions d'éducation nouvelle.

Nous en donnons, ci-dessous, une première liste :

Lady ASQUITH. — La Culture de l'enfant.
D^r G. BANU. — L'Hygiène sociale de l'enfance.
J. BEZARD. — Les débuts du latin adaptés à l'enfance.

B. I. E. — Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement en 1933.

Y. BILSTIN. — Méthode psycho-physiologique d'enseignement musical.

C. BONNAMAUX. — Le garçon à l'âge ingrat et son éducation par le scoutisme.

H. BOUCHET. — L'individualisation de l'enseignement.

Le scoutisme et l'individualité.

D^r W. BOVEN. — L'anxiété.

La science du caractère.

P. BOVET. — L'instinct combatif.

La Paix par l'École.

Vingt ans de vie.

BIBLIOTHÈQUE DE TRAVAIL. — (5 fascicules — Imprimerie à l'École. — Saint-Paul).

CAHIERS D'ENSEIGNEMENT PRATIQUE. — (7 fascicules).

CATALOGUE FRANÇAIS DES FILMS ÉDUCATIFS. — (1934).

F. CATTIER. — Les coopératives scolaires.

H. CLAPAREDE-SPIN. — Un précurseur : A. Spir.
CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENFANCE. — Paris, 1931.

CONGRÈS PÉDAGOGIQUE DES INSTITUTEURS POLONAIS. — 1929.

1931.

J. DALCROZE. — Le Rythme.

D^r DECROLY. — Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers.

D^r DECROLY ET MONCHAMP. — L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs.

D^r DECROLY ET SCHEPERS. — La sélection des mieux doués.

D^r DECROLY ET SEGERS. — Essais d'application du test de Ballard.

A. DELVAUX. — Contrôle de la Stanford — Revision de Tetman (tests).

A. DESCROUBRES. — L'éducation des enfants arriérés.

E. DESTRIÉE-VANDER MOLEN. — Méthode Froebel.

A. DOLONNE. — L'éducation des ecclés.

R. DOTRENS. — L'éducation nouvelle en Autriche.

Les études pédagogiques à Genève.

H. DUCOS. — Pourquoi l'école unique ?

L. DUMONT. — L'émotion esthétique chez l'enfant.

J. DUPERTUIS. — Vers l'école unique.

L. DURBKOVA. — Les enfants aux yeux éteints.

R. DUTHIL. — Initiation à la méthode des tests.

L'ÉCOLE DES PARENTS. — De la personnalité.

ENQUÊTE SUR LES LIVRES SCOLAIRES D'APRÈS-GUERRE.

M. FARGUES. — La rédaction chez les petits.

AD. FERRIÈRE. — L'activité spontanée chez l'enfant.

L'aube de l'école sercine en Italie.

Bakulé et son œuvre éducatrice.

La coéducation des sexes.

Cultiver l'énergie.

L'éducation dans la famille.

La liberté de l'enfant à l'école active.

La S. D. N. dans les écoles de la Suisse.

Trois pionniers de l'éducation nouvelle.

E. FLAYOL. — Decroly éducateur.

La méthode Montessori en action.

J. FRICKX. — Deuxième contribution à l'étude de la méthode des tests.

CH. GARNIER. — La correspondance scolaire internationale.

H. GOY. — La politique scolaire de la nouvelle Italie.

J. O. GRANDJOUAN. — Lire, écrire, parler.

A. HAMAIDE. — La méthode Decroly.

HOMMAGE AU DOCTEUR DECROLY.

HUBERT ET GOUBIER. — Manuel élémentaire de

pédagogie générale.

- E. HUGUENIN. — Education et culture d'après Kerschenshteiner.
- R. B. JIMENEZ. — La réforme éducative en Colombie.
- R. JADOT. — La notion du temps et des valeurs dans l'enseignement de l'histoire.
- T. JONCKHEERE. — La méthode scientifique et la pédagogie.
- A. JOUENNE. — Une expérience d'éducation nouvelle : L'École de Plein-air.
- C. LAISANT. — Initiation mathématique.
- R. LAMERY. — Le dessin chez les petits.
- G. MARCHAND. — Choses d'enseignement en Russie Soviétique.
- H. MIGNOT. — Michelet éducateur.
- C. MURESAUD. — Pédagogie pittoresque.
- R. NIARD. — La méthode des tests.
- R. NUSSBAUM. — Nos fils seront-ils enfin des hommes ?
- La puissance créatrice de l'enfant.
- D^r O' FOLLOWELL. — Des punitions chez les enfants.
- A. PATRI. — Vers l'école de demain.
- B. PEREZ. — L'art et la poésie chez l'enfant.
- M. POIGNON. — L'écriture script.
- L. PORINOT. — La crise de l'orthographe et l'école primaire.
- B. PROFIT. — La coopération scolaire française.
- M. REYNIER-PAGET. — En évoquant notre enfance.
- H. ROORDA. — Le pédagogue n'aime pas les enfants.
- D^r E. SEGUIN. — L'éducation physiologique.
- P. JACQUES SEVIN. — Le scoutisme.
- J. SIMONET. — L'aquarium scolaire.
- A. THIERRY. — Réflexions sur l'éducation.
- L'UNIVERSITÉ NOUVELLE par les Compagnons. 1^o — La doctrine. 2^o. — Les applications de la doctrine.
- Un Groupe d'instituteurs au pays des soviets.
- R. H. VAN SCHIAGEN. — Le rôle de l'éducation physique dans le développement de la personnalité.
- D^r H. WALLON. — Les origines du caractère chez l'enfant. Principes de psychologie appliquée.
- H. ZULLIGER. — La psychanalyse à l'école.

Ouvrages en langues étrangères :

- Mario CASOTTI. — Il metodo montessori e il metodo agazzi.
- O. EPSTEIN. — Erziehung und Wirklichkeit.
- Peter PETERSEN. — Pedagogik.
- PRYNCE HOPKINS. — Father or sons ?
- M. NAUMBURG. — The child and the world. The New Generation.
- Towards a new Education (Compte-rendu du Congrès d'Elisneur 1929).
- New Education Fellowship (C. R. Congrès de Nice 1932).
- A new World in the making (C. R. Congrès de Nice 1932).
- Education in a changing commonwealth.

Nouvelles Diverses

Un nouveau centre d'amitié internationale

Voici un nouveau « Centre d'amitié internationale » qui nous signale son existence en nous adressant son programme pour les vacances.

The Chantry, Ipswich, Angleterre est dans sa deuxième année d'activité. Dirigé par un conseil d'administration comprenant le maire de la commune entouré de collaborateurs bénévoles représentant une dizaine d'associations de caractère social et éducatif, ce centre a reçu en 1933 quatre cents enfants de divers pays dans le beau château et la splendide parc, propriétés de la ville d'Ipswich.

Se basant sur ce premier succès, The Chantry a cherché cette année à étendre son action aux éducateurs étrangers en organisant pour eux une réunion coïncidant avec les fêtes de Pâques.

En juin a lieu un cours de 4 semaines s'adressant aux jeunes gens de 16 à 30 ans, qui comprend outre d'intéressantes excursions à Londres, Cambridge, etc., des conférences et des heures réservées aux discussions. Un groupe de jeunes Anglais résidant à The Chantry se propose de compléter ce programme en servant de guides aux visiteurs et en les aidant par leur conversation à compléter leur connaissance de la langue.

Pour juillet et août, on attend des groupes de jeunes gens de 16 à 19 ans qui, accompagnés d'un maître, pourront faire des séjours de quinze jours. Enfin, le mois de septembre sera réservé aux « aînés » pour lesquels on prévoit un programme adapté à leurs goûts.

Pour plus amples renseignements, écrire à Miss Jean Swift, The Chantry, Ipswich Suffolk, Angleterre.

44^e cours normal de travaux manuels et d'école active à Bienne (Suisse)

Le « Supplément au Travail Manuel Scolaire » de Zurich publie des informations sur ce Cours Normal.

La Société suisse de travail manuel et de réforme scolaire organise, avec l'appui financier de la Confédération et sous le patronage du Département de l'Instruction Publique du Canton de Berne, le 44^e Cours normal de travaux manuels et d'école active qui aura lieu à Bienne, du 16 juillet au 11 août 1934. Le but de ce cours est de présenter une méthode sûre pour l'enseignement des travaux manuels et de chercher à montrer ce que peut être l'école active.

Il comprend des cours techniques (travaux manuels proprement dits), et des cours didactiques (Cours d'école active).

La partie technique comprend cette année des cours de cartonnage, de menuiserie, de travail sur métaux, et un cours technique combiné, pour le degré inférieur.

Ce dernier cours a pour but de donner au corps enseignant de ce degré une connaissance approfondie des diverses techniques applicables aux élèves de 6 à 9 ans. Le programme de ce cours comprend : le travail du papier (pliage, découpage, décoration), du mi-carton, les premiers éléments du cartonnage, le modelage, la vannerie élémentaire (travail du rotin, du raphia, des copeaux, etc...).

Le but des cours didactiques, appelés cours d'école active, est de montrer, par de nombreuses applications pratiques, comment il est possible de pénétrer l'enseignement actuel des principes de l'école active.

Ecole active pour le degré inférieur. — Ce cours est destiné aux maîtres qui enseignent dans les trois premières années de l'école primaire. Le programme comprend essentiellement l'étude des premiers nombres et des éléments du langage, à l'aide surtout de l'observation des faits et de l'activité manuelle. Au nombre des moyens d'enseignement pour ce degré, notons : l'étude des centres d'intérêts, l'emploi de la table à sable, des bâtonnets, des boutons, des cubes, des jeux éducatifs, le modelage.

Ecole active, degré moyen. — Pour les classes des 4^e et 6^e années scolaires. Ce cours a comme objet principal l'étude du milieu dans lequel vit l'enfant ; il montrera comment on éveille l'in-

térêt et l'activité créatrice de l'écolier, le goût de l'étude, et des recherches personnelles, en prenant comme base l'observation de la nature et du travail des adultes. Parmi les moyens mis à contribution, le programme prévoit l'entretien d'un jardin, les excursions dans un but scientifique ou géographique, les collections, l'aquarium, le terrarium, le cartonnage, le modelage.

Ce cours est recommandé aux instituteurs qui ont des élèves de 3^e et 4^e années.

Ecole active, degré supérieur. — Ce cours s'adresse aux maîtres qui enseignent aux élèves de 13 à 16 ans. La première partie du cours sert à enseigner aux élèves les connaissances fondamentales de la physique et de la chimie en les captivant, de manière à les aider à travailler et à réfléchir. La deuxième partie comprend un cours de biologie très intéressant. Le cours de biologie, par des exemples pratiques empruntés au programme d'étude pour la botanique, l'anthropologie et la zoologie, devrait montrer l'application de la méthode du travail (école active) au degré supérieur de l'école primaire et secondaire. Les leçons sont adaptées à l'enseignement et démontreront comment, par des moyens simples, à l'aide de l'observation directe et par l'activité propre de l'élève, est créée la compréhension pour le processus biologique et comment on peut élaborer les résultats de l'expérience et de l'observation de la nature.

Pour tous renseignements, s'adresser à M. Albert MATHEY, Directeur du Cours, rue Neuhaus, 15, à Bienne.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Une étude sur les nouvelles méthodes d'éducation

L'Individualisation de l'Enseignement, par H. BOUCHET (F. Alcan, édit.).

Les personnes (et elles sont plus nombreuses qu'on ne le croit, moins nombreuses, il est vrai, qu'on ne le souhaite) qui désirent connaître les instructions, les principes, les pratiques des nouvelles méthodes d'éducation, ont longtemps regretté l'insuffisance des sources où elle pouvaient puiser. Non pas certes que soit pauvre la « littérature » inspirée par la pédagogie moderne, mais longtemps elle a consisté presque uniquement en études, en conférences, en récits d'expériences, en discussions, en aperçus psychologiques, dont chacun envisageait un point plus ou moins spécial. En dehors du vaste et solide monument élevé par M. Ferrière dans « l'Ecole active » et « La pratique de l'Ecole active », peu d'ouvrages pouvaient informer le public sur l'ensemble et les formes diverses du mouvement de réforme qui, un peu partout, ébranle les vieux édifices scolaires.

De tels ouvrages commencent à apparaître et

M. Ferrière a déjà présenté le livre de M. Bouchet aux lecteurs de cette Revue, et en a fait ressortir la valeur et l'originalité. Laissant de côté, « la thèse » qui se développe au long de l'ouvrage et qui oppose, dans l'éducation, le rôle du socialisme au rôle de la psychologie, je voudrais modestement indiquer l'essentiel de son contenu et dire ce qu'y trouveront, ceux qu'intéressent les questions de méthode.

M. Bouchet a lui-même tracé le cadre de son étude : 1^o rappeler les maux venus de l'oubli des lois de la nature enfantine. 2^o Faire apparaître ces lois. 3^o Montrer comment l'enseignement peut en tenir compte. 4^o Exposer les résultats obtenus par cette méthode ou plutôt par cet esprit et les échecs subis quand on s'en écarte. 5^o Esquisser l'effort mondial fait dans ce sens.

I. — *Les maux qui naissent de nos erreurs de méthodes* sont sensibles chez l'élève, chez le maître, dans la société. M. Bouchet signale, en s'appuyant sur de nombreux documents : le surmenage, l'ennui, la passivité, le mépris du travail, le caractère superficiel de la culture, le manque d'originalité, l'ignorance de sa propre ignorance : « Ayant évolué dans un monde artificiel, ils (les enfants) finissent par se sentir à l'aise dans le verbalisme et les idées confuses, et quelque dif-

fauculté les embarrasse, ils se réfugient dans l'imprécision ».

Chez les maîtres, M. Bouchet déplore la méconnaissance de la psychologie de l'enfant qui « non seulement compromet l'efficacité des meilleures trouvailles pédagogiques, mais rend impossible la compréhension et l'application convenable des vraies méthodes ; l'abus de l'enseignement verbal et l'attitude égocentrique. Et, dit-il, le résultat de ces erreurs d'éducation est la médiocrité des « caractères » et l'extension de l'anarchisme.

De ces maux, M. Bouchet signale les responsables : les administrations, les examens, les parents, les maîtres, les principes idéologiques erronés.

II. Les lois de l'individualité. — M. Bouchet, étudie particulièrement, en s'inspirant largement de ses observations personnelles et des ouvrages des psychologues modernes, l'hypothèse de la psychologie fonctionnelle, puis sous la rubrique : « la continuité », les manifestations attentionnelles et leurs relations avec l'efficacité, la motricité, etc... Il indique leur rôle dans les « vocations » et la formation de la personnalité.

L'étude de la logique enfantine, de la finalité, du langage s'inspire des travaux de MM. Piaget, Blondel, Piéron, Claparède, Wallon, Mme Montessori, puis, M. Bouchet envisage le problème de la liberté et celui de l'originalité depuis les formes normales de l'opposition au milieu, de l'initiative, de l'imitation sélective, de l'imagination du travail, de la mémoire et de la fatigue jusqu'aux formes morbides.

III. La pratique pédagogique. — Là se trouvent réunies, en relation avec les faits psychologiques sur lesquels elles s'appuient, les diverses pratiques en usage dans les écoles nouvelles : travail personnel par la composition des dossiers et albums, activité des élèves, établissement des bases concrètes de la connaissance par les centres d'intérêt, les jeux éducatifs, le travail manuel, abandon de l'émulation entre les élèves et de la correction par le maître auxquels se substituent l'auto-émulation et l'auto-correction.

La question de l'usage des livres et celle de la composition des programmes, pourtant si importantes, ne sont que partiellement et un peu timidement posées.

Mais M. Bouchet insiste sur les formes diverses par lesquelles l'école, conçue comme un milieu éducatif, cultive et élève l'enfant : les jeux, les travaux pratiques, les expériences de la vie sont envisagés comme moyen de culture, culture en profondeur grâce à la coordination des connaissances. Cette coordination dont M. Bouchet envisage les moyens variés dépend, dit-il, des « conditions individuelles du travail », « Les solutions établies pour tous les élèves conviennent à bien peu », « La systématisation des connaissances est une œuvre individuelle ».

La nécessité du maître unique et l'utilisation de « hachotage » sont également examinées. Un chapitre d'un profond intérêt et d'une fine psychologie est consacré aux « flâneries fécondes ».

M. Bouchet distingue la liberté de la libéra-

tion et indique comment les écoles nouvelles, des maternelles aux écoles d'adolescents, ont toutes senti et diversement réalisé la liberté de l'enfant, par respect de l'individualité, comme par nécessité de technique.

Respect de l'individualité et de l'originalité propre à chacun ont inspiré aussi la variété des méthodes de travail, les options, l'usage des tests d'orientation. Et M. Bouchet n'a garde de laisser dans l'ombre, le problème de l'individualité des maîtres.

IV. La leçon des faits. — Une vaste documentation, que complète pour le lecteur curieux une abondante bibliographie, prépare et justifie le « tour d'horizon » auquel procède M. Bouchet, dans le domaine déjà étendu des expériences d'éducation nouvelle.

Les réussites, d'abord ; dans l'éducation des anormaux (et pourquoi, ne pas rappeler ici les écoles des tout-petits ?) dans les coopératives scolaires, dans le travail par groupe, dans l'imprimerie à l'école, le dalton plan et le scoutisme. Puis, le succès et la diffusion des techniques de Mme Montessori, de Decroly, de Washburne.

Ensuite les échecs ; par erreurs ou exagération : la suppression de l'enseignement collectif, l'exagération du libéralisme, du manua-lisme, l'exclusivisme de la spontanéité, l'égo-centrisme dans les centres d'intérêt.

Parmi les échecs, M. Bouchet en signale qui sont dus plutôt à des maladresses d'exécution, à une insuffisante compréhension qu'à un défaut des méthodes. Telle est la confusion entre l'activité du maître et celle de l'élève, l'échec des classes-promenades.

Mais pourquoi mettre au passif des écoles nouvelles la faillite de l'enseignement par l'aspect qui ne fit jamais partie de leur patrimoine ?

V. Notions historiques sur l'individualisation dans l'enseignement. — C'est ici l'étude de l'étendue et de la profondeur de l'expérience pédagogique en cours dans le monde entier. Comme la précédente, elle apporte au lecteur ces vues d'ensemble qui nous ont manqué jusqu'à présent. Nous regrettons, cependant, de n'y pas voir figurer, même si les résultats n'en sont pas définitifs, même si elles ont été, hélas, brusquement interrompues, les expériences tentées dans l'enseignement officiel, en divers pays.

M. Bouchet y définit le rôle du B. I. E., de la Ligue internationale d'Éducation nouvelle dans la propagande pédagogique. Il énumère et caractérise dans les divers pays, les écoles nouvelles privées qui lui paraissent les plus importantes et les revues spécialement consacrées aux nouvelles méthodes.

Il consacre un chapitre aux écoles françaises : écoles privées où sont réalisés un nombre plus ou moins grand des caractères de l'école nouvelle — directives officielles qui, dans les écoles publiques, pourraient orienter l'enseignement vers des formes plus neuves. Tableau un peu sommaire, un peu terni déjà en quelques-unes de ses parties, mais qui orientera le lecteur dans ce maquis encore peu exploré des principes et des réalisations des méthodes nouvelles.

L'ABC du Mouvement pour la Paix, Dates et Faits, par ANNA T. NILSSON. (Edition en Français, brochure 13,5 x 21, 92 pp. Préface de L. Lange. Prix : 5 fr. français, 7 fr. belges, 1 fr. suisse, à la Librairie de la Société des Amis, 12, rue Guy-de-la-Brosse, Paris, V°).

Voici une publication, petite par le nombre de pages (83) mais importante par la matière traitée : la revue de tout ce qui a été réalisé par les pacifistes et les amis de la paix en tous pays et à toute époque. Elle est présentée par l'Union des Associations Internationales et les Institutions de Paix qui ont organisé le *Mandaneum*. L'auteur a voulu répondre à ces trois questions : 1° N'est-il pas nécessaire de mettre aux mains de l'homme de la rue (et peut-être de l'enfant de la rue), un petit livre qui puisse lui faire saisir par des données objectives, l'étendue et la variété du mouvement de la paix qui fait appel à lui. 2° Si cette nécessité n'existe pas, par quels moyens la créer. 3° De toute manière, comment devrait être élaboré un tel ouvrage pour atteindre son but.

En prenant l'A B C comme base et terme de comparaison, il serait désirable maintenant que les groupes pacifistes ouvrent une discussion sur ces trois points.

L'édition suédoise de 1924 de cette brochure fut vendue en 5.000 exemplaires; l'édition espérantiste fut imprimée en 5.000 exemplaires. Les éditions anglaises de 1931 et 1932 (2.000 exemplaires) furent vendues en Europe, aux États-Unis, au Canada, au Japon, au Brésil, en Nouvelle-Zélande, en Chine, aux Indes, etc. En Islande, la brochure fut adoptée pour être lue en émissions radiophoniques. Aux Îles Philippines, elle a été mise en circulation dans une bibliothèque populaire. Toutes les bibliothèques publiques, scolaires, d'associations, d'universités populaires devraient avoir l'ouvrage dans leurs rayons. L'auteur entend faire exclusivement œuvre en faveur de la Paix et c'est au mouvement de la Paix que sera versé intégralement le bénéfice de la vente.

Louis C. PICALAUSA, **Les Aubes sauvages**. (Chez l'auteur, aux soins de la revue *Vers l'École active*, L. Porinot, Bv. Ad. Max 56, Bruxelles, vol. 16,5 x 17 de 198 pp., avec illustrations de l'auteur).

Rosny aîné, l'auteur de « La Guerre du Feu » a vu surgir de nombreux disciples. Tous ne le valent pas. Il faut, pour réévoquer le monde primitif, des connaissances scientifiques puisées dans les livres et les musées, une certaine connaissance des mœurs des « sauvages » actuels, une imagination intense et un sens de la nature aigu. Savoir voir et savoir dire. La puissance verbale évocatrice est indispensable. M. Picalausa possède ces connaissances. Il est un artiste. On sent qu'il a couvé ce livre avec amour. Les illustrations, presque à chaque page, sont évocatrices. Les descriptions de nature sont d'une somptuosité et d'une précision qui réjouiront les amoureux de l'art, ceux tout au moins qui associent en eux — pourquoi pas ? — le sens raffiné de l'homme moderne et celui du primitif grisé d'aventures.

Or qui donc — si ce n'est les désabusés, les malades, les desséchés et les gens d'affaires — ne porte en soi l'âme d'un primitif ?

Trois récits, trois époques. D'abord la horde avant l'invention de l'outil le plus simple : la hache de pierre emmanchée ; c'est la découverte de cette hache par un effet du hasard qui forme la clef de voûte du premier récit. Il évoque l'existence abrupte du Moustérien. Le feu, non plus ennemi, mais ami y apparaît aussi. Second récit : « Les chasseurs de mammoths » : la faim, la chasse, l'apparition des premiers sentiments d'humanité et... d'inhumanité ! Enfin, dès la p. 79, l'histoire la plus longue : « Ghur, Bouche-Close » : époque de luttes entre tribus, de sorciers, de vengeances. Le héros invente l'arc et la flèche et se crée par là une supériorité qui lui donne le pas sur les chefs les plus anciens et les plus audacieux.

Les lecteurs enthousiastes de « La Guerre du Feu » verront renaitre leur griserie à l'évocation par l'image, les sonnets et les récits au verbe éblouissant, de ces époques reculées où l'artiste belge nous entraîne à sa suite.

Ad. F.

Fernand MAURETTE, **Toute la France**, Nouvelle Géographie illustrée. (Paris, Hachette, 1933, 1 vol. 16 x 25 de 433 pp.).

Vingt cartes en couleurs, une centaine de cartes en noir et de graphiques, plus de quatre cents photographies, voilà le cadre. Comme on est loin des manuels de géographie sur lesquels s'était penchée notre jeunesse scolaire au temps jadis ! Mais le texte nous réserve des surprises plus grandes. L'auteur est disciple de Jean Brunhes, de Vidal de Lablache, de l'École de la « Géographie humaine ». Celle-ci n'est pas sans un certain lien de parenté ou d'inspiration commune avec une autre École antérieure, celle de la « Science sociale » de Le Play, Tourville et Demolins. Latitude, altitude, climat, sol et sous-sol, produits naturels, industries, commerce, institutions, mœurs, traits dominants de la race, tout cela se tient. M. Maurette, dont l'activité au B. I. T. de Genève est universellement appréciée tient de trop près à la jeunesse pour s'en désintéresser. Mme Maurette ne dirige-t-elle pas, à Genève, l'École internationale ? Il a donc repris sa plume de géographe, mais sans oublier son activité d'économiste. Et nous le voyons ici, région après région, évoquer « Toute la France », relief, aspect, communications, agriculture, industrie, commerce. Les noms des vieilles provinces se retrouvent dans les titres et les sous-titres, alternant avec des désignations où le souci de l'unité géologique et climatique impose des considérations communes. Révélation admirable ! Aux familles disposant d'une auto, ce livre ouvrira des perspectives sur l'emploi des vacances. Aux autres, il apportera, par sa richesse iconographique, les connaissances précises qui entrebailent les portes de l'imagination.

Ad. F.

F. Augusto de BENEDETTI, **Pages choisies**, traduites de l'italien avec préface de PHILÉAS LEBEGUE et introduction de Raoul FOLLEREAU, président de « La Ligue d'Union Latine ». (Paris, XVI^e, Éditions de La Jeune Académie, 1934, vol. 13 x 21 de 162 pp., fr. 15).

A l'époque où M. Edward Peeters, à Ostende, dirigeait la revue *Minerva* — c'était entre 1910 et 1914 — M. A. de Benedetti était fort connu en Italie comme écrivain, poète et pédagogue. Il avait publié un livre, « *Verso la Meta* » — « Vers le But » — qui pouvait passer pour le pendant, dans le monde de l'Enseignement secondaire, du célèbre livre « *Cuore* » d'Edmondo de Amicis. J'en avais fait alors, dans *Minerva*, un chaud éloge, demandant que ce livre fût traduit en français. Il paraît que ce vœu va être accompli. L'ouvrage ne datera-t-il pas ? — Guère ! L'École secondaire n'a pas changé depuis vingt ans. Il y a peu de domaines où le progrès ait été aussi lent. Sauf exceptions remarquables, on peut dire que l'immobilisme est de règle dans les lycées, et ceci un peu partout en Europe. En attendant la version française de « *Verso la Meta* », voici des « Pages choisies » de notre auteur. Celui-ci enseigne à l'heure qu'il est au Conservatoire royal de Musique de Parme, et c'est bien de la musique qui jaillit de ces morceaux : proses et vers. De nombreux traducteurs se sont unis pour mener à bien ce recueil. La critique serait en droit de s'exercer à leur endroit. Passons. Dans une anthologie, il convient de glaner. Glanons. Or, voici précisément, de la plume de traducteur de M. Edward Peeters, quelques pages sur « Le Pessimisme dans La Bruyère » où nous lisons ces lignes subtiles : « Pessimisme et optimisme, tous les deux peuvent apporter du dommage, car c'est un dommage pour la société que l'inertie de l'individu, et l'optimisme ne s'alliant pas rarement au quiétisme, on a justement — dans les deux cas — l'inaction. » Il n'est de valeur que là où « une douleur... reconforte les angoisses d'autrui » et crée des œuvres d'art qui soient « sources intarissables de joie pour les autres hommes ».

Bel esprit, noble, cordial, généreux, le type du *galant uomo* !

Ad. F.

Gaston VERDIER, **Guide d'Alimentation naturalienne**. (Cours complet de libération intégrale, Centre naturalien, Les Echeveux, Ain; opusc. 13,5 x 21,5 de 18 pp., fr. 3,50).

Le « centre naturalien » de Fleury est une colonie naturaliste fondée il y a quelques années. Le « gérant » fondateur est un ancien chef éclairé pour un dirigé durant deux ans une ferme pour éleveurs en Normandie. La colonie a pour but économique le *self-supporting* par la culture maraîchère et l'élevage des poules et des abeilles. En outre les produits de l'artisanat des membres permettent, par l'« exportation », l'« importation » des produits indispensables. La colonie prend des stagiaires. M. Verdier a donné un cours de vingt leçons par correspondance où il traite de tous les problèmes politiques, économiques, pacifistes, éducatifs, sportifs, alimentaires, esthétiques et récréatifs dans le sens d'une désolidarisation radicale des tares actuelles de la

société. Cette leçon N° 8 sur l'alimentation a été publiée, car c'est une des plus importantes. L'intoxication par produits industrialisés est une des causes les plus certaines du malaise contemporain. L'erreur alimentaire est à la base de toute — ou presque toute — atteinte à l'intégrité du système nerveux. L'auteur dénonce ici les principales sources d'intoxication par l'industrialisation dans la fabrication du pain, du sucre, par l'usage des excitants, de la viande, etc. Il propose une alimentation synthétique qui a fait ses preuves et qui tient compte des calories, des vitamines, du coût, des saisons, etc. D'aucuns le trouveront un peu trop exclusif, par exemple, quand il élimine entièrement le lait, les produits exotiques, etc. Il n'en reste pas moins qu'à suivre ce régime on se désintoxique peu à peu, on recouvre la santé (si la maladie provient d'erreurs alimentaires) ou on la voit tout au moins fortement améliorée; reparaissent alors la sérénité et la force nécessaires pour faire face aux difficultés de la vie. Ce premier résultat atteint, qui sait si nous n'éprouverons pas le désir de nous faire ermites naturaliens avec M. Verdier, sa famille et ses amis ? Savoir, pouvoir, vouloir, voilà le secret du bonheur, selon le vieux philosophe Campanella...

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES.

Anna ALESSANDRINI, **La scuola cristiana**, pedagogia-didattica (Firenze, Felice Le Monnier, 1933, 1 vol. 14 x 21 de 169 pp.).

Ceci est un ouvrage qui, au premier abord, semble ne pouvoir intéresser que des catholiques. Erreur. Tout esprit intuitif, qui a le sens de la religion — fût-il protestant, fût-il penseur libre — en aimera l'inspiration. Ne voit-on pas des hommes et des femmes de toute confession faire de « l'imitation de Jésus-Christ » leur livre de chevet ? N'est-ce pas à un pasteur protestant, Sabatier, que l'on doit un des livres les plus beaux et les plus compréhensifs sur saint François d'Assise ? Or, Mlle Alessandrini est, sauf erreur, franciscaine. Elle ne l'est point seulement par la dénomination. Elle a fréquenté l'âme du petit frère de Dieu qui avait su parler aux animaux et se faire comprendre d'eux. Mais c'est aux enfants, elle, qu'elle sait parler. Cela se sent à la façon dont elle parle d'eux, à la pénétration dont elle témoigne en nous révélant ce qu'il y a en eux d'essentiel.

La nature visible est le symbole de l'invisible, dit-elle. Le Christ a voulu l'unité, la liberté et la discipline de chacun sous l'égide de l'esprit. Il est l'inspirateur direct de l'école nouvelle. Ou plutôt, l'école nouvelle a retrouvé et tend à appliquer ce qu'un fond elle avait voulu il y a vingt siècles. Ainsi la parabole est symbole. Là où l'abs-trait apparaît sec et mort, le symbole parle et fait réfléchir ; ceci « parce que le fait sensible est pareil à une semence qui devra germer sous la poussée de l'esprit » (p. 19). Devant la parabole, chacun comprend selon sa capacité propre : ici encore, on retrouve l'école nouvelle, lorsque celle-ci propose une activité, mais attend que chacun y prenne part selon sa capacité propre. De la compréhension par l'intuition morale à

l'action, le chemin est plus direct que par la voie de la raison analytique ou synthétique. D'où la force plus directe de la religion. L'essentiel est de « ne pas troubler ou violer le labeur divin qui régénère les âmes » (p. 24). L'auto-éducation, dans les limites du bien et de la solidarité (p. 54), voilà ce que l'auteur retrouve partout dans l'histoire chrétienne — et que l'école, aujourd'hui, méconnaît gravement. « Enseigner », voilà l'erreur de l'école, « Semer et semer au bon moment », tel est le devoir du maître. Mais toujours il doit laisser le champ libre au « principe ordonnateur » (p. 88) interne, à l'« expansion vitale » tournée vers l'infini ; mieux : il doit écarter délibérément ce qui pourrait faire obstacle à cette marche vers l'Unité. Le sentiment seul ne suffit pas. La bonne volonté naturelle est l'ovaire, « le point d'incarnation » (p. 92) de la loi divine dans la vie humaine ». La vie spirituelle, dit le Père Girard, en 1856, « ne croît pas par l'addition de fragments, mais par le développement d'un germe » (p. 95).

« L'éducateur habile doit donc savoir saisir au passage cette conjonction entre l'acte naturellement bon et la loi positive et tout mettre en œuvre pour que le développement vital ne soit ni empêché, ni comprimé. Il stimulera par la parole et par l'exemple aux actes de générosité, d'humilité, d'amour fraternel et aidera à l'élève à saisir les révélations fugitives qui parleront un langage toujours plus clair à son esprit ; ceci, afin de lui faire apercevoir les linéaments de la vérité divine et de lui en faire saisir les reflets dans sa conduite ; il stimulera ainsi un réveil intime qui révélera à l'élève le printemps glorieux de la vertu chrétienne et élèvera sa conscience à l'acte suprême du sacrifice accepté dans sa plénitude et en toute connaissance de cause. » (p. 93).

Certes, le livre immense de la nature et de la vie parle déjà avec éloquence. Il ne suffit pas, toutefois, de l'entendre et d'en prendre conscience. Pour en sentir l'enseignement caché de façon plus distincte, il faut l'intuition profonde, la foi. Car la foi n'est pas crédulité ; elle est « confiance », abandon de soi aux vérités invisibles qui sont hors de soi et en soi. La découverte de ces vérités simples dont dépend toute vie, naturelle et morale, voilà ce qu'on peut appeler d'un mot si souvent mal compris, la « révélation ».

« Eduquer — *ex ducere* — c'est donc tirer du mystère, de l'ombre, du silence, la divine réalité de la conscience morale » (p. 98). Va-t-on priver la plante qui croît des rayons du soleil ? Aucun astre, même brisé en fragments, est-il soustrait au rythme de l'harmonie cosmique, mélodie divine qui palpite dans la lumière ? Dans la vie humaine, le sacrifice des petites dents du moi conduit aussi à l'harmonie, à l'équilibre des forces de l'esprit. C'est pourquoi ce sacrifice n'en est un qu'en apparence ; il est enviable et non point tragique. Joie, sensation de vie pleine, d'accomplissement. Car la vérité est la respiration ample et libre de l'âme (p. 99).

Ainsi l'autorité vraie est celle qui libère. L'obéissance vraie est celle qui se confond avec la coopération (p. 103). A cette altitude de l'âme les contraires apparents se résolvent en unité. « Etant donné le concept de coopération qui est

à la base de l'idéal pédagogique moderne, l'école ne peut pas ne pas être Ecole active » (p. 107). Celle-ci et le christianisme authentique ont un fondement commun et unique.

Nous aurions encore bien des passages à citer. Les pages 107 à 143 sont fondamentales. Répétons-le : même des non-catholiques, même des penseurs libres seront saisis par l'esprit étonnamment pénétrant qui anime ces pages. La vérité spirituelle illumine tout ce qu'elle touche.

Ad. F.

Carlos VERGARA BRAVO, *Un espíritu nuevo, un orden nuevo, una nueva cultura* (Santiago de Chile, Walter Gnaat, 1933, opusc. 15 x 21 de 75 pp.).

Donnons d'abord un aperçu de la table des matières : I. L'inquiétude actuelle, les grandes transformations de ces 150 dernières années, la crise, les adversaires d'un ordre nouveau, etc. II. L'esprit nouveau, existe-t-il ? Il se manifeste dans l'ordre spirituel, l'ordre intellectuel, et sur les plans artistique, juridique, politique national et international, enfin socio-économique. III. L'ordre nouveau ; sa forme, comment la réaliser. IV. La nouvelle culture : éducation individuelle et collective, spirituelle et intellectuelle ; action, pacification des intelligences. Eviter le conservatisme, les réticences, l'esprit négatif, l'intransigence religieuse. Tous les problèmes actuels s'en trouvent éclairés. V. Les travailleurs de l'ordre nouveau : les précurseurs, les constructeurs.

L'auteur se réclame de MM. De Mun, La Tour du Pin, Ollé Laprunne et Ozanam, en France ; Manning, en Angleterre ; Gibbons, aux Etats-Unis, etc. Comme on le voit, il s'agit d'un néo-catholicisme adapté au temps présent, à base de spiritualité active : les idées d'ordre, de propriété morale, d'élevation de l'esprit jusqu'aux altitudes où les oppositions trouvent leur solution dans une synthèse supérieure, sous le signe de la solidarité et de la coopération harmonieuse, donnent à cet opuscule un caractère très actuel. C'est un signe des temps. Quoi qu'on en pense, il serait puéril de fermer les yeux et de se lancer en aveugle dans la mêlée. Jugeons, oui ; mais retenons ce qui est bon.

Ad. F.

A. FRANZONI, *Metodo Agazzi* (Roma, Associazione Educatrice Italiana, 1931, vol. 14,5 x 22 de 173 pp.).

Mario CASOTTI, Prof. nell'Università Cattolica del S. Cuore, *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi*, saggi di didattica (Brescia, Soc. ed. « La Scuola », 1931, vol. 14 x 20 p. de 224 pp.).

Ces deux ouvrages se rapportent à une œuvre authentiquement italienne qui date de 1892. C'est là qu'un matériel éducatif a vu le jour, matériel très simple et qui, sur bien des points, se rapproche de celui de Seguin et de Bourneville dans lequel Mme Montessori a fait son choix. Rappelons que nous avons exposé les lignes générales de cette méthode dans les numéros 23 (nov. 1926, p. 179), 35 (fév. 1928, p. 43) ; surtout numéros 37 (avr. 1928, p. 82) et 38 (mai 1928, p. 100) de cette revue. On a pu voir par là sa richesse, les aspects multiples de l'éducation infantine auxquels elle apporte un programme et une application appro-

priés. L'asile de Mompiano, près de Brescia, la *Casa dei Fanciulli*, comme on l'a appelé, est un grand sanctuaire de la pédagogie de la première enfance.

Dans son livre, M. A. Franzoni veut offrir avant tout un guide pratique aux éducatrices. M. Cassotti, comme l'indique le titre de son ouvrage, procède à une comparaison entre les méthodes Montessori et Agazzi. Il étudie la première de près, il en montre les beaux côtés. Mais il estime le matériel trop mécanique, trop loin de la vie. Il voit des insuffisances dans l'éducation artistique (en musique surtout) ; la culture de l'imagination n'est pas comprise, canalisée, poussée. Dès la page 43, l'auteur s'attache à analyser la méthode Agazzi. Il le fait avec le même scrupule, la même délicatesse de touche. Sa conclusion : Mme Agazzi, humble et intuitive avant tout, a été un précurseur. Sa pédagogie se fonde « sur le granit de la vérité et de la science » (p. 59). Le reste de l'ouvrage est consacré à d'autres études sans lien direct avec les deux chapitres du début.

Ad. F.

Fernando CHAVES, *Ideas sobre la posición actual de la Pedagogía* (Quito, Ecuador, Publicaciones del Ministerio de Educación Pública, 1933, op. 11,5 x 17 de 100 pp.).

Ce livre est un peu un pendan. équatorien du livre d'Alfred Binet, « Les idées modernes sur les enfants ». L'auteur part de la biologie humaine, hérédité, détermination du sexe, chromosomes pairs et impairs, métabolisme, rôle de chacune des glandes de sécrétions internes, système neuro-végétatif, tempéraments selon Kretschmer, étudiés très longuement (pp. 31 à 60). Plus loin, (pp. 116 et s.), nous trouverons Freud, Adler et C.-G. Jung, dont les thèses sont exposées avec soin. Piaget, Ferrière et Baudouin sont aussi mentionnés. Toutefois, dès la page 60, nous voici sur le terrain de la pédagogie : individualisation, adaptation, libération, dans le bon sens du terme. Ce n'est qu'une incursion. L'auteur nous replonge bientôt dans les problèmes de l'hérédité, des tempéraments : Kretschmer est repris et ses idées sont encore approfondies (pp. 97 et s.). Son psychogramme conduit à la notion de diagnostic des aptitudes, à l'éducation différenciée. L'auteur réclame une sérieuse éducation sexuelle où la notion d'amour soit subordonnée à celle d'hygiène humaine, d'une part, et soit, de l'autre, sublimée et ennoblée. La politique de l'autruche ne lui oit rien qui vaille. C'est surtout l'éducation maternelle qu'il faut mettre sur le pavois : que celle-ci conduise à un féminisme légitime et sain, respectueux des différences sexuelles psychiques, mais débarrassant la société des préjugés, positions acquises et autres institutions arbitraires. La coéducation, déjà admise dans plusieurs Etats sud-américains, conduira forcément à cet état social régénéré, à condition qu'elle soit comprise comme une collaboration et non comme une sujétion à des lois scolaires et études identiques, ignorantes et nivelatrices. Le travail, le jeu, l'éducation physique, le sport, doivent aussi être individualisés, pour le plus grand bien de chacun — père, mère et citoyen futur — et, par conséquent, de la nation elle-même.

Ad. F.

D^r Marie BEYME, *Ich lese deutsch*, Ein Lesebuch für Deutschlernende im Schul- und Selbstunterricht (Aarau, H.-R. Sauerländer et Co, 1934, 1 vol. 13 x 19,5 cm. de 122 pp.).

Une anthologie destinée à ceux qui apprennent la langue allemande. Jusqu'à la page 44, on a utilisé les caractères latins, dès la page 45, les caractères gothiques. Une page est consacrée à les mettre en parallèle. On a commencé par des textes particulièrement clairs et simples : pages dues à des enfants, anecdotes, fables, courtes descriptions. Marie von Ebner-Eschenbach a fourni ici quelques textes bien adaptés au but poursuivi : instruire en captant l'intérêt. De même, W. Baring. Avec la prose alternent les vers : fables de G.-E. Lessing, poésies de Uhland, Mörke, Heine, Goethe, Schiller, Storm, etc. Plus loin, voici des lettres : Mozart à son père, Schiller à sa sœur, Bismarck à son fils, C.-F. Meyer à sa sœur. Publié en Suisse, écrit à Zurich, l'ouvrage compte bon nombre de fragments des meilleurs écrivains de la Suisse alémanique. Des notes éclaircissent le sens des quelques termes pittoresques qu'ils ont empruntés au dialecte natal. L'indication des sources, page ix, est enrichie par celle des meilleurs ouvrages de chaque auteur cité. Bien des élèves voudront, attirés par le charme du fragment lu, recourir à l'original *in extenso* et à d'autres œuvres des auteurs qu'ils auront appréciés. Ainsi ce petit livre aura été la clef de trésors plus vastes. « Notre devoir dans la vie, a dit Jacob Burckhardt, est d'élever notre culture en tous sens. Mais l'étendre ne signifie pas : beaucoup savoir. Cela signifie : beaucoup aimer. »

Ad. F.

Leonidas CALVIMONTES, *El sistema Cousinet*. (La Paz, Bolivie, Imp. « Renacimiento », 1932, vol. 13 x 18,5 de 108 pp.).

Cet ouvrage-ci n'est pas le premier qui témoigne de la diffusion du « système Cousinet » dans les pays de langue espagnole. Et c'est fort bien. Mais à une condition. C'est que l'on reste fidèle à l'esprit de l'initiateur. Nul mieux que lui n'a su parler, quand il le fallait, de la discipline. Ce qu'il repousse, ce sont la discipline imposée et le travail imposé ; mais ceci précisément parce que le travail canalisé selon les besoins profonds de chaque âge et choisi dès lors par les enfants suscite chez eux-ci une discipline spontanée qui, pour être moins apparente que l'autre, n'en est que plus profonde, plus essentielle. Elle se traduit par : habitude du travail et art de satisfaire avec système les curiosités de l'intelligence.

M. Leonidas Calvimontes, actuellement directeur d'école à Cochabamba en Bolivie, a organisé à l'école normale une école expérimentale où il a eu l'occasion de démontrer la valeur du travail par groupes du pédagogue français. L'ouvrage débute par des considérations sur l'école active. Il en prend prétexte pour marquer son opposition à l'école traditionaliste dans sa forme périmée qui ne respecte pas ce qu'il y a de meilleur dans l'individualité de l'enfant, de chaque enfant. Il montre, suivant les divers auteurs, quelles sont les caractéristiques de chaque âge, ses intérêts dominants ; et les divers systèmes de l'école active sont passés en revue. Dès la p. 40, l'auteur aborde la description de ses expériences

à lui, celle des tests qu'il a utilisés pour jauger ses élèves. Les diverses équipes de travail une fois formées, il indique le travail accompli par chacune d'elles dans les différentes branches. Un tableau synoptique final concernant chaque élève concrétise les résultats d'ordre psychologique atteints. Tout cela simple, sincère, vivant, témoignage d'un pédagogue de bonne race, réellement dévoué à la science, à l'efficacité et à l'enfance elle-même.

A. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle. Musée pédagogique, 39, rue d'Ulm, Paris-V^e.

Institut MONNIER

École nouvelle à la campagne

Éducation 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'Odenwald)**(Prospectus et informations sur demande)*

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

VIENT DE PARAÎTRE

préfacé par Ad. FERRIÈRE

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

L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

L'individualité des enfants et son rôle dans l'Éducation par 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 des Petits

(Foyer de Saint-Alban)

AMELIE, par Soulac-sur-Mer (Gironde)

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

Garçons et Filles de 6 à 13 ans

Admission pendant toute l'année

Séjour de vacances

La Nouvelle Éducation

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 1502-69

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

Madame L. ARTUS

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

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

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

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

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
VENTE DE BILLETS

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

Abonnement annuel : 18 francs ; Etranger, 25 francs.

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

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

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

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogéné** 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 **Ragetty**, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

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

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 sans auditif (2 séries de 6 boîtes) N° 243.....	18 50
Les Tubes à odeurs sans olfactif (2 séries de 6 tubes) N° 244.....	12 »
Les Cubes de couleurs , sans visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) N° 245.....	10 »
Les Boules sensorielles , sans tactile, visuel et barrique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) N° 246.....	9 »
Les Tissus , sans tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) N° 247.....	21 »
Les Cubes tactiles , sans tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher) N° 248.....	10 50
Les Boîtes à soulever , sans barrique (2 séries de 6 boîtes) N° 250.....	30 »
Le bandeau individuel , en boîte N° 251.....	3 »
La brochure séparée N° 252.....	1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

MATÉRIEL DAVIDOFF

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

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

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

❑ Les Secles Standard	12 50	❑ Les Volumes décroissants	10 »
❑ Les Baguettes Standard	5 »	❑ Les Formes et les Couleurs	5 50
❑ Les Bâtonnets inégaux	3 50	❑ Le Cône Vert	7 50
❑ Les Disques décroissants	3 50	❑ La Pyramide rouge	7 50
❑ Les Carrés décroissants	3 50	❑ Les Pertes à calcul	10 »
❑ Les Triangles décroissants	3 50	❑ Agrafes pour les Pertes	1 50
❑ 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 enfantine. Prix..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ère Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori

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

Mlle Flayol : LA MÉTHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 x 19, broché..... 9 50

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

Envoi sur simple demande de nos Catalogues