

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

- Ad. FERRIÈRE. — *L'Éducation, facteur de transformation sociale.*
- Andrée JADOULE. — *La méthode d'autorité et la méthode de liberté en éducation.*
- Mlle DESCORDES. — *Une visite à l'Institut Decroly.*
- J. HAUSER. — *Une expérience au Collège de X...*
- X... — *Aptitudes et Fonctions.*
- Nouvelles diverses.*
- Livres.*

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

14^e Année.

JANVIER 1935

N^o 104

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm - PARIS V^e

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. 1. (Angleterre).

REVUES :

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

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

BULGARIE : *Sveobzno Vaspitanie*, 13, rue Batchkovo, Sofia.

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

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

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

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

PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida de Libertade, 63, Lisbon.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, Strada Mnu Sinte, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Sjämskal*, Estkebbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nové Školy*, Trojs, 181, Prague.

TUNISIE : *Filifer*, International, Lollbas, Sousse.

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

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

YUGOSLAVIE : *Rodna Škola*, Slovana, Sretnica, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Miché et Ythron, 1912 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en zoologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Glard et Beire, 1915 Fr. 52 50
L'esprit latin et l'esprit germanique. Essais de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Églises éthicoennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 »
Transformes l'école. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'atmosphère des Ecoles. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'éducation dans la famille. Genève. Editions Forum, n° 4d., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en hollandais et en hongrois) (épuisé)
L'école active. Genève. Editions 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 Ecoles nouvelles. Lausanne. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en Italien, en allemand) Fr. 5 »
La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Ge-

neve, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Atelier de l'École nouvelle en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 »
Le grand cœur maternel de Pasteluzzi. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol). Genève, chez l'auteur, 1927 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'auteur et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1928 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, n° 4d., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »
L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Mètre. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
L'Amérique Latine adopte l'École active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 30 »
Caractérologie typométrique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 »
L'Éducation et l'École active. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50
Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'Enfance Fr. 2 50
Cultiver l'Énergie. Editions de l'Imprimerie à l'Écôle, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) Fr. 6 »

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

On s'abonne au Chèque postal français. Mme J. HAUSER, 2 Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e, n^o 697-92.

L'Éducation, facteur de transformation sociale

(Suite)

par Ad. FERRIÈRE
(Docteur en sociologie)

III. — Culture et civilisation

Culture, un phénomène intérieur. Civilisation, un phénomène extérieur. Culture : la psychologie l'étudie dans l'esprit conscient et dans l'inconscient. Civilisation : la sociologie s'en occupe. Mais celle-ci englobe ses sciences appliquées, l'économie publique, la politique, l'art. Quant aux mœurs, objets des sciences dites morales, elles synthétisent les réactions mutuelles de la civilisation et de la culture dans l'inconscient collectif comme les institutions politiques et juridiques les synthétisent sur le plan collectif conscient. Les peuples ont les gouvernements qu'ils méritent, dit un adage.

Ceci peut être vrai. Mœurs et institutions sont — jusqu'au point de l'histoire où nous en sommes aujourd'hui — des reflets de l'inconscient. Désormais, les besoins de la masse et son intuition primitive et empirique vont toutefois jouer un rôle de plus en plus effacé dans la direction des affaires et des événements d'ordre politique, juridique et économique. C'est là l'un des traits essentiels de l'heure. C'est ce qui nous autorise à déclarer — malgré la banalité de cette formule dont on a abusé — que nous nous trouvons à un « tournant de l'histoire ».

Deux puissances tiennent tête à l'intuition des masses populaires : la tradition et la science. Il en est bien une autre encore : le profit. Celui-ci, dans les querelles entre la tradition et la science, joue le rôle de troisième larron. Larron très puissant qui s'apparente, selon les circonstances, aux requins ou aux loups. Aura-t-il le dernier mot dans ce dépouillement progressif de la masse sans défense et de son inconscient,

victime de toutes les suggestions ? On dit la démocratie malade. C'est bien cela. Qu'elle meure ! Mais qu'elle renaisse ! — Qu'elle renaisse ? — Oui, mais régénérée. *Stirb und werde !* Chenille et papillon. L'éclipse de la démocratie, c'est la phase de la chrysalide.

En attendant, la masse subit toutes les flatteries, toutes les promesses, toutes les pressions, toutes les violences... exercées, bien entendu, pour son plus grand bonheur. *Ad maximam Dei gloriam*. Car le vieil adage : *vox populi, vox Dei* a cours encore, nominale, au moins. Le peuple est encore — il sera peut-être toujours — une puissance. Que cette puissance, pareille à l'or, soit convoitée par les minorités : larrons, traditionalistes, positivistes de la science, cela va de soi. Mais cet or, pareil à l'autre, se cache dans l'âme populaire ; la puissance de la masse n'est plus que papier-monnaie. Papier fort déprécié ! Papier déchiré. Papier souillé.

Oui, et c'est là ce qui fait, tout au fond, le tragique de l'époque actuelle. *Vox populi, vox Dei* : ceci était vrai peut-être lorsque le « peuple » était sain, équilibré, calme, fort, nourri d'expérience dans un milieu tout à la fois stable et accessible à ses sens et à son intelligence. Peuple et bon sens. Ah ! le beau temps lorsque ces deux termes pouvaient être accomplis ! Beau temps, mais temps définitivement révolu ; on, tout au moins, évanoui sans grand espoir de retour.

Ce phénomène sociologique capital apparaît comme trop évident pour qu'il soit nécessaire d'en fournir des preuves. Mais quelle en est la cause ? Quelles en sont, faut-il dire plutôt, les causes ? J'en vois

deux principales : maladie des corps et maladie des âmes.

Je m'explique. Maladie des corps : intoxication graduelle de l'humanité par les poisons grands et petits. On lutte contre les grands : alcool, opium, etc. Les petits sont pires. Abus des produits industriels morts. Hyperacidose. Méconnaissance du rôle des doses infinitésimales de poisons agissant à la longue — parfois en deux ou trois générations, mais de façon fatale — sur l'organisme. Le cancer et la consommation du sucre industriel marquent, sur les statistiques, une marche parallèle. Le pain blanchi l'est au moyen d'éléments chimiques dangereux. Mille autres exemples pourraient être apportés. L'engorgement des vaisseaux capillaires, le dépôt de sels cristallisés inassimilables dans les tissus, la fatigue des reins, celle du foie, l'artériosclérose, tout cela s'enchaîne. D'où fatigue générale. Recherche des excitants : viande, alcool, sucre. Cercle vicieux. Spirale aspirante qui aboutit à cet autre cycle infernal, celui des remèdes. Arrêtons-nous. Le chapitre des poisons s'amplifie trop. On n'en aperçoit pas le terme. C'est un abîme.

Déséquilibre de l'âme. Voilà la première conséquence de cet enchaînement de faits lamentables. Où reste-t-il place ici pour la joie au travail, le bon sens, l'altruisme bien compris, le souci de la prospérité collective, le sens du sacrifice de chacun pour le bien commun, sacrifice joyeusement consenti ?

Le second obstacle à l'équilibre mental des masses est bien plus grave encore. Ici le mal est irrémédiable. J'y ai déjà fait allusion quand j'ai opposé le progrès technique et scientifique — progrès humain collectif — au progrès moral : celui-ci est individuel ou, si on l'envisage dans la collectivité, à base individuelle.

Ce mal s'exprime d'un mot : « décalage ». Mot emprunté à la mécanique. De deux pièces faites pour jouer l'une sur l'autre, l'une se trouve déplacée. En géologie aussi, un phénomène analogue se produit. Dans la continuité de certaines couches de terrain, il y a des « failles », des différences brusques de niveau, des cassures. Or, il y a, depuis cent ans, décalage ou faille entre la civilisation technique et la culture morale.

Lucien Romier a montré dans ses beaux ouvrages, clairs et vrais, qu'autrefois, le champ de l'économie ne s'étendait pas beaucoup au-delà de l'horizon du village. Production et consommation demeuraient locales pour la plupart des produits. L'effort et la division du travail étaient circonscrits et limités à la satisfaction des besoins. Les

Phéniciens, puis les Grecs ont été les premières exceptions à la règle du commerce local, et encore l'ont-ils été uniquement pour certaines matières premières et certaines richesses non périssables.

Aujourd'hui le marché s'est étendu, du village, à la planète entière. Brusquement : C'est en vain que le sursaut actuel des nationalismes tend à la ramener aux frontières douanières. Nier l'interdépendance des peuples est une duperie. La crise l'a amplement démontré. Elle n'a pas convaincu les dirigeants. C'est que le monde, trop chaotique, ne veut plus de l'anarchie, du libéralisme économique qui ouvre la porte aux trusts et cartels, ainsi qu'aux exploitants et profiteurs des Sociétés anonymes, nouvelles hydres de Lerne ! Et il n'est pas mûr pour une économie dirigée sur le plan mondial...

D'où désarroi. Ceci dès avant la guerre mondiale. La guerre n'en fut qu'un effet. Tout statisticien économiste la voyait venir. Alors déjà, les paradoxes désorientaient la masse. Ai-je besoin de viande de veau : je vais chez mon voisin, le paysan ; il la vend plus cher que celle que l'on a fait venir de l'Argentine !...

Double désarroi. Celui des corps, celui des esprits. Et, durant ce temps, la fiction de la démocratie, *vox populi, vox Dei*, se perpétue. Qu'en résulte-t-il ? L'âme populaire est malade. On se jette sur elle. Pour la guérir ? Pour s'en emparer ? L'un et l'autre. L'un, on le proclame. L'autre, on y compte bien.

Qui : « on » ? Les larrons du profit, d'abord, ceux qui détournent l'Argent et la Presse — industrie lourde, industries de guerre, pétrole, sucre, que sais-je ? — Puis les maîtres de la tradition, dont beaucoup, reconnaissons-le, sont mûs par des soucis altruistes réels et sincères. Et s'ils exploitent le besoin religieux du peuple, c'est parce qu'ils sentent l'abîme qui se creuse toujours davantage entre le bon sens, de plus en plus compromis, et les exigences de l'heure, de plus en plus complexes et démesurées.

Mais les masses occidentales vont plus volontiers encore vers la troisième puissance qui, à côté des larrons et des traditionalistes, les sollicite : la « Science ».

C'est avec intention que je mets à ce mot un grand S. Marque de respect, de ma part, ou marque d'ironie ? Cela dépendra des circonstances. Certes régler l'alimentation populaire sur la base de la science biologique ; régler l'économie mondiale sur les efforts juste nécessaires pour couvrir les besoins, tous les besoins légitimes, et ceci selon les possibilités : matières premières, produits conformes aux ressources

de la nature, de la terre, du climat ; outillage moderne rationalisé ; moyens de transport multipliés ; — ce sont là ambitions légitimes et qui ont pour elles l'avenir. Plus d'effets utiles, avec moins d'efforts inutiles, voilà la formule de la « civilisation mécanicienne », comme on l'a appelée.

Est-ce tout ? Ce n'est rien encore. Ne parlons pas des faux prophètes, des adeptes de la Science qui méconnaissent la science des sciences, celle de l'âme humaine, des économistes dont les plans, quinquennaux ou autres, font beaux sur le papier, pour des peuples des esclaves qu'on laisse, s'il le faut, mourir de faim. Périssent le peuple, pourvu que le principe, le Plan soit saisi !

A vrai dire les masses sont attirées vers la science comme les éphémères vers la flamme. Elles s'y brûlent les ailes. C'est qu'elles en cherchent les applications les moins essentielles : vitesse, griserie, étourdissement, auto, radio, cinéma. Dans l'humanité, les types sensoriels primitifs, les types imitatifs traditionalistes, moutons de Panurge sans cerveau propre, les types égoïstes individualistes prédominent encore trop pour que le sens du solidarisme « conscient et organisé » prédomine sur les forces contraires qui le tiennent en échec. On veut bien la science, mais seulement la science confort, celle qui, économisant l'effort, multiplie les plaisirs. C'est tout. « Qu'on ne nous parle pas de sacrifices. Nous ne croyons plus à leur efficacité ! »

Plus ? Ou pas encore ? Attendons que l'Humanité ait assez souffert. Alors, peut-être, alors, certainement, elle verra la valeur, la nécessité du sacrifice partiel de chacun pour le bien de l'ensemble. Elle le voudra. D'ici là...

D'ici là les sages verront l'avenir et ne pourront pas y tendre. Les masses, ne le voyant pas, ne le voudront pas. Elles ne voudront ni les buts, ni les moyens du progrès. L'écart entre le savoir, le pouvoir et le vouloir reste béant. Or c'est du lien intime de ces trois éléments qu'est fait le progrès réel.

Le monde actuel est trop complexe pour être embrassé par le cerveau de l'homme moyen : industrie mondiale, commerce mondial, finance mondiale... et ses dessous ignorés : spéculations sur richesses futures ou fictives — tout cela excède les limites de la compréhension. L'homme de la rue y perd son latin (un latin qu'il n'a jamais appris). La machine a marché trop fort. Elle dévore le temps et l'espace. Elle a lâché en route l'intellect moyen. Et l'intellect désorienté, affolé à la façon d'une aiguille aimantée près d'un puissant électro-aimant, ne dirige plus le « moral ». Il y a décalage !

Sur ce conflit de base se greffent d'autres

conflits : ainsi celui entre la raison et la religion — raison comprise comme rationalisme matérialiste étroit, religion saisie dans ses éléments symboliques, dogme, rite, voire superstitions... La lutte, qui devrait être entre l'esprit et la matière, entre le monde intérieur et le monde extérieur, se rétrécit en une querelle entre des idéologies opposées.

La raison véritable émane de l'esprit ; elle respecte l'esprit ; elle se met au service de l'esprit. Science vraie et religion authentique ne sont pas antagonistes. Elles sont deux aspects d'une même réalité fondamentale : contact de l'individuel avec l'universel, du temporel avec l'éternel, de l'homme avec l'Absolu : Absolu de la Vérité, objet de la science, Absolu de la sérénité dans l'Amour divin, objet de la religion.

La rationalisation mondiale en voie d'accomplissement — accouchement laborieux qui pourrait bien durer des siècles encore ! — ne se justifie que si elle libère l'homme intérieur des liens de la matière extérieure. Or seule la religion, au sens le plus élevé, le moins « confessionnel » du terme, est en mesure de donner un sens à cette libération. Car la domination extérieure n'est rien sans la domination intérieure.

C'est dire que la Technique est un vain fantôme — un fantôme dangereux, par surcroît — sans la culture. « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme », a dit Rabelais. L'éducation de la personnalité est le fondement de la civilisation. Selon qu'elle est mal ou bien comprise, c'est la marche au néant ou la marche à l'étoile.

IV. — L'Éducation de la Personnalité

Au début de ces pages — pages trop brèves pour un sujet trop démesurément vaste ; pages, dès lors, trop concentrées ; pages qui suggèrent plus qu'elles n'expliquent et qui font appel à l'intuition sympathique du lecteur, — on a déclaré que le développement de la civilisation et celui de la personnalité humaine (disons ici : la culture) vont de front.

Cet axiome apparaît peut-être, après ce qui a été dit, comme plus évident encore. Il a suffi de l'analyser et de noter les répercussions, dans les domaines scientifique, technique, sociologique et psycho-moral, de l'« idée-force » qui en constitue la richesse dynamique, pour que devienne évident le lien étroit qui rattache indissolublement entre elles personnalité et civilisation.

Mais il faut entendre ce lien dans deux sens. Même sans s'élever jusqu'au plan moral — où l'on envisage l'avenir désirable

et où s'accomplit ce passage de l' « être » au « devoir être » que Proudhon appelait un « saut de carpe », — et en demeurant donc sur le plan de l'observation pure et simple des faits, il convient de noter que, si la civilisation dépend de l'éducation, l'éducation de son côté, dépend de la civilisation. Jusqu'à un certain point, elle est, comme on dit, « fonction » de la civilisation. On n'aperçoit ceci que trop bien dans les cas où, comme en Italie, en U. R. S. S. et ailleurs, on constate une main-mise de l'Etat sur la formation de la jeunesse, une emprise insistante sur ses sentiments à l'égard de la nation et de l'idéologie du gouvernement au pouvoir. « Tenir la jeunesse, c'est tenir l'avenir ». Tous les nationalismes du monde entier jouent leur sort sur cette carte-là.

En un autre sens encore, peut-être plus profond parce que plus universel, l'éducation dépend de la civilisation. Je n'entends point parler ici de l'actualité technique qui, inévitablement, vient se refléter dans l'enseignement, parce que radio, aviation, automobilisme, etc., constituent autant de miroirs aux alouettes pour les enfants et les adolescents. Non. Ce qui me préoccupe est plus essentiel. Chaque époque a sa mentalité dominante, son attitude caractéristique à l'égard des problèmes de la science et de la philosophie. Cette attitude varie très lentement dans le temps ; elle diffère aussi dans l'espace. L'Asie est plus concentrée, contemplative, synthétiste que l'Occident, emporté par la mystique de la vitesse, du rendement, de l'analyse et du profit.

Or l'école n'échappe pas — ne peut pas échapper à cette mystique. Elle aussi accentue, et souvent de façon déplorable, l'esprit d'analyse, aux dépens de l'esprit de synthèse propre à la jeunesse. Elle aussi prétend régler la vitesse des études et en mesurer le rendement au moyen de l'examen. Est-il nécessaire de dire que ni esprit d'analyse, ni souci de la vitesse et du rendement ne doivent être exclus ? On ne pourrait d'ailleurs les exclure. Ils sont partie intégrante des nécessités de l'heure. Ils sont — pour employer un terme à la mode dans le monde de la finance et qui fleurit depuis peu dans les journaux quotidiens — des éléments constitutifs de la « conjoncture ».

Toutefois, entre l'usage et l'abus, il y a une marge. Et c'est dans cette marge que vient s'inscrire la critique du moraliste : tenir compte de ce qui est, oui certes ; mais ceci dans le but de l'orienter vers ce qui doit être.

C'est dire que le moraliste ne peut se dispenser d'être à la fois sociologue, psychologue et philosophe. Ceci sous peine de perdre pied et de tracer des plans à fort

beaux sur le papier »... On sait le sort de ces élucubrations trop bien intentionnées. Passe encore que leur effet soit nul. C'est ce qui arrive lorsque l'auteur est un intellectuel sans pouvoir ni responsabilité. Mais lorsqu'il s'agit d'un homme d'Etat qui tient en main les leviers de commande d'un grand pays — soit qu'il ait forgé lui-même son idéologie de l'éducation publique, soit qu'il se soit inspiré des vues de quelque « conseiller » ou « expert », — les conséquences des moindres erreurs de psychologie peuvent être désastreuses. Il peut s'abstenir d'imposer ce qui devrait être. Il peut imposer ce qui ne devrait pas être. Ainsi tout nivellement collectiviste ignore la formation biopsychologique de la personnalité, moteur initial de la structure sociale de l'avenir. Heureux encore quand deux idéologies opposées ne sont pas imposées coup sur coup, à peu d'années d'intervalle : d'abord libéralisme excessif, où toute culture doit jaillir des entrailles mêmes de l'individualité enfantine, régime qui, chez des incompetents, doit inévitablement aboutir à l'anarchie et au relâchement des instincts ; puis coercition morale excessive où prédomineront les notions de discipline, d'uniformité, de cohésion des groupes arbitrairement constitués : horaires, programmes, règles strictes.

Ceci peut être observé, depuis 1917, en Russie soviétique. Ailleurs aussi. Dans le monde entier, surtout là où a sévi l'organisation scolaire napoléonienne dont les effets — extinction graduelle de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent — peuvent encore être constatés à l'heure actuelle, on a vu surgir, dès le début de ce siècle-ci, un mouvement de réaction en sens inverse. Mots d'ordres : libérer la spontanéité créatrice de l'enfant, favoriser chez lui l'initiative, respecter l'énergie morphologique particulière de son tempérament et de son esprit propres, individualiser. Bel idéal, en vérité ; idéal propre à enthousiasmer les créateurs d'un monde nouveau, monde plus libre, moins oppressé par le conformisme étouffant que Durkheim pensait nous imposer comme fondement et base perpétuelle de sa sociologie.

Que de dangers, toutefois, dans cette voie ! Le plus grave, auquel on n'a pas su opposer les barrières nécessaires, c'est la confusion entre liberté et libéralisme, entre liberté-indépendance — celle-là peut être un point de départ, un fait concret — et liberté-libération de l'esprit, idéal, point d'arrivée, abstraction qu'il s'agira de faire passer de l'idée au fait et que l'on s'efforcera d'incarner dans la réalité concrète de l'avenir. Or ceci suppose discipline. Discipline de soi, avant tout ; subsidiairement, et à titre de conséquence naturelle, discipline collective. Car le besoin

de l'ordre, quand on a su s'imposer l'ordre à soi-même, rayonne ; il s'étend au milieu ; il s'épanouit en besoin d'harmonie sociale.

Autant le conformisme scolaire traditionnel nivelle et tue la personnalité originelle et originale, autant le libéralisme fondé sur la pure intuition d'individualités incomplètes, primitives et dès lors incapables de comprendre la vie complexe et de se diriger soi-même en connaissance de cause, est dangereux en puissance et, le plus souvent, désastreux en fait. L'expérience ne l'a que trop montré.

Dès lors l'éducation apparaît comme nantie d'une mission plus haute, synthèse de ces deux exigences : libération et discipline, que l'on a eu tort d'opposer l'une à l'autre, puisque chacune est condition de l'autre, fonction de l'autre !

Dès lors aussi, l'École apparaît non plus comme une prison des âmes, ni comme un champ d'expériences risquées où peut se perdre, non moins irrémédiablement, tout ce qui fait la force et la beauté de l'esprit de nos enfants, mais bien comme un atelier de la vie où se fait l'apprentissage de l'effort intelligent et de la possession de soi.

Ceci, je l'ai proclamé depuis 1905 dans tous mes ouvrages. Comment se fait-il que tant de pédagogues insuffisamment informés aient pu me prendre pour un libéral, partisan de la liberté « inconditionnée » de l'enfant ? C'est pourtant un fait. Est-ce le cadeau d'amis trop zélés, de maîtres d'école qui ont mal lu les directives précises que j'ai données en matière de concentration, de possession de soi, de maîtrise de l'esprit, depuis bientôt un tiers de siècle ? « Gardez-moi de mes amis ; quant à mes ennemis, je m'en charge », a dit Richelieu.

L'École de l'avenir sera la table d'un festin. L'enfant y vient tout rempli d'appétits. Appétits de savoir et d'agir. Mille questions se posent à lui. Son organe d'appréhension (apprendre — *adprehendere*) est avant tout et tout d'abord sa main. Main, muscles, œil, pensée, voilà le processus naturel ; mais, à la base, le vouloir, le besoin ; au terme, la finalité spontanée ou suscitée. L'école suggère des actes, des difficultés à vaincre, des problèmes à résoudre ; elle fournit tout le matériel voulu pour que ces actes s'extériorisent, que ces difficultés trouvent leur solution, que ces problèmes puissent être résolus. Une seule condition : que l'enfant soit amené à le vouloir.

Ceci suppose que, dès le début, l'école vise à « centrer » l'enfant ; ou, pour mieux dire : lui permettre de « se centrer ». Ce terme exige quelque explication. La concentration dans un travail peut s'observer chez tout être sain, hébété au berceau capté par un rayon

de lumière au plafond, savant illustre dans son cabinet, industriel qui vise un ensemble de buts précis et y incarne sa passion du jeu : réussir pour réussir ! Un être « centré » réunit en un tout, en un faisceau dynamique, un besoin, une fin poursuivie et voulue, le choix des moyens de tendre à ce but et l'accomplissement des actes nécessaires à l'atteindre. Qu'un enfant apprenne cela très tôt, toute sa vie, dès lors, en sera transformée. Il apprend à se centrer en jouant ; insensiblement il passe du jeu à la construction et de la construction au travail. Dire que le travail se trouve appris « en se jouant » serait toutefois abusif si l'on oublie que ce « jeu » implique un effort, souvent le plus intense et toujours le plus fructueux des efforts !

Est-ce possible ? Est-ce réalisable ?

Les preuves abondent, non seulement de l'exactitude scientifique de ce programme de vie, mais de l'excellence des résultats atteints partout où des maîtres capables ont saisi — et vécu — jusqu'au fond la « technique » de l'école nouvelle. Car il y faut une « technique ». Qu'il s'agisse de la méthode Montessori appliquée aux tout-petits, qu'il s'agisse de l'École active adaptée aux degrés primaire et secondaire, l'apprentissage théorique et pratique du maître doit être sérieux. Aucune activité professionnelle complexe ne saurait s'improviser. On le sait quand il s'agit des soins à donner au corps ; le sérieux des études médicales le prouve. On ne le sait peut-être pas encore assez quand il s'agit de former l'esprit de nos enfants.

Car ici les difficultés sont grandes. Ne parlons pas seulement des obstacles extérieurs et arbitraires : lois scolaires primées, exigences absurdes de programmes et d'exams anti-psychologiques ; ces difficultés-là, Dieu merci, pourront être écartées. Il y suffit la signature d'un Ministre clairvoyant. Mais il en est d'autres : manque de savants théoriciens et praticiens pour former ces maîtres nouveaux ; manque d'ouvrages où ils puissent se documenter ; incompréhension de l'opinion publique ; idéologies de certains partis. Je n'insiste pas ; il y aurait trop de lacunes, trop d'abus à dénoncer.

Et puis il faut tenir compte — ne l'oublions jamais — de la personnalité profonde du maître lui-même. Il faut que sa propre formation ait lieu « du dedans au dehors » : école active, autonomie des écoliers sous le signe de la solidarité et de l'ordre, travail individuel et travail par équipes, base obligatoire, choix dirigé, choix libre ; respect des types et tempéraments ; ne pas brûler les étapes, mais ne pas retenir le processus naturel de progrès : différenciation et concentration... Et enfin, une fois en charge, le maître

doit pouvoir mesurer ses exigences de discipline aussi bien que de liberté, sur ses propres aptitudes et capacités, afin de demeurer toujours — ceci est essentiel — le « maître » de ses élèves ! (1)

Les difficultés qui attendent le maître nouveau sont grandes, si-je dit. Mais les joies sont grandes aussi, démesurément grandes, si on les mesure à l'aune du labeur actuel, ingrat et infécond entre tous ! Infécond, parce que contraire aux lois — lois concrètes, dynamismes réels — que révèlent la psychologie et la sociologie.

Tant il est vrai qu'obéir à la nature est le seul moyen de la dominer. Respecter ses lois, c'est respirer librement. Quelque chose rentre dans l'ordre. La sérénité remplace l'action trépidante et stérile. L'école devient véritablement « la Maison des Enfants ».

« Là n'est point, on l'a compris, le seul

mérite de l'école nouvelle. Elle vise une fin spirituelle et elle réussit, désormais, dans sa tâche, belle entre toutes ; elle contribue à la formation de la personnalité. Formation théorique et pratique ; affective, intellectuelle, volitive ; formation « totale ».

Seules des personnalités équilibrées, a-t-on dit, peuvent voir, vouloir et réaliser une société équilibrée. De nos jours cette exigence est plus grande que jamais, puisqu'il y a, on l'a vu, divorce entre civilisation et culture. La quantité envahit et submerge la qualité. Il faut réagir. L'avenir est à ce prix. Et point seulement l'avenir : à l'heure présente, des millions et des millions d'êtres souffrent des erreurs accumulées par le passé. En nettoyer notre atmosphère est la première, l'essentielle, l'urgente mesure de salut public. Il incombe à toute nation qui ne veut pas périr, de reconnaître le danger et d'y parer. *Caveant consules !*

Ad. FERRIÈRE.

(1) Voir « L'École sur Mesure à la mesure du Maître », Genève, Atar, 1931.

La méthode d'autorité et la méthode de liberté en éducation

*Conférence faite à l'École d'Été du S. P. I. international
Aussig, 1934.*

Nous examinerons la question qui nous est proposée exclusivement en fonction des écoles publiques. Cette position implique à elle seule un grand nombre de circonstances qui conditionnent le travail et en déterminent les modalités.

Elle nous oblige tout d'abord à envisager l'application des méthodes de liberté par tous les instituteurs ; c'est-à-dire par des hommes dont la valeur professionnelle est certaine, mais dont nous ne pouvons exiger qu'ils soient, par surcroît, des personnalités dans le sens le plus élevé de ce terme. Or nous verrons que cela présente une importance considérable.

En outre l'école publique reçoit les enfants de tous les milieux, enfants formés par ces milieux selon des principes et des pratiques souvent très différents, parfois contradictoires.

L'école publique est un externat, les élèves subissent journellement l'influence de leur famille, parfois opposée à celle du maître.

L'école publique est soumise au programme officiel. Et si, en Belgique par exemple, ce programme permet beaucoup d'initiatives et d'innovations, il est muet en ce qui concerne l'éducation du sens social, et il est copieusement exigeant en ce qui concerne les connaissances à faire acquérir.

L'école officielle est soumise à l'inspection de l'Etat : dans certains cas cela peut signifier appui et aide compréhensive à l'instituteur novateur, dans d'autres cas incompréhension, tracasserie et entrave à son travail.

Pour toutes ces raisons, envisager le problème des méthodes d'éducation du point de vue des écoles publiques c'est admettre un certain nombre de données qui circonscrivent le problème.

Une École d'Été précédente — celle de Hambourg — s'est occupée de fixer le but et le programme général d'éducation. Son attention s'est portée surtout sur ce problème : notre éducation visera-t-elle le développement de l'individualité propre de l'en-

fant pour en faire une personnalité au sens le plus élevé du mot, ou bien mettra-t-elle l'accent sur l'adaptation sociale.

Se ralliant à la thèse défendue par plusieurs orateurs le S. P. I. a estimé que « le but de l'éducation est de développer la pleine personnalité de l'enfant en vue de son intégration harmonieuse dans la collectivité... »

Aujourd'hui un des thèmes de ce congrès porte sur les « communautés libres de travail ». J'estime que nous plaçant au seul point de vue des écoles publiques, il ne peut être question pour le moment d'étudier les communautés libres de travail dans le sens où les définit Ferrière.

Il est évident que tous nos efforts doivent tendre à faire de nos classes, non pas des groupes d'enfants, des juxtapositions d'individus isolés, mais de véritables associations, de véritables communautés de travail. Sur ce point notre accord est fait.

L'école est une petite société, et comme telle soumise aux lois de toutes les collectivités humaines organisées et susceptibles de connaître les différentes alternatives de domination autoritaire, d'anarchie ou de liberté dans les rapports de ses membres et de leurs chefs.

C'est précisément l'organisation de ces rapports que nous devons étudier : c'est tout le problème de la liberté et de l'autorité.

La question n'est point neuve et des auteurs nombreux en ont traité...

Mme Montessori a le mérite d'avoir été une des premières à attirer l'attention des éducateurs sur l'impérieuse nécessité de la liberté en éducation et effectivement sa méthode prévoit à côté d'un matériel mis à la disposition de l'élève, matériel dont il va user avec une certaine latitude, une ambiance scolaire très favorable aux manifestations spontanées de l'enfant.

Toutefois la méthode montessorienne comprend des restrictions, surtout quant à l'utilisation du matériel exclusivement dans le sens prévu par son auteur, et aussi quant aux contraintes d'une adaptation prématurée de l'enfant aux conventions spéciales.

Decroly qui en même temps que Mme Montessori organisait son école sur la base de l'observation des enfants, par conséquent de leur libre épanouissement, a fait une large place à la liberté. On peut même dire sans crainte d'erreur que tout le système decrolyen est une adaptation de l'enfant — de l'anormal à l'élite — à la liberté et à l'usage de cette liberté pour le plus grand bien de l'individu et de la collectivité.

Nous n'analyserons pas en détail ses idées, le reste de notre exposé est inspiré surtout

de sa méthode et de sa conception de l'éducation.

Mais si le problème de la liberté en éducation n'est pas neuf il acquiert aujourd'hui un regain d'intérêt et une puissance nouvelle d'actualité ; de plus il est un des plus complexes et des plus troublants. D'une part, les pédagogues modernes les plus éminents demandent qu'on accorde aux élèves la liberté et qu'on respecte leur spontanéité, qu'on leur permette la libre expression de leur personnalité ; d'autre part, l'opinion courante déplore, comme responsable de tous les abus modernes, le manque d'autorité qui se fait sentir en éducation.

Et tandis que les adultes, encore tout frémissants des ressentiments qu'on laissés en leur âme les erreurs commises à leur égard et le véritable étouffement qu'ils éprouvèrent sous une direction trop rigide et trop sévère, réclament, pour la jeunesse un système éducatif plus aéré, moins coercitif ; on nous affirme, d'autre part, que la jeunesse réclame, elle, au contraire, une direction nette, un système rigide, pour tout dire « une autorité bien établie ».

Prétons une oreille attentive aux voix de notre temps ; jamais il n'a été autant question de liberté. Jamais celle-ci n'a été autant menacée.

On comprend la perplexité de l'éducateur devant qui toutes ces difficultés se dressent.

Il lui faut d'abord choisir l'attitude philosophique qui entraînera sa confiance : du but qu'il assignera à l'éducation, de l'idéal vers lequel il tendra, dépendra sa conception de la liberté à l'école.

Ensuite quelle liberté le maître revendiquera-t-il pour son enseignement ? S'agira-t-il pour lui, d'accorder à ses élèves la liberté de groupe, d'association, ou la liberté individuelle de penser et d'exprimer leurs pensées par la parole, l'écriture, le dessin, etc., etc. ? S'agit-il de libertés visant l'économie du travail scolaire et va-t-il permettre des collaborations, des échanges, le choix du programme ?

Ou bien va-t-il revendiquer pour lui ce que Zoretti nous proposait il y a quelques jours d'appeler la liberté académique ? Nous savons que cela a surtout son importance pour les universités et les écoles supérieures, mais l'instituteur primaire peut revendiquer pour ses élèves le droit d'entendre la vérité quelle qu'elle soit.

S'agit-il de ce que je voudrais appeler d'après la conception de Bergson « la liberté biologique » ?

Difficulté d'interprétation ! Le mot liberté présente des acceptions trop nombreuses. Et ne disons pas qu'elles n'intéressent pas l'école. Nous dirions volontiers au contraire

qu'elles l'intéressent doublement — car l'école participe du régime de vie dans lequel elle se développe, et subit les répercussions de ce régime ; de plus l'école elle-même est une communauté, une société et régie par une certaine politique intérieure : tous les aspects de la liberté s'y retrouvent.

**

Cependant nous voudrions nous attarder davantage aux difficultés d'ordre psychologique et pédagogique.

Les premières tiennent à la mentalité du maître autant qu'à la diversité des élèves.

Decroly faisait souvent remarquer que les plus chauds partisans de la liberté pour eux-mêmes ne sont pas toujours ceux qui défendent le mieux la liberté des autres. L'époque présente nous offre de cela de multiples exemples. Les partisans du libre arbitre en philosophie sont souvent pour la méthode d'autorité en éducation.

De plus la liberté en éducation est une innovation et l'instituteur hésite et ne se plie pas aisément aux modifications du système pédagogique.

Mais il est sans conteste que les difficultés les plus nombreuses tiennent à la nature de l'enfant et à sa diversité même à laquelle devrait pouvoir répondre la diversité dans les applications de la liberté.

Tout d'abord il est évident qu'on ne peut appliquer le même régime de liberté à tous les enfants. Leur état physique peut faire varier la forme et l'étendue des libertés qu'on leur accorde. Nous nous verrons parfois forcés d'empêcher certains élèves de se livrer à des exercices ou à des jeux qui leur paraissent agréables, mais sont dangereux pour eux et que nous tolérons chez d'autres.

Quand nous imposons l'immobilité à nos enfants, nous entravons d'une façon très inégale leur liberté : les élèves de tempérament actif réclament de nous le droit de se mouvoir, de s'occuper physiquement, de dépenser leur activité musculaire. A ceux de tempérament passif l'immobilité pèse moins ; il nous faut au contraire entraver leur liberté dans le sens opposé, secouer parfois leur apathie, exiger d'eux une activité qu'ils ne désirent pas exercer.

Pour ceux dont les réserves d'énergie sont pauvres la liberté serait dans les commodités d'une activité très limitée, ralentie si non d'un doux farniente. Nous devons tenir compte de ces dispositions particulières des uns et des autres, et pour éduquer il nous faudra forcément user de procédés qui limitent la liberté de l'enfant.

A l'état physique se rattache le développement des sens et du système moteur. Il est

évident que des insuffisances sensorielles ou motrices chez l'enfant, nous obligent à des précautions qui entraînent des restrictions aux libertés que nous voudrions lui accorder. Au moment de réaliser certaines expériences avec les élèves, lors d'exercices de jardinage ou de travaux domestiques ou manuels, nous nous verrons parfois forcés — surtout s'il s'agit d'exercices collectifs — de refuser momentanément aux enfants maladroits ou atteints d'insuffisances motrices, l'autorisation de faire usage d'instruments dangereux.

Si nous envisageons les tendances prédominantes, nous trouvons de nouvelles raisons de diversifier notre régime de liberté ; par conséquent de nouvelles difficultés dans l'application que nous voudrions faire de cette liberté à des groupes d'enfants. L'appétit grand ou petit, l'appétit pour des choses contre-indiquées, l'amour-propre exagéré ou insuffisant porté vers des objets plus ou moins élevés, des satisfactions plus ou moins égoïstes, l'instinct de propriété inexistant ou trop impérieux, manifesté par des actes répréhensibles, les dispositions sociales déviées sont autant de tendances qui dans la multiplicité de leur aspect et de leur déviation nécessitent des interprétations diverses de l'application de la liberté en éducation.

Et de même le développement inégal de l'intelligence, les habitudes acquises, les connaissances plus ou moins développées, l'influence du milieu plus ou moins éducative.

D'autres difficultés d'ordre psychologique émanent du peu de données que nous fournit la science au sujet de cette tendance de la liberté.

Il est en effet assez étrange que de tout temps on ait parlé de ce besoin de liberté qui rend les hommes malheureux en de nombreuses circonstances et qui inspire tant d'actions, et que d'autre part, ce besoin, cet instinct ait été si peu étudié. Nous ne connaissons guère que les études de Pawlow à ce sujet. Les travaux du savant russe sont célèbres (1).

(1) Un grand nombre de ses expériences portent sur les glandes salivaires dont la faculté d'adaptation frappe l'observateur. Cette adaptation est « basée sur un simple réflexe, ayant pour point de départ une excitation extérieure connue agissant électivement sur la terminaison de certains nerfs centripètes qui, par voies déterminées conduisent l'excitation au centre et de là à la glande, provoquant son activité ». Mais toutes les substances qui, placées dans la cavité buccale, agissent sur les glandes salivaires de façon différente, mais toujours déterminée, « agissent exactement de la même façon du point de vue qualitatif lorsqu'elles se trouvent à une certaine distance de l'animal ». Il y a plus, « un agent excitant dé-

Il en ressort que l'homme possède bien un instinct de liberté mais que celui-ci doit être cultivé, développé et non inhibé par son antagoniste : l'instinct de servilité. Il en ressort également que nous devons pour éduquer cette liberté nous enquêter des conditions qui en permettront la meilleure manifestation.

Enfin il est des conditions pédagogiques qui rendent le régime de liberté plus malaisé. Les unes sont purement matérielles comme les classes trop nombreuses, l'outillage limité et trop peu riche, les locaux exigus, l'impossibilité pour les élèves de se déplacer sans déranger leurs condisciples. Les autres sont plus psychiques : elles tiennent d'une part au fait que l'instituteur connaît trop peu ses élèves et n'a pas assez l'habitude de les observer, et d'autre part, à l'indétermination où nous sommes quant à ce qu'il faut entendre par la liberté en éducation.

Décroly soulignait que lorsqu'on nous parle de liberté nous croyons que l'on réclame de nous une attitude passive devant l'enfant. Au contraire, le régime de liberté exige de nous une attitude dynamique, il

termine à distance la salivation non seulement par l'ensemble de ses propriétés, mais aussi par des propriétés isolées » et « n'importe quel phénomène du monde extérieur peut devenir le signal d'un objet excitant les glandes salivaires » dans certaines conditions.

Le réflexe dans lequel l'excitation est ainsi déterminée, non par les qualités essentielles de l'objet, mais par ses propriétés signal — par une excitation conditionnelle a été appelé par Pawlow « réflexe conditionnel ».

Or, un fait particulièrement intéressant pour notre problème retint un jour l'attention de Pawlow et de ses collaborateurs. Contrairement à tous les autres sujets, un chien présenta pendant tout un mois une salivation spontanée, continue, qui le rendait inutilisable.

« Cette salivation, écrit Pawlow, nous le savions par des observations antérieures, dépend d'une excitation générale, et accompagne habituellement l'essoufflement de l'animal, analogie évidente avec l'émotion, la transpiration étant remplacée chez le chien par la salivation. Une courte période de cette excitation est fréquemment observée chez les chiens au début des expériences et en particulier chez les chiens peu apprivoisés, celui-ci était au contraire très doux et rapidement ami avec chacun de nous ; il n'en était que plus étonnant de voir que pendant plus d'un mois l'excitation n'a pas cessé. Nous entreprîmes alors d'étudier de plus près cette particularité... Nous nous sommes attachés avant tout à découvrir ce qui déterminait la réaction motrice et sécrétoire, ce qui dans les conditions données pouvait ainsi exciter le chien. « Après avoir énuméré toutes les excitations susceptibles d'influencer le chien et avoir par des expériences démontré qu'en ce cas elles étaient inagissantes, Paw-

nous faut organiser cette liberté et cela détermine des changements essentiels dans la pédagogie.

Il faut distinguer entre la liberté de ne rien faire et la liberté de faire quelque chose, puis entre la liberté de faire quelque chose de bien, d'utile ou quelque chose de mal, d'inutile. Trop souvent lorsqu'on pense à la liberté, on n'envisage que ses formes mal-faisantes.

Les moyens à préconiser pour l'organisation de la liberté sont fonction de la conception que nous adopterons de la liberté même.

Un grand nombre de nos actes ressemblent par bien des côtés à des actes réflexes. dit Bergson et s'accomplissent sous l'impression demeurée toute superficielle mais agissante de certaines sensations, ou de certains sentiments ou idées. Les mouvements ainsi provoqués sont conscients, voire même intelligents mais ils n'émanent que de notre moi superficiel, la personnalité ne s'y intéresse pas. Plus rarement l'impression sera « reçue » se fonda dans la masse confuse des impressions qui occupent le sujet, impré-

low en arrive à cette conclusion : « Une seule hypothèse restait, le chien ne supportait pas l'entrave de ses mouvements. Nous avions devant nous une réaction physiologique du chien nettement soulignée et bien isolée, le réflexe de liberté ».

Le savant russe entreprit l'étude de ce réflexe. Il constata que dans les premières expériences, bien que le réflexe conditionnel étudié sur ce chien fut un réflexe de nutrition, cela ne suffit pas à inhiber, à vaincre le réflexe de liberté. Il fallut une adaptation progressive et une durée de trois mois environ pour étouffer pendant les expériences le réflexe de liberté. Puis « ayant cessé de donner la majeure partie de la ration pendant l'expérience, au bout de un mois et demi le réflexe de liberté recommença à se manifester dans les expériences sur le réflexe conditionnel, pour atteindre en définitive son intensité initiale ». Il s'agit donc bien d'un réflexe inné. Et ce n'est qu'au bout de quatre mois et demi d'emprisonnement continu que le réflexe de liberté fut définitivement vaincu.

Par des études ultérieures, Pawlow et ses collaborateurs ont mis en lumière que ce réflexe de la liberté n'existe pas chez tous les sujets, que chez les autres, il présente des degrés divers, qu'd'autre part, ce réflexe se perd et qu'il réclame pour subsister ou se développer des êtres forts, et des conditions particulièrement favorables.

Il existe évidemment à côté du réflexe de liberté un réflexe de servilité dont les manifestations sont plus ou moins nombreuses et variées selon les sujets.

guera l'âme entière, donnera naissance à des états psychologiques d'une coloration particulière dont chacun révèle la personnalité tout entière. « La manifestation extérieure de cet état interne sera précisément ce que l'on appelle l'acte libre, puisque le moi seul en aura été l'auteur, puisqu'elle exprime le moi tout entier... En ce sens la liberté admet des degrés... et l'acte sera d'autant plus libre que la série dynamique à laquelle il se rattache tendra davantage à s'identifier avec le moi fondamental » (1).

Si nous admettons — comme je vous le propose — cette interprétation de l'acte libre, la liberté en éducation consisterait à mettre l'enfant dans les meilleures conditions pour qu'il commette aussi souvent que possible des actes qui soient l'expression de son moi tout entier, pourvu qu'il n'en résulte pas un danger pour lui ou pour les autres.

Cette conception est doublement dynamique. Elle répond en effet à un phénomène dynamique, à un processus évolutif que nous essayerons de rendre aussi profond que possible — de l'organisme infantin. Et d'autre part, elle exige de la part du maître une attitude dynamique.

Accorder la liberté aux élèves ne signifie donc pas pour l'instituteur : les laisser faire le mal ou ne rien faire ; cela ne signifie pas non plus que le maître abdique toute son autorité. L'autorité est nécessaire pour empêcher les nuisances, pour susciter les intérêts, pour redresser les erreurs du milieu familial, pour empêcher les meneurs d'agir d'une façon néfaste. A ce dernier point de vue, l'instituteur fera des distinctions. Il est des élèves qui prennent un ascendant particulier sur leurs camarades mais qui les excitent dans le sens du bien, ceux-là ajouteront leur action à celle du maître. Mais nous avons constaté parfois que précisément des enfants moins doués, plus surnois, qui témoignaient pour certains penchants d'une précocité plus grande obtenaient — momentanément parfois — de leurs condisciples une docilité étonnante et souvent insoupçonnée. C'est celle-ci que l'instituteur essaiera de dépister et d'enrayer.

Mais le plus souvent possible l'autorité doit faire place à la liberté de l'élève. Seule la liberté est « créatrice ». Supprimer la liberté c'est supprimer le génie, l'invention, la création. Nous pouvons ajouter en ce qui concerne l'enseignement : supprimer la liberté c'est supprimer l'effort productif, c'est tuer toute personnalité chez l'élève.

Divers systèmes pédagogiques ont cherché l'application de cette éducation de la liberté. Celui qui semble lui avoir fait une plus grande place est celui des « communautés libres scolaires de Wickersdorf et de l'Odenwald ».

« Ce sont, dit Ferrière, des internats éducatifs. Elles sont parties du type des Ecoles Nouvelles, mais l'ont perfectionné sur bien des points. Elles s'en distinguent principalement par l'institution d'un régime démocratique plus hardi que celui d'aucune autre parmi les Ecoles Nouvelles existantes. » (2)

La thèse des fondateurs est que l'adolescence ne doit pas être pléiée à un régime hétéronome, « il faut pour que les besoins spécifiques de l'esprit à cet âge soient satisfaits, que la jeunesse puisse non seulement exprimer ses désirs, mais les réaliser et cela sur la base d'une organisation collective ».

Ferrière, le promoteur de l'école active, et dont l'opinion en cette matière ne peut pas être suspecte, reconnaît que les succès obtenus ne signifient pas qu'il soit « possible d'introduire partout le régime de la libre communauté scolaire... Le succès moral de cette école est dû à certaines conditions extrinsèques qui ne sont pas réalisées partout : indépendance à l'égard de l'Etat, présence de fortes personnalités adultes qui ont su donner dès le début à ces écoles des traditions d'ordre, de travail et d'idéalisme, sélection des élèves en ce sens que les parents qui y envoyaient leurs enfants le faisaient en connaissance de cause et de leur plein gré ; sélection des maîtres qui se sont attachés eux aussi de plein gré à ce genre de vie ».

Parmi ces conditions, il en est une qui nous paraît surtout importante et sur laquelle nous voudrions attirer l'attention : c'est la présence de fortes personnalités.

Plus l'instituteur veut limiter son autorité, plus il doit la sentir forte, plus il doit posséder une personnalité forte qui lui assure un grand ascendant sur ses élèves.

Jules Simon traitant de la liberté politique écrit : « Plus un Etat est libre plus l'autorité y est limitée. Plus elle est limitée plus elle doit être forte. Nul Etat ne peut se dire libre si l'autorité n'y est pas dans l'impossibilité d'usurper et les citoyens dans l'impuissance de lui résister tant qu'elle demeure dans les limites de son droit. »

Nous pensons que ces paroles s'appliqueraient — à peu de chose près — d'être transposées dans le domaine de l'école.

Il semble qu'il ne puisse être question d'envisager pour toutes nos écoles publiques

(1) Bergson : « Essai sur les données immédiates de la connaissance ». — Alcan, 1930, pp. 127 et 128.

(2) Ad. Ferrière : « L'Autonomie des Ecoles », pp. 146, 147, 148.

la possibilité d'admettre l'intégralité du système pédagogique des communautés libres scolaires telles que l'Odenwald. Mais il est de nombreuses initiatives prises dans ces instituts pour l'éducation de la liberté, initiatives qui furent imitées ailleurs, sur lesquelles nous reviendrons et qui sont applicables d'une façon plus généralisée.

Le *Plan Dalton* est une autre technique pédagogique moderne dont le thème principal semble être l'individualisation de l'enseignement. Il fut introduit à l'école supérieure de Dalton (Massachusetts) par Miss Parkhurst.

Les principes directeurs peuvent se résumer :

- « 1. Liberté de l'enfant à l'école ;
- « 2. L'école est une communauté ; il y faut la vie en commun, c'est-à-dire l'interaction des groupes ;
- « 3. L'école économisera le temps et l'effort en permettant de les mesurer au but à atteindre. » (1)

En pratique l'élève ayant signé un contrat mensuel de travail en classe doit s'efforcer de remplir les tâches pour tenir ses engagements. Les locaux sont transformés en laboratoires adaptés aux différentes branches et l'élève passe d'un local à l'autre, à son gré et y accomplit une partie de sa tâche.

Cependant il est tenu de consacrer chaque jour un certain temps à telles branches qui lui sont indiquées.

Le *Plan Dalton* est plutôt un procédé d'enseignement qui peut être adjoint à la pratique de toutes les méthodes. La place faite à la liberté y est relativement minime et ne vise que la vie intellectuelle de l'enfant dont il respecte le rythme de travail.

Le *Système de Winnethka* prévoit à côté de l'emploi de fiches permettant la libre acquisition des mécanisations et des mémorisations indispensables, des groupes d'études, d'activités créatrices et d'activités sociales.

Pour la constitution de ces groupes les élèves votent et se font inscrire là où leurs aptitudes ou leurs goûts préférés les attirent. Toutefois il est admis que l'adulte peut imposer à un élève la participation à un groupe dont le travail lui sera particulièrement utile.

Ces groupes sont constitués d'enfants de toutes les classes depuis la 3^e jusqu'à la 8^e année. De cette façon les élèves y développent le sens de leur responsabilité personnelle, certains y acquièrent la formation de chefs.

L'organisation des écoles avec assemblée

générale et participation des enfants à la discipline comme au choix des matières fait une large place à l'éducation de la liberté.

Les écoles publiques peuvent certes tirer des enseignements précieux de ces différents systèmes. Voyons avec plus de détails comment elles peuvent concevoir leur organisation pour répondre à ce besoin de liberté de l'enfant. Nous nous baserons surtout sur la méthode Decroly comme étant celle que nous connaissons le mieux pour l'avoir pratiquée.

Tout d'abord pour le gouvernement de l'école comme pour celui de l'Etat, prévoir est une des meilleures règles.

La liberté de l'enfant est d'autant plus aisée à respecter qu'il en fait un meilleur usage. Le milieu scolaire sera donc organisé de façon à présenter une alimentation à la portée de l'intelligence de l'enfant, à éveiller et à susciter ses intérêts, à créer chez lui le besoin de connaître. Plantes, animaux, objets, gravures de toutes espèces seront accumulés et présentés par intervalles à la curiosité de l'enfant. Celui-ci sera autorisé à apporter des matières et du matériel intéressants pour lui.

L'enfant sera étudié dès son entrée et par les examens et l'observation on s'efforcera de le connaître. Ainsi on évitera d'exiger de lui des efforts au-dessus de ses possibilités tant morales que physiques ou intellectuelles.

Le respect de la nature enfantine est une des bases les plus sûres du respect de sa liberté.

Il est naturellement actif et imitateur : il sera autorisé à aider l'adulte dans un grand nombre de travaux ; mais cette autorisation implique la permission tacite que l'enfant pourra s'acquitter de cette tâche comme un enfant ; il sera autorisé à des déplacements justifiés qui ne troublent pas l'ordre de la classe, à se livrer à des activités utiles, à chercher les objets qui lui sont nécessaires, à faire un travail plus long. On satisfera sa curiosité, son besoin de savoir en tolérant ses questions, en lui permettant d'échanger ses opinions avec celles de ses condisciples ou celles de son maître, de demander un renseignement.

Avant d'affirmer que tout cela est bien simple et peu révolutionnaire, que chaque maître se surveille et se rende compte du nombre d'interdictions, d'ordres, de défenses qu'il distribue dans ce sens dès qu'il se trouve en présence d'un groupe d'enfants.

L'élève éprouve le besoin de jouer un rôle, certains désirent assumer des responsabilités. L'organisation de coopératives scolaires, la rédaction, l'impression et l'administration d'un journal, l'organisation de

(1) *Plan de Dalton*. A. Guisez, Ed. Lebbéque. — Bruxelles, p. 19.

représentations théâtrales, sont autant de façons de sublimer ce besoin d'activité et d'indépendance tout en permettant à l'élève de faire l'apprentissage des charges et des devoirs des chefs, des organisateurs, des membres d'un groupe.

La liberté des enfants est plus aisée à respecter lorsqu'on les fait participer à l'établissement de la discipline. Les méthodes de self-gouvernement, l'organisation de la discipline basée sur la responsabilité, avec des charges distribuées et confiées aux enfants, charges contrôlées par l'un d'eux choisi par l'assemblée de la classe ou de l'école, est fortement à préconiser. Les sanctions infligées par les élèves eux-mêmes consistent en travaux supplémentaires dont la collectivité doit bénéficier.

De toutes façons, l'enfant se croit absolument libre. Il l'est, en effet, sauf d'user de sa liberté pour ne rien faire ou pour faire le mal. Mais il jouit de la libre expression de sa personnalité qui s'épanouit ainsi merveilleusement.

Par toutes ces activités sociales l'enfant prend conscience de ce qu'est réellement la responsabilité, de l'influence du travail de

chacun pour le bien-être de tous, il s'habitue à apprécier à leur juste valeur non seulement ses aptitudes personnelles, mais celles de ses condisciples. Il se rend compte également de l'importance des décisions prises par l'assemblée pour la vie collective. Il s'habitue à la discussion.

Ces pratiques viennent renforcer l'influence de l'enseignement basé sur l'observation, sur la discussion des causes et de leurs effets, des exercices de jugement et de raisonnement, et former d'abord, puis développer ensuite le sens critique de l'enfant.

Sans sens critique bien développé, il ne peut être question de liberté. N'est pas libre l'homme qui croit pouvoir faire ce qu'il veut, agir comme bon lui semble et qui n'est pas à même de discuter et d'apprécier les avis, les théories émises autour de lui. Cette liberté est fictive et trompeuse. C'est bien de celui-là que Bergson dirait qu'il ne connaît pas la vraie liberté, qu'il se laisse guider par les influences superficielles, qu'il n'accomplit jamais d'acte qui émane de sa personnalité entière et en est l'expression vivante.

Andrée JADOULE.

Une visite à l'Institut Decroly ⁽¹⁾

Un matin. Le Vossegat. Il descend, étroit après le plateau large. Il descend entre des haies, des murs fermés sur de grands jardins qui se taisent. Ils se taisent trop ceux qui n'ont pas d'enfants. Decroly dénonçait ce silence — comme une blessure. Le Vossegat descend fort — très ancien chemin de campagne. En haut, il voit Uccle, des villas, des jardins, des avenues satisfaites qui se promènent. En bas, il regarde Forest, des fabriques, des usines, des rues inquiètes qui se dépêchent.

Uccle, Forest. Aspects de vie qui se complètent et s'opposent à la fois.

Entre les deux, le Vossegat semble réfléchir.

Il descend et tout de suite c'est la grille de l'Institut — ouverte toujours. On entre. Là devant, une grande maison au visage très simple : la maison Decroly. A gauche le jardin s'en va, loin. A droite quelques marches descendent encore et s'arrêtent à la porte — ouverte aussi — d'un chalet familier : l'Institut.

Grille ouverte, porte ouverte : symbole !

Pas de barrière — aucune — qui mette la vie d'un côté, l'enfant de l'autre. Decroly ne veut pas un dedans, un dehors qui s'opposent.

Pour l'enfant qui doit être préparé à la vie, il veut la vie.

Il veut des réalités dont les formes multiples soient un appel continu et une réponse continue à ses réalités. Pour le préparer à l'action — la grande loi ! — il demande l'initiation suprême : l'action.

Nous entrons.

Claire, sans raideur, la salle à manger des enfants.

Nous nous y arrêtons.

L'éducation des enfants irréguliers, le développement de l'Institut, son organisation, ses procédés éducatifs nous sont brièvement exposés.

Faut-il s'occuper des enfants anormaux ? — Oui, répond Decroly, il faut s'en occuper.

« Raisons de pitié et de justice à l'égard des enfants anormaux et aussi de leur famille, raisons de prudence et de responsabilité à l'égard des enfants normaux, à l'école, chez eux ou à

(1) Visite faite par les professeurs de l'école Decroly à « l'Ermitage ». La visite est guidée par M. le Docteur Jadot-Decroly et Mlle S. Decroly.

« la rue, raison de protection sociale, puisque ces
 « enfants non surveillés, non éduqués risquent
 « de devenir des dangers et de lourdes charges,
 « raison d'économie sociale en outre, car beau-
 « coup d'entre eux peuvent faire souven des ma-
 « novres, des demi-ouvriers, et être entraînés à
 « des occupations régulières et utiles, de sorte
 « qu'au lieu de coûter, ils arrivent, en partie, à
 « suffire à leurs besoins. » (1)

De plus encore — et Decroly revient sou-
 vent à cet avantage de l'éducation des anor-
 maux :

« Les recherches faites au point de vue médi-
 « cal et pédagogique sur les anormaux ont un
 « grand intérêt scientifique et pratique pour l'édu-
 « cation et la préservation des normaux. Comme
 « l'hygiène est née de la médecine, de même
 « l'hygiène mentale, c'est-à-dire l'éducation pré-
 « ventive, contre les dégénérescences et les folies,
 « doit naître surtout de la médico-pédagogie.
 « Comme l'étude des malades a servi à enrichir
 « considérablement nos connaissances en anat-
 « mie, physiologie et biologie, de même celle
 « des anormaux est destinée à nous dévoiler un
 « grand nombre d'enseignements psychologiques trou-
 « blants et à nous aider à débrouiller la mer-
 « veilleuse mécanique de la pensée et des senti-
 « ments, du rêve et de l'action. » (2).

Le problème admis, comment l'aborder,
 comment le résoudre ? Deux théories clas-
 siques : hérédité, milieu et leur classique
 opposition se dressent, dressent leurs parti-
 sans absolus souvent, souvent retranchés
 dans des positions irréductibles.

A laquelle de ces deux théories Decroly
 va-t-il se rallier ? Va-t-il se rallier à une des
 deux ? « Qui a raison ? » demande-t-il. Et
 il répond :

« En réalité, comme dans bien d'autres cas de
 « divergence entre les hommes, la vérité est ici
 « encore dans un compromis raisonnable et va-
 « riable entre les deux tendances.

« L'enfant possède en naissant des virtualités
 « indéfectibles, une structure influencée par les pa-
 « rents et les ancêtres et ces virtualités sont les
 « unes bonnes, les autres mauvaises, ou bonnes
 « et mauvaises à la fois suivant qu'elles se déve-
 « loppent dans un sens ou dans un autre.

« Mais, en outre, il est susceptible de subir
 « l'influence du milieu matériel et social dans
 « lequel se passe son existence et cette influence
 « s'exerce de deux façons : d'une part au cours
 « de sa vie, certaines virtualités peuvent être
 « étouffées sous l'influence de facteurs non pro-
 « prement éducatifs ; à la suite d'accidents, ma-
 « ladies, erreurs hygiéniques, négligence et incu-
 « rie des parents ; d'autre part, certaines de ces
 « virtualités peuvent être obérées, neutralisées ou
 « développées dans un sens favorable ou défavo-

« rable par l'action éducative elle-même... » (1)
 « Bref, il y a à tenir compte de l'hérédité qui
 « est toujours et avant tout le grand moyen pré-
 « cable d'élimination des inaptes, mais il y a
 « aussi à tenir compte du milieu et par suite de
 « l'éducation qui agit sur tous les êtres que l'hé-
 « rédité a plus ou moins équipés pour vivre.
 « Comme corollaire, on est en droit de dire
 « que :

« Moins l'hérédité a donné de valeurs latentes
 « à l'être, plus il faudra soigner le milieu ;
 « moins l'enfant a de ressources, plus son ave-
 « nir dépendra de l'éducation à laquelle on le
 « soumettra. » (2)

Oui erreur, a vite compris Decroly, de ne
 pas étudier les problèmes que l'enfant
 arriéré pose à la science. Erreur pour lui,
 erreur pour la famille, erreur pour l'école,
 erreur aussi pour les normaux, erreur pour
 la société.

Decroly le comprend ; son œuvre naît,
 œuvre de patience attentive, œuvre de
 recherche, œuvre de découverte, œuvre de
 création.

1901. L'institut s'ouvre — qui ne le
 sait aujourd'hui — rue de la Vanne, à
 Ixelles. Grande maison, grand jardin qui
 vont devenir les véritables laboratoires où
 Decroly va toujours poursuivre, toujours
 approfondir ses études sur la psychologie de
 l'enfant, toujours préciser davantage ses
 conclusions éducatives.

Il commence l'expérience — expérience
 sans cesse contrôlée par l'expérience.

De ces organismes déficients il s'attache
 à analyser les besoins, à situer les intérêts,
 à consolider ou à établir des liens entre les
 deux. Il s'attelle à faire des premiers qui,
 laissés à eux-mêmes, vont peut-être accabler
 l'enfant d'une déchéance plus grande, les
 facteurs qui vont aider les seconds à se fixer,
 à se développer, à se multiplier si possible,
 en tous cas à canaliser leur énergie dans les
 voies les plus favorables.

Et la « méthode » — le mot que Decroly
 n'aime pas — s'ébauche, essentiellement
 œuvre d'évolution ! jamais arrêtée par elle-
 même ! Dans ses réussites comme dans ses
 échecs, elle ne trouve que raison nouvelle
 à poursuivre ses investigations.

En avant dans le passé, en avant dans le
 présent, l'avenir aussi doit la trouver en
 avant de lui. Une coulée incessante de vie
 plus loin qu'elle-même, la méthode c'est
 cela :

Le pire danger est de se cristalliser, répète
 souvent Decroly. — Et comme il met en
 garde contre la funeste cristallisation ! —

(1) Voir Decroly O. — Le traitement et l'éduca-
 tion des enfants irréguliers. Lamertin, 1925, p. 7.

(2) *Idem*, page 14.

(1) Le traitement et l'éducation des enfants ir-
 réguliers par le Dr O. Decroly Lamertin, 1925,
 page 16.

(2) *Idem*, page 17.

celle des hommes, celle des idées — même des meilleurs hommes, même des meilleures idées. Lui qui, dans toute son œuvre pose comme cause la vie, comme but la vie, comme moyen la vie, sait que seule demeure valable au contrôle de la science, la science qui s'éclaire sans cesse à la seule source : la vie.

La population de l'Institut ? — Un enfant d'abord, puis quelques enfants, peu d'enfants toujours pour pouvoir conserver aussi entier que possible un régime tout à fait familial, c'est-à-dire un contact complet, naturel, libre entre enfants et enfants, entre enfants et adultes.

D'où vont-ils venir, les enfants ? — De leur famille souvent où leur intelligence désaxée les isole, où ils n'amènent que troubles, misères, souffrances pour les autres, perturbations stériles, sans ressources pour eux.

D'une école parfois, dont le régime uniforme les exclut d'emblée dans une contrainte qui ne fait que renforcer leurs faiblesses ou en préparer des débordements redoutables. D'un asile peut-être qui stigmatise définitivement leur dénuement.

Familial, scolaire, social, le milieu n'est que reproche pour eux, reproche douloureux, indifférent, passif ou hostile — mais reproche.

Que faire ?

Pour les amener quand même vers cette vie dont tant de facteurs les éloigne. Decroly les y place.

Il les entraîne, eux destinés à satisfaire avec des moyens réduits des intérêts limités, à obtenir de ces seuls moyens, de ces seuls intérêts, des éléments de productivité encore.

Les classes deviennent des ateliers, des musées, des laboratoires. L'Institut est une société en miniature.

— Membre de la communauté, l'enfant y joue un rôle. Devant lui les responsabilités s'entrecroisent et en se mesurant le mesurent.

Depuis plusieurs années (1), l'organisation sociale des enfants s'est précisée. Les différentes activités — intérieures et extérieures à une classe — sont réparties en charges. Chaque enfant a la sienne. Ces activités particulières sont coordonnées sous l'initiative du « capitaine » — titre d'un enfant du groupe élu par celui-ci — qui a pour mission de veiller à la bonne exécution des charges.

Cette première organisation vient de se compléter encore. Comme à l'École de l'Er-

mitage des « états généraux » ont été constitués (1) — organisme central qui a pour objet d'établir des liens entre les comités secondaires. A ces réunions et sur propositions de ces comités, des questions d'ordre général ou particulier sont discutées. Présidents, secrétaires, trésoriers rendent compte de leurs fonctions, mais chacun — quel que soit son titre — n'a d'autres prérogatives que celles de tous. Tout autoritarisme est banni de ces groupements qui ont essentiellement pour but de favoriser par le développement de chaque membre le développement de l'ensemble.

Cette discipline d'action crée — naturelle, spontanée — une discipline de fait. A tout âge, à tout propos, elle s'organise, sans théorie, sans rigueur, sans contrainte — vraie discipline, qui, au lieu d'étouffer les personnalités, en favorise l'expression, qui se situe exactement sans limites restreintes ou exagérées entre les éléments sur lesquels elle agit et qui agissent sur elle.

Régime mixte à l'Institut Decroly, comme à l'École Decroly.

Et les catastrophes que certains prophétisent ne se produisent pas. Aucune. Le point essentiel, répète toujours Decroly, c'est que l'enfant soit occupé. L'activité dans ce domaine comme dans les autres est — sauf exception qui relève plutôt alors de la pathologie — la solution préventive de toutes les difficultés qui peuvent surgir.

..

Sur des tables de la salle à manger, quelques jeux éducatifs sont exposés.

Ingénieux, simples, faits de rien autant que possible — comme le demande Decroly, comme il le réalise.

Beaucoup sont en bois, tous de couleurs vives, tous simples, résistants : des enfants ont participé à leur fabrication.

D'ailleurs Decroly ne considère-t-il pas la fabrique de jouets comme le proto-type de toute école.

Des cahiers aussi s'alignent avec des résultats d'observations, des recherches personnelles, des idées exprimées avec clarté, des illustrations et des dessins, beaucoup de dessins.

Sont-ce bien, ces recueils de connaissances variées, les travaux d'enfants gravement atteints le plus souvent ?

De même qu'à l'École Decroly, c'est évidemment la méthode des centres d'intérêt

(1) Après un séjour en Amérique de Mlle S. Decroly et les suggestions qu'elle en rapporte.

(1) Initiative de Mlle Aclaret, professeur à l'école Decroly et de ses élèves — 17 à 18 ans — qui, influencés par leurs cours d'histoire, en eurent l'idée et la réalisèrent.

qui oriente tout le travail, mais ici plus encore qu'à l'École, l'individualisme fait loi — condition essentielle d'action et de réussite avec des cas difficiles, délicats toujours à traiter.

Dans une salle de jeux, nous trouvons quelques enfants.

Singulière, leur « leçon » pour des non-initiés. Une allée tracée par deux rangées de blocs de couleur vient du vestiaire, traverse la salle, aboutit à une maison de bois presque vraie : on peut y entrer, s'y asseoir autour d'une table. Tout à fait vraie la maison, puisque tantôt — au terme de sa route, c'est-à-dire de son effort — chacun y mangera un biscuit.

Pour le moment, les enfants poussent ou montent des véhicules divers : trottinettes, voitures, brouettes, etc. Ils avancent dans l'allée ; il s'agit de ne pas toucher les blocs, de ne pas les déranger.

Autant de marches différentes que d'enfants ; toutes cahotées, incertaines, maladroites, accusent des troubles moteurs sérieux. Exercice difficile oui, mais quel intérêt, et à travers cet intérêt quel effort. Mais au bout, n'y a-t-il pas cette petite maison ? ces assiettes ? ces biscuits ? Manger ! Quel langage plus éloquent, quelle raison plus persuasive trouver pour convaincre. — Jeu après jeu, en lui réalité après réalité, intérêt après intérêt — c'est-à-dire travail après travail, aboutissement nouveau et — ce qui est mieux encore — nouveau point de départ.

Le jeu ! le puissant, le précieux adjuvant, le moteur par excellence — et l'intrus toujours à l'école traditionnelle.

Decroly, lui, ne le repousse pas. Au contraire il le laisse venir, il l'appelle, il le provoque, il l'utilise, il en favorise par tous les moyens possibles le concours. Souvent il rappelle — ô pédagogues en mal d'étiquettes, de virgules et de points à la ligne — que c'est dans le merveilleux chaos du jeu que de 0 à 3 ans, l'enfant acquiert les connaissances les plus nombreuses, peut-être les plus complexes de toute son existence.

Mais oui, le petit enfant, tout seul — car en effet si impatient qu'ils soient d'intervenir, les pédagogues ne gâchent pas encore sa joie à cette époque — le petit enfant, tout seul, apprend à marcher, à parler. Les obstacles suivent les obstacles, les difficultés naissent des difficultés, les échecs augmentent les échecs et cependant, sans « savoir », il réussit. Il réussit bien que — ou plutôt peut-être parce que personne ne s'en mêle. Tout simplement, il joue.

Une première classe — une classe, c'est-à-dire comme toutes les classes, une chambre, intime surtout, vivante surtout de leur vie à eux les enfants, conservée en traces diverses aux murs, sur des étagères, des tables. Dessins, graphiques très simples, constructions en carton, paille, modelage, etc... disent, racontent, montrent tout ce qui a été regardé, réalisé, cherché, trouvé.

Aujourd'hui, ils peignent de petits wagons de carton qu'ils viennent de fabriquer — ils étudient le chauffage. Oui, ils nous regardent entrer, mais aussitôt leurs regards retournent à leur travail. Concentrés, ils le continuent.

Une autre classe.

Ici, on découpe des documents, on les colle dans le cahier.

Dans un coin de la pièce, un magasin — assez grand pour y entrer — est aménagé. Comptoir, tiroirs, étalage, caisse, de la marchandise. Tout y est. Magasin de vêtements pour le moment — et ceux-ci sont étiquetés — occasion, prétexte d'exercices de lecture, d'expression, de mesure, d'autres aussi. Et à travers quel intérêt et quel jeu, encore une fois, ce travail !

Spécial ce magasin cependant. Sa marchandise change en même temps que les centres d'intérêt. Spécial oui, mais n'est-ce point à cette particularité qu'il doit un attrait de plus ? Rien d'immuable — pas plus que dans la réalité. Chaque classe ainsi est le reflet fidèle de la vie de chaque groupe — elle suit les modalités de cette vie et le mouvement, le changement excite, stimule, nourrit l'intérêt et l'éduque, le fixe, quoi qu'on puisse en penser peut-être — fixe des habitudes d'observation, c'est-à-dire toujours influence les mécanismes cérébraux — et par suite, le caractère.

Autre classe, où un exercice de lecture visuelle occupe le jeune auditoire.

Tous ont, devant eux, un jeu et aussi leur livre de lecture — composé par eux de petites histoires vécues par eux, racontées par eux.

Un à un, ils lisent, heureux, fiers — lecture partiellement acquise encore — nous avons été prévenus. Des hésitations s'accrochent, ces hésitations mêmes affirment la valeur du niveau atteint déjà. Les constater, c'est constater les obstacles qu'il y a eu à franchir, c'est-à-dire toujours l'effort à produire, l'intérêt parvenu à déclancher, à soutenir cet effort. Certains qui ont lu déjà

veulent lire encore. N'est-ce pas là tout le résultat, toute la preuve ?

••

Classe de modelage, celle-ci, où le modèle — un lapin — se prête avec conscience à son rôle délicat. Est-ce grâce à lui que toutes les œuvres presque achevées atteignent cette fidélité éprouvée.

••

Une dernière classe. Les grands. Travail plus abstrait d'association pour certains, de mathématiques pour d'autres.

Les plans ont changé, oui, mais l'attitude devant le travail — individuel aussi — est pareille toujours : la même concentration dans l'intérêt, le même intérêt dans l'activité, la même activité.

••

Un corridor nous ramène à la porte d'entrée. Nous apercevons dans un coin un métier à tisser, au repos pour le moment. L'après-midi surtout en effet est réservée aux travaux manuels.

Contre un mur, grand, le tableau des actualités — la leçon de géographie permanente suggérée par Decroly. Carte du Monde. Chaque jour des images, des articles de journaux y sont fixés par les enfants à l'endroit où l'événement rapporté se passe. Pays, contrées, villes, fleuves, etc., se situent ainsi petit à petit, se situent pour l'enfant par lui. Carte mouvante, vivante, nourrie par l'apport journalier de la vie.

Nous passons devant le laboratoire dont la visite, trop longue, ne nous est pas possible aujourd'hui.

Et nous sortons.

Tout de suite le jardin tout entier s'ouvre, grand, avec du mouvement et du repos. Il monte dans un petit bois, en redescend, s'étale en pelouses, vergers, s'arrête dans des taillis, se prolonge par des champs et même au bout, non, ne s'arrête pas encore. Là, vers le bas, il se coupe dans sa largeur d'une bande de terrain réservée aux enfants, chacun y a son morceau à lui.

Jardin d'hiver aujourd'hui tout déshabillé, frileux sous la pluie et le matin, plus frileux sous ce rayon de soleil inattendu. Bientôt il aura sa vie multiple de couleurs, de formes, de mouvements, de parfums que les enfants viendront connaître. Par des promenades faites souvent, tous les jours, Decroly la révèle, cette vie. C'est vers elle qu'il se penche et penche les petits ; devant elle, par elle, qu'il donne ses initiations très simples — ou ses plus hautes leçons de phi-

losophie. Le jardin est pour lui un milieu d'observation idéal, le contact direct avec la nature, ses phénomènes, ses stades successifs de transformation. L'enfant observe, découvre chaque jour les mêmes choses et dans ces mêmes choses chaque jour d'autres choses. Observer des organismes simples, les comprendre, constituer, insiste Decroly, pour les esprits qui en sont capables, la meilleure préparation à la compréhension de problèmes de vie plus complexes dans la suite, en dernier ressort, à l'élaboration d'idées générales, c'est-à-dire à la vraie formation de la vraie personnalité, de la vraie originalité. En cours de route — et c'est là une des raisons pour lesquelles Decroly demande de faire vivre des animaux, des plantes près de l'enfant, non seulement dans les jardins, mais dans les maisons, dans les écoles, dans les classes, un autre problème encore se trouve facilité, résolu. L'enfant assiste au cycle complet de ces vies simples, il voit naître, il voit vivre, il voit mourir. Très vite les interrogations se posent à son ignorance, à sa curiosité, trouvent leur réponse par l'observation. L'éducateur n'a que peu de choses à y ajouter. Et le jour où des questions tout à fait précises se formulent à son esprit, son attitude objective, naturelle, saine, devant toute curiosité, le met dans l'état le plus adéquat pour chercher ou entendre la réponse de l'adulte ou des livres. Pas de mensonges, pas d'échappatoires, pas de détours, prudents, croit-on, mais surtout dangereux. Et pas de heurt, de choc. Et pas non plus de repliement timide d'abord, vite hypocrite. Rien que, logiquement, le développement logique d'un problème depuis toujours familier.

Aucune distinction d'ailleurs entre les différents sujets d'initiation quel que soit le domaine envisagé. En tout, l'activité basée sur l'observation est le point de départ, la voie, le point d'arrivée. Ce n'est plus la solution toujours possible, toujours facile — par les mots — de problèmes de mots. C'est l'attitude « scientifique » où le raisonnement, le jugement ont à conclure devant les faits. Finis les exposés parfaits devant des enfants parfaits. Fini le verbalisme. Finie la passivité. Ici rien que — et tout le temps — la participation directe, continue, intime de l'enfant à des responsabilités : la morale en action, la seule morale. Le respect de la vie, la loi universelle des théories et des livres que souvent les hommes connaissent si bien et pratiquent si mal, on n'en parle pas, on l'applique, et même l'enfant, et même le petit anormal — lui que dans sa pauvreté ses tendances destinaient peut-être à en devenir l'ennemi — il le pratique encore. Même s'il reste à jamais

incapable de le comprendre, il le réalise. Oui, observation toujours. Activité toujours. Responsabilités toujours. Par elles, la vraie liberté s'éduque, non pas celle artificiellement créée et maintenue de l'extérieur par des barrières artificielles qui déforment plus qu'elles ne forment. Mais la seule vraie liberté acquise au contact matériel et moral de la vie même, de ses réactions.

Toujours le même principe se retrouve. C'est par la réalité, et non par les mots, les images qui la représentent, que l'enfant s'assimile la réalité. Le travail manuel vu sous cet angle, trouve sa grande signification. Encore, encore, encore, demande, redemande Decroly. Jamais trop pour l'arriéré. — non, sans doute, — mais pour le normal non plus. Que de fois lui et lui seul, parvient à déclencher un intérêt rebelle, ou, sur des intérêts inférieurs en éveillé d'autres. Soigner des poules, laver des clapiers, bêcher, enlever des mauvaises herbes ou autres occupations manuelles pour grossières qu'elles puissent paraître, n'en sont pas moins dans certains cas les seuls leviers capables de mettre en branle les mécanismes intellectuels — dans tous les meilleurs sinon les seuls, pour équilibrer, harmoniser le développement.

Par un escalier extérieur nous arrivons à l'atelier de menuiserie, maison de bois, œuvres d'enfants. Decroly y a participé.

But utile de l'activité. Autre point sur lequel Decroly insiste, attire l'attention. En cela encore il ne fait qu'observer les lois de la vie, transposées dans le domaine éducatif, d'où elles sont si souvent exclues. But utile à la communauté, donc responsabilité sociale, et éventuellement préparation à une activité professionnelle ultérieure.

Près de l'atelier de menuiserie se groupent les clapiers, les ruches, les poulaillers, soignés, entretenus par les enfants toujours, toujours sources, bases, occasions d'exercices divers : calcul, lecture, etc.

Une autre construction, construction — maison encore — abrite une cuisine complètement achalandée, nouveau milieu d'observation, d'expérience, d'activité à l'usage des enfants. Nous la quittons.

Entassées, voici de vieilles caisses, grandes, petites, éléments de choix pour les constructions, éléments de choix pour l'imagination, pour l'esprit créateur. Decroly les aime autant que les enfants — qui les adorent.

L'étable, l'écurie. Encore des animaux, encore toujours de l'observation, encore toujours de l'activité. Cela, ces outils, ces plantes, ces animaux, tout cela, le voilà le matériel, la voilà la leçon. Vrai, réel, le voilà l'appel à l'activité par l'intérêt, l'appel à l'intérêt par l'activité, l'appel à la vie par la vie.

..

Une grille encore à cette extrémité, ouverte encore.

Nous allons partir.

Midi.

Tous les bruits sont enfermés. Du silence.

L'institut, la maison, le jardin.

Dans le silence.

Et leur histoire s'y profile.

...Tant de jeunes vies sont entrées ici, égarées dans le désarroi d'elles-mêmes et des autres — en sont sorties ayant trouvé dans un équilibre d'activité leur équilibre.

Vies d'enfants.

Autres vies.

Toutes, toutes ces vies ! Vies pauvres, vies riches. Toutes parties plus loin. En elles, pour elles, par elles, pensées, idées, découvertes, créations portées en avant.

Toutes ces vies.

Oui, la grande vie qui les a animées, continue...

Mlle DESCORBES.

Une expérience au collège de X...

La cloche tinte, — les élèves de 6^e s'empresent de rentrer en classe sans soupçonner la surprise qui leur est réservée. Sans doute leur vie scolaire n'a rien de monotone : l'esprit du collège est un esprit de progrès, de recherche, on les accoutume aux « coups de sonde », aux expériences pédagogiques. Elles ont elles-mêmes une coopérative, dont l'administration offre un vaste champ d'action à leur initiative. Un Bulletin est publié

qui s'orne d'amusantes illustrations. Nous sommes loin de la vie retranchée du monde qui est celle de maints écoliers. Mais aujourd'hui la surprise est d'importance : sous le choc leurs personnalités vont révéler des possibilités cachées jusqu'à présent, et ce jour marquera dans leur vie intérieure. Que se passe-t-il donc ?

Une éducatrice a voulu tenter une expérience à laquelle, grâce à une combinaison

d'horaire, elle a pu consacrer à plusieurs reprises deux heures consécutives, et a fait entendre à ses élèves âgées de 11 à 13 ans des disques bien choisis, en leur demandant d'écrire une rédaction donnant leurs impressions. Elle a bien voulu nous indiquer elle-même la méthode employée.

1° Le titre du morceau est écrit au tableau.

2° Le disque est joué à une vitesse normale, les enfants écoutent.

3° Les questions suivantes sont écrites au tableau : Qu'avez-vous entendu ? Qu'avez-vous senti ? Qu'avez-vous imaginé ? Les enfants rédigent un brouillon. Tandis qu'elles écrivent, je suis frappée par la rapidité de leur rédaction, elles semblent vraiment écrire d'inspiration (3 ou 4 au plus, dans chaque classe semblent « chercher »).

4° Le disque est joué lentement, pendant que les enfants relisent tout bas ce qu'elles ont écrit ; je note qu'elles suivent toutes le rythme, par des mouvements de tête ou de mains fort révélateurs.

5° Le disque est joué une troisième fois à une allure normale, les enfants écoutent.

6° Elles revisitent leur brouillon, recopient.

A chaque séance le même travail a été fait pour deux disques. J'ai relevé toutes les copies avant la sortie.

Voici quelques-unes de ces copies.

* *

SCHÉHÉRAZADE, de Rimsky-Korsakov. — Tout à coup c'est une divine musique qui vient d'envahir la salle. En passant cela m'a emportée dans un rêve bienheureux et délicieux. Je suis suspendue entre ciel et terre. Je flotte dans l'air avec la musique : c'est très doux, enchanteur, varié. Un doux mystère plane qui m'emporte près de la belle Schéhérazade, dans le somptueux palais suspendu aux si enchanteresses paroles, au conte si poétique, si magique, si mystérieux.

Bientôt sans perdre sa douceur mystérieuse, la musique se fait riche et plus variée, on entrevoit le palais d'or et de marbre, les riches et magnifiques présents, les belles princesses dans leurs robes éblouissantes, et les sombres cachots aussi, où un prisonnier terrifié reçoit la visite inattendue d'un génie qui va le délivrer ? C'est le bonheur des héros maintenant, cela monte et redescend en joyeuses et murmurantes cascades, les cruels sorciers sont vaincus. Hélas ! la joie est de courte durée, la princesse a été enle-

vée sans doute car la musique se fait sombre, coléreuse. Puis meurt doucement.

On entend un roulement de tambour, c'est un prince qui part en guerre suivi de sa riche et magnifique armée. La musique se fait scandée et alerte, c'est la marche de l'armée et sa musique guerrière. Les joyeuses cascades reprennent, la princesse est retrouvée et les oiseaux des grands jardins chantent joyeusement de leur voix enchanteresse le bonheur des jeunes époux. Celui de Schéhérazade en même temps, car elle a charmé son seigneur.

LA PETITE CLOCHE MONOTONE, de Rimsky-Korsakov. — Soudain un chœur de voix fortes et profondes qui s'élève et puis meurt. C'est grandiose, solennel. Puis une voix se fait entendre, comme lointaine, avec des inflexions mélancoliques, accompagnée par un chœur très faible, uniforme mais charmeur et solennel, qui est la petite cloche monotone, sans doute. Le respect s'empare de moi, il me semble être dans une église, écoutant un chant religieux. La voix est bizarre avec ses paroles gutturales mais empreinte aussi de tendresse et d'un peu de mélancolie. La voix s'élève toujours, accompagnée du chœur qui monte en même temps, maintenant fort et profond, dominé pourtant par la voix qui vibre ; et je crois entendre dans ce chœur la sonnerie éclatante et profonde des cloches. La voix redescend et chante encore avec solennité et mélancolie. C'est mystérieux et mon cœur bat à grands coups, impressionné par cette musique. Cela s'élève encore, profond et grandiose puis le chant ayant repris il monte avec le chœur doux et charmant puis va pianissimo et meurt dans sa solennité et son mystère.

CHŒUR TCHÈQUE. — Quel charme se dégage du morceau tchèque que j'écoute avec ravissement.

C'est une musique grave, harmonieuse — on dirait la plainte d'un violon, une voix domine, encore plus douce que les autres. Il me semble que je suis seule dans une immense forêt et que j'entends des voix lointaines ne sachant d'où elles viennent et qui chantent comme pour éveiller ma solitude. Il me semble voir les grands arbres de la forêt qui s'agitent, et entendre des voix plaintives comme celle de quelqu'un qui souffre et qui veut exhiler sa souffrance en chantant, car c'est un morceau lent mais qui a soudain des passages brusquement plus forts que les autres.

En l'écoutant, je suis angoissée tellement ce morceau est beau et surtout plein de rêve et de douceur et ceux qui le chantent,

comme leurs voix s'harmonisent bien et comme on sent qu'ils mettent toute leur âme à chanter cette douce mélodie.

..

« Tout ce qu'elles ont écrit sur des œuvres musicales, nous dit textuellement le professeur, est absolument spontané. Elles ne savaient pas à l'avance qu'elles entendraient des disques et rédigeraient un devoir après cette audition. Aucune indication ne leur a été donnée, elles ont tout écrit devant moi, rien de ce qui a été publié n'a été corrigé. »

« Ce que ne peuvent donner les quelques extraits qui ont été recueillis dans ces devoirs, c'est que *tous les devoirs* sont infiniment mieux écrits que les devoirs habituels des mêmes élèves ; c'est que *tous* ont

gardé quelque chose de l'harmonie, du rythme des morceaux joués, c'est que les devoirs des moins bien douées, des plus sottes, sont intéressants. »

Ici, nous sortons du domaine théorique, nous mesurons l'abîme qui sépare le travail imposé du travail libre ; les caractères s'offrent comme des livres ouverts ; la puissance de la vie affective de l'enfant au-dessous de 14 ans se révèle et avec elle des possibilités de développement rapide, spontané, joyeux. Trop rares sont les appels faits à l'imagination, aux facultés créatrices des enfants, tandis que tout l'effort se concentre sur l'exercice de la mémoire et du raisonnement — pour qu'on ne les souligne pas avec joie quand l'occasion se présente de le faire.

J. HAUSER.

Aptitudes et Fonctions ⁽¹⁾

Comme nous l'avons montré dans cet ouvrage, l'exercice, la pratique, développent toute fonction scolaire. D'autre part, nous avons vu que l'aptitude proprement dite restait semblable à elle-même, toutes les fois qu'il s'agissait d'un trait mental. Nous croyons que la contradiction réside tout entière dans une confusion de vocabulaire : en somme, on continue à confondre l'aptitude fonctionnelle (avec son caractère propre d'innéité) et ce que certains auteurs continuent d'appeler aptitude acquise et qu'il conviendrait mieux de nommer capacité. Quand on mesure les résultats de l'exercice sur une fonction scolaire, on ne doit pas oublier qu'il y a, d'une part, des aptitudes qui restent fixes (ou qui changent simplement avec l'âge) et, d'autre part, des fonctions ou sens large du mot, avec des liaisons qui existent entre les différents traits simples qui constituent la fonction. Celui qui ne s'occupe que des aptitudes proprement dites, constate qu'intrinsèquement, d'une part, et par comparaison, d'autre part, celles-ci restent sensiblement invariables quelle que soit la pratique à laquelle on soumet la fonction étudiée. Celui qui ne s'occupe que du développement de la fonction, surtout de la fonction scolaire, constate que l'exercice a développé la fonction, c'est-à-dire a enrichi l'ensemble de liaisons et de connexions qui constitue celle-ci, s'il l'étudie intrinsèquement, chez un individu pris absolument comme unité ; mais s'il étudie comparativement le développement par l'exercice de la fonction, c'est alors qu'intervient à nouveau l'aptitude fonctionnelle : le développement paraît conditionné bien plus par l'aptitude que par l'exercice et, nous pourrions presque dire, est proportionnel à l'aptitude.

Claparède paraît avoir mieux saisi ceci que Binet, lorsqu'il discute l'affirmation des auteurs qui voient dans l'exercice un moyen de transformer les aptitudes : « Une interprétation plus probable c'est que le bénéfice est dû à l'acquisition de certaines habitudes, à l'acquisition d'une certaine technique, consciente ou inconsciente, technique d'où résulte une amélioration *qualitative* de la fonction considérée. Il s'agirait non pas d'un développement par accroissement brut, mais par enrichissement de structure, par multiplication de rouages. » Si Claparède avait exprimé ce qui marque la quantité pour lui dans une fonction n'est autre que l'aptitude fonctionnelle, et que la multiplicité des rouages est la fonction elle-même, sa remarque se serait confondue avec la nôtre.

Nous sommes convaincu que de telles notions seraient fécondes si elles étaient comprises par les futurs instituteurs. En particulier, les expériences concernant les jumeaux séparés, avec la diminution des ressemblances, trouvées dans certaines fonctions, et la persistance des autres ressemblances, nous paraît fournir un point de départ intéressant pour des expériences permettant de classer les fonctions suivant leur degré de variabilité, c'est-à-dire suivant l'importance relative de l'aptitude fonctionnelle et des différentes connexions et liaisons qui la constituent. Il y aurait là peut-être l'essence même de toute méthode éducative. Mais, dès maintenant, il nous semble souhaitable de voir la différence des termes *aptitude*, *fonction*, *capacité*, comprise intimement par tous les éducateurs, et cela toujours par la pratique préalable des expériences de psychologie individuelle. Et, par là, nous rejoignons le premier point exposé plus haut : ces notions comprises, tout maître saura exactement qu'éduquer c'est développer, augmenter par certains exercices heureusement choisis les liaisons et connexions d'une fonction

(1) Conclusions de l'ouvrage de Robert VAUQUELIN, « Les Aptitudes fonctionnelles et l'Éducation » (Paris, Librairie Alcan, pp. 289-291).

mentale; qu'éduquer, c'est remplacer une capacité par une capacité plus étendue, mais en ne perdant pas de vue que, toujours, les exercices et les méthodes employés doivent être conditionnés par la connaissance de l'aptitude fonctionnelle, et que les écarts séparant deux états d'une même fonction (capacité) chez un même individu seront toujours déterminés par la valeur de l'aptitude.

Ainsi, croyons-nous, le maître évitera deux écueils: 1° une confiance trop grande dans le pouvoir de l'éducation; 2° un mépris absolu de l'éducation et une confiance trop complète dans la puissance des aptitudes.

Nous serions fâché que les faits contenus dans cet ouvrage puissent servir de prétexte à un dénigrement systématique de l'éducation. Ramener le pouvoir de l'éducation à de justes limites a été

notre légitime ambition et la seule. Nous nous associons complètement à la pensée de Binet lorsqu'il regrette la facilité avec laquelle certains éducateurs disent: « Quand on est bête, c'est pour longtemps » ou encore, devant les élèves eux-mêmes: « C'est un enfant qui ne fera jamais rien... il est mal doué... il n'est pas intelligent du tout ». Nous sommes du reste convaincu que l'instituteur qui aura compris les quelques données que nous lui voudrions voir enseignées, ne commettra jamais cette grossière erreur pédagogique: il saura d'abord que si les aptitudes intellectuelles sont faibles, les fonctions n'en sont pas moins perfectibles et d'autre part que des aptitudes différentes existent chez l'enfant, qu'il pourra cultiver et par lesquelles il pourra, en partie, suppléer à la déficience de l'intelligence.

Nouvelles Diverses

INSTITUT NATIONAL D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE

L'Institut National d'Orientation Professionnelle a recommencé ses cours annuels pour la préparation au Diplôme de Conseiller d'Orientation. Les inscriptions sont reçues jusqu'au 15 décembre.

Rappelons que l'enseignement de l'I.N.O.P. est entièrement gratuit pour les membres de l'en-

seignement et que l'Institut admet des auditeurs libres.

Pour tous renseignements, s'adresser à Mme Léone Bourdel, Secrétaire-Archiviste, 41, rue Gay-Lussac, Paris (V^e) tous les jours, sauf le samedi, de 15 à 18 h.

HORAIRE DES COURS

1934-1935.

Tous les cours ont lieu à l'Institut National d'Orientation Professionnelle

Lundi	18 h. à 19 h.	du 7 janvier au 25 février	M. H. WALLON	Pédagogie Technique des Métiers
	18 h. à 19 h.	du 11 mars au 29 avril	M. FONTÈNE	
Mercredi	18 h. à 19 h.	du 9 janvier au 1 ^{er} mai	M. PIÉRON M. et Mme FESSARD Mlle WEINBERG	Psychologie
Jedi	14 h. à 15 h.	du 10 janvier au 9 mai	M. FONTÈNE	Organisation de l'O. P.
Vendredi	18 h. à 19 h.	du 11 janvier au 29 mars	M. OUALID	Economie Politique Pathologie
	18 h. à 19 h.	du 5 avril au 10 mai	M. H. NOVELLE M. PAUL-BONCOUR	
Samedi	18 h. à 19 h.	du 5 janvier au 23 mars	M. LAUGIER Mlle VEIL	Physiologie Pathologie
	18 h. à 19 h.	du 30 mars au 13 avril	M. PAUL-BONCOUR	

AU MUSÉE PÉDAGOGIQUE DE L'ÉTAT

INAUGURATION DE L'EXPOSITION " PAYSAGES D'ANGLETERRE "

M. R.-I. Baird, remplaçant Sir George Clerck, Ambassadeur de Grande-Bretagne, retenu à Genève, a inauguré le 6 décembre, au Musée Pédagogique de l'État, 29, rue d'Ulm, l'Exposition : « Paysages d'Angleterre » où figurent les magnifiques agrandissements photographiques qui ornaient en 1933 la salle de la Conférence Economique Mondiale à Londres.

M. R.-I. Baird, reçu par MM. Ripault, Directeur, et M.-C. Lebrun, Directeur-adjoint du Musée, auxquels s'étaient joints M. Rosset, Directeur au Ministère de l'Éducation Nationale; MM. Ch.-M. Garnier et Douady, Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale; M. Noble-Hall, Directeur de l'Office National Britannique du Tourisme à Pa-

ris; M. Vettier, Président de l'Association des Professeurs de Langues vivantes; M. Roger, Président de la Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes et d'autres personnalités universitaires, a longuement admiré les tableaux. Il s'est arrêté avec intérêt devant les vitrines où s'étalaient plusieurs centaines de monographies touristiques de villes britanniques, comme devant celles où le Musée Pédagogique a exposé les livres anciens et modernes, les manuels scolaires, les périodiques, les documents de correspondance scolaire internationale, les vues fixes, les films et les disques, à l'aide desquels il fait connaître la Grande-Bretagne aux éducateurs français.

CONFÉRENCES

SUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

IV^e SÉRIE

Organisées par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, au Collège Libre des Sciences Sociales, Hôtel des Sociétés Savantes, 28, Rue Serpente (VI^e).

QUELQUES TECHNIQUES

Jeudi 24 janvier 1935, à 16 h. 30. — « L'imprimerie à l'école » (avec films), Mlle Flayol, Secrétaire du Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

Jeudi 31 Janvier 1935, à 16 h. 30. — « Les arts dans l'éducation de l'adolescence », M. le Professeur Marcault.

Jeudi 7 février 1935, à 16 h. 30. — « L'observation psychologique des enfants à l'école nouvelle », Mme Janowska, Directrice du Jardin d'Enfants du Parc Montsouris.

Jeudi 14 février 1935, à 16 h. 30. — « La vie des enfants dans une école nouvelle », Mme Leroux, Directrice de « L'Enfance Heureuse » de Vauclercenon.

Jeudi 21 février 1935, à 16 h. 30. — « L'éducation sociale dans les écoles nouvelles », M. G. Bertier, Directeur de l'École des Roches.

SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTEURS

(SECTION DE LA SEINE)

SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

ASSOCIATION AMICALE FRANÇAISE
DES INSTITUTEURS D'ENFANTS ARRÉRÉS

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

29, rue d'Ulm (V^e)

Jeudi 31 janvier 1935, à 15 heures

Conférence :

Comment envisager la rééducation des enfants dévoyés, sous la Présidence de Mme Marthe Pichoul, secrétaire du S. N. des Instituteurs; Mme COIRAULT, Inspectrice générale des Ecoles Maternelles; Docteur H. WALLON, Professeur à la Sorbonne; M. FRESNEAU, Directeur Pédagogique de l'Institut Départemental d'Asnières;

Invitation à tous les membres du Corps Enseignant et aux Amis de l'Enfance.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

Robert VAUQUELIN, Docteur ès-Lettres, « **Les Aptitudes fonctionnelles et l'Éducation** », (Paris, Librairie Félix Alcan, 1934, 1 vol. 16 x 24 de 307 pp., 35 fr.).

Coup sur coup la science pédagogique vient frapper les murailles de la Bastille pédagogique officielle. Le 89, prôné par Ellen Key dans « Le Siècle de l'Enfant », approche. Après le livre retentissant de Henri Bouchet : « L'Individualisation de l'Enseignement », voici un autre plaidoyer, singulièrement éloquent, en faveur du respect de l'individualité enfantine. Ce qui en rend la lecture passionnante, c'est que l'auteur vise le point central de l'éducation, de toute éducation. Étant données les aptitudes individuelles, l'action de l'éducateur est-elle efficace, oui ou non ? L'arsenal documentaire mis à contribution est impressionnant : statistiques comparées, emploi de tests divers, coupage et recoupage des résultats glanés un peu partout. Et — constatation qui ne laisse pas d'étonner le pédagogue — la réponse à la question posée se détache de plus en plus nettement : non, l'éducation n'a aucun pouvoir sur les aptitudes ! — A vrai dire les psychologues s'en doutaient depuis quelque temps, mais jamais, croyons-nous, on n'avait administré de ce phénomène une preuve aussi patente.

L'auteur aborde son exposé sous des angles divers. Il cherche à déceler la puissance de l'hérédité, d'une part, et, de l'autre, l'efficacité des méthodes éducatives. Les statistiques, ici déjà, ne laissent pas grand espoir au maître d'école. Les différences individuelles sont un fait. Soumises à l'éducation, elles persistent. Et les différences d'origine sexuelle ? Déceler celles-ci par l'analyse est difficile ; mais les synthèses constructives masculine et féminine diffèrent. Or celles-ci également demeurent irréductibles. Et les différences raciales ? Là encore, sous le vernis apparent, le fond perdure. Cessez le « dressage, la nature revient au galop ». Mais où l'exposé devient d'un intérêt palpitant, c'est lorsque l'auteur pénètre au sein de la famille. Certes il y a des différences marquées entre frères et sœurs ; chacun a son caractère, sa marque de naissance qu'il porte en soi comme une marque de fabrique. Or il arrive que cette marque d'origine soit identique chez deux êtres : c'est lors de la naissance de jumeaux vrais, univellins. Les cinquante pages que l'auteur consacre à décrire le parallélisme de l'existence de jumeaux, normaux ou névrosés, touche au conte de fée. C'est là qu'apparaît au jour le faisceau des aptitudes natales et leur déroulement ! Même des jumeaux séparés dans l'espace et soumis à des circonstances diverses révèlent un parallélisme dynamique renversant.

Mais alors ? L'éducation est-elle inutile, vaine, fallacieuse ? Non. Toute aptitude demande à « jouer ». L'absence de jeu la laisse croupir. Le jeu l'enrichit. Voici vingt ans que l'on a montré dans « La Loi du Progrès », l'essence de tout pro-

grès : différencier et concentrer les aptitudes ; partir de ce qui est et donner à l'être l'occasion de fonctionner. Tout le reste est vernis superficiel qui s'éveille et tombe. Donc l'éducation garde une valeur immense ; mais elle doit se borner à « éduquer » — *ex duere* — et non à « inculquer ». Là gît la différence essentielle, fondamentale, entre l'école traditionnelle d'un passé qui se survit encore trop généralement, et l'école active, que beaucoup de gens attaquent, parce qu'ils ignorent les lois de la psychologie et que quelques-uns admirent et tentent de pratiquer, mais ne comprennent pas toujours bien.

On saisit dès lors la valeur d'un ouvrage comme celui de M. Robert Vauquelin. Quand un homme, armé comme il l'est de preuves irréfutables, vous déclare : « L'éducation ne peut avoir d'influence que si elle agit dans le sens même de l'aptitude » (p. 264), on ne peut pas ne pas l'écouter. Et qu'on ne vienne pas dire qu'il diminue l'éducation. Il écarte de son œuvre les efforts où elle demeure réellement inefficace ; il la concentre sur cela seul qui importe, l'exercice des fonctions, et, par là-même, lui confère une efficacité décuplée. « On ne change pas la nature d'un enfant. Les éducateurs, parents et maîtres, travaillent une matière première, on donne, un ensemble d'aptitudes et d'inaptitudes héritées qu'ils développent, qu'ils dirigent, mais ne transforment pas. L'esprit de l'enfant est une étoffe qu'on pourra plus ou moins décorer » — ou... décolorer ! — « mais dont on ne changera jamais la trame, la nature intime. »

J'ai dit en quoi ce livre me paraît capital. Dirai-je aussi les points sur lesquels il me déçoit ? Non. Car il est injuste de demander à un auteur plus et autre chose que ce qu'il a voulu apporter. Que sur certains points il recoure à des auteurs bien « vieux jeu » : Fouillée, Marion, etc. ; que, en ce qui concerne l'hérédité et les éléments constitutifs du caractère (sujet que j'ai traité dans les « Annales de l'Enfance » en oct.-nov. 1933), ses sources soient quelque peu sommaires, qu'importe, après tout ? Et qu'importe s'il a voulu s'en tenir à la science expérimentale, telle qu'elle se présente aujourd'hui, armée de tests ? Par rapport à l'intuition teintée de subjectivisme des précurseurs (ainsi Fouillée traitant de la psychologie des peuples), la science actuelle, avec ses chiffres, en impose aux plus incrédules. Mais cette science-là est le signe d'une époque, la nôtre. Cette époque sera dépassée. Elle l'est déjà par ce par là : l'étude des radiations humaines, pour ne parler que de celle-là, confirme et dépasse les données fournies par R. Vauquelin. Mais il a eu raison de s'en tenir aux épreuves et aux preuves d'ordre matériel. Quand une science récente est encore contestée, on se désolidarise à y avoir recouru. Ceux qui l'ignorent, en nient la légitimité ; or tout le monde, ou peut s'en faut, l'ignore...

Valeur de l'individualité — même aux yeux

des esprits modernes pour qui la sociologie prime, avec son corollaire : le sacrifice de soi à la collectivité ; — valeur de la liberté, du respect et de la confiance en l'individualité (optimisme de J.-J. Rousseau, mais désormais fondé sur l'examen objectif des faits) ; — valeur de l'éducation fonctionnelle, ou Ecole active ; — valeur de la coéducation (ou tout au moins, car l'auteur s'arrête à ce point : son inocuité) ; — valeur de l'éducation familiale bien comprise ; — nécessité de former les futurs parents à leur tâche ; — telles sont les vérités qui ressortent de ce livre. Leur relief est encore accentué par celui du style, qui est direct, incisif, et par la précision de l'exposé qui est d'autant plus éloquent dans ses fins qu'il est plus modéré et objectif dans les moyens qu'il met en œuvre.

Louée soit l'Université qui suscite de telles thèses de doctorat !

Ad. F.

Robert VAUQUELIN, docteur ès-lettres, *Les Origines de la Psychologie pédagogique de Rousseau à Kant* (Paris, Alcan, 1934, vol. 16 x 24 de 196 pp.).

De Rousseau, oui. Mais de Rousseau à Kant, c'est peut-être s'avancer un peu trop. Fort ingénieusement, l'auteur s'empare de l'article qu'a consacré le Dr Edouard Claparède à J.-J. Rousseau et où le professeur de Genève énumère les innovations psychologiques du « Citoyen de Genève », telles qu'on les trouve dans L'Emile, mais en leur donnant la désignation qui leur revient dans le langage psychologique moderne. Cet ensemble de critères va servir à M. Vauquelin dans sa chasse à travers les œuvres de Jean-Jacques. Et le résultat de cette chasse par le moyen de ce filet est vraiment fort intéressant. J'imagine fort bien qu'un futur pédagogue, ayant lu ces pages, voudra retourner à L'Emile. Avec ce fil d'Ariane, non seulement il ne s'y perdra pas, mais il sera à même d'y recueillir d'autres merveilles que M. Vauquelin a dû laisser passer. Car ce diable de Rousseau a beau, pour l'œil froid d'un moraliste ou d'un rationaliste, être porteur de défauts et d'erreurs comme un chien l'est de puces ou un mouton de gales, il n'en possède pas moins une intuition de « biologiste » ou, si l'on préfère, de psychologue génétiste qui étonne toujours à nouveau et force l'admiration.

Dès la page 139, l'auteur quitte Rousseau — le quitte-t-il vraiment ? Il n'y paraît guère — et jette un coup d'œil général sur le mouvement pédagogique auquel le Dr Claparède a donné le nom d'« éducation fonctionnelle ». Nous retrouvons ici les critères du professeur genevois. Basedow, Tiedemann, Kant sont cités ; par ci, par là Salzmann et Pestalozzi. C'est tout. Et c'est un peu maigre. Mais l'auteur n'avait pas — ne pouvait avoir — l'intention de nous servir un résumé de l'histoire de la pédagogie. Il nous a montré les racines touffues de l'arbre : L'Emile ; on est censé connaître le développement actuel de la ramure : la psychologie fonctionnelle contemporaine ; entre deux, le tronc : Kant et quelques autres. Cela suffit.

Ad. F.

L. VERNIERS, docteur en sciences sociales, professeur à l'Ecole normale de Bruxelles, et P. BONENFANT, chargé de cours à l'Université de Bruxelles, ancien professeur à l'Ecole normale, *Histoire de l'Antiquité*, à l'usage des Ecoles moyennes et des classes inférieures des Athénées et des Lycées (Bruxelles, Maison d'édition A. de Boeck, 1935, vol. 14 x 20,5 de 160 pp.).

Nous avons rendu compte ici des ouvrages précédents des deux auteurs. Il nous suffira de déclarer que nous retrouvons dans celui-ci les mêmes qualités qui font la valeur de ses précédents. On sait que les auteurs ont dû limiter leurs efforts à vivifier les cadres des programmes imposés par l'Etat, mais sans oser innover comme ils l'auraient voulu et comme l'eussent désiré les partisans d'une rénovation profonde de l'enseignement de l'histoire. Le sens de cette rénovation ? Partir de l'enfant, de ce qu'il comprend, de ce qui l'intéresse. — Ce qui l'intéresse ? A la fois la vie très proche des primitifs : chasse, pêche, culture, habitation, vêtement, difficultés, luttes — et vie héroïque : prodiges, sacrifices, générosité, lutte contre le mal ; et monde symbolique qui s'y rattache : mythes, légendes, contes. — MM. Verniers et Bonenfant ont tiré le meilleur parti du cadre qui leur était imposé. Pour chaque région, pour chaque époque, ils posent les jalons principaux : pays, climat, population, genre de vie, sources documentaires, s'il y a lieu ; institutions, organisation politique, religion, événements dominants, le tout accompagné de textes (d'autrefois ou d'aujourd'hui — mais pourquoi y en a-t-il si peu, dans ce volume-ci, par rapport aux précédents ?) — et illustrations nombreuses et judicieusement choisies.

Nous ne voyons qu'un moyen d'éviter le morcellement qui entraîne le mode d'exposition panoramique, tel que le conçoivent les programmes officiels : c'est que le maître évoque et anime, rende vivant et présent ce qui n'est qu'esquissé dans le livre. Le maître utilisera le livre avant la leçon pour y recevoir l'impulsion et l'orientation de son enseignement ; l'élève l'utilisera après la leçon pour y trouver un résumé, un schéma, une synthèse de ce qu'il a « vécu » à travers la parole du maître. — Evidemment, nous sommes loin ici, de l'Ecole active et du travail individuel. Cela viendra ! Patience !

Ad. F.

Marguerite EVARD, docteur ès-lettres, *Marie-Anne Calame* (1775-1834), fondatrice de l'Asile des Billoles, au Locle, canton de Neuchâtel, Suisse, d'après ses lettres inédites, celles d'amis et des témoignages de divers contemporains (Le Locle, éditions Oderbolz, 1934, vol. 19 x 24 de 126 pp. : 5 fr. s.).

En 1928, la Suisse rendit hommage à Mme Necker de Saussure, pédagogue illustre qui publia en 1828 son ouvrage universellement connu : « L'Education progressive ». En 1934, par la plume de Mlle Marguerite Evard, elle célèbre le centenaire d'une autre femme dont le renom s'étendit au loin : Marie-Anne Calame. Celle-ci a peu écrit. Elle a fait mieux. En 1815, elle a fondé

un asile qui existe encore, destiné à 11 orphelins, puis aux orphelins et autres enfants sans famille. « Etablissement de travail » (ce fut son nom), il débuta avec 5 ou 6 fillettes fort misérables, pour atteindre bientôt 270 fillettes et jeunes filles de 2 à 20 ans ; dès 1820, il s'adjoignit un institut pour garçons de 6 à 14 ans ; en 1834, lors de la mort de la fondatrice, il en comptait 70. Aux jeunes filles, on enseignait la couture : robes et lingerie, raccommodages et tricots, ainsi que la dentelle au fuseau, entre autres la confection de châles ; plus tard, l'horlogerie pour quelques « parties » de la montre. L'école des arts et métiers des garçons formait des tailleurs, valets de chambre, boisseliers, menuisiers, etc. « Aucun ne quittait l'Asile, sans que leur mère adoptive n'eût trouvé, pour lui, une place stable et dans un milieu moral choisi. D'assez nombreux élèves des deux sexes furent formés pratiquement à l'enseignement et reçurent aussi quelques notions de ce qu'on appelait alors la philosophie de l'éducation... Les méthodes du Père Girard furent en grande vogue aux Billodes et l'on vint en voir l'application dans l'école populaire de M.-A. Calame ». Milieu affectueux et atmosphère saine ; rééducation par le travail, l'instruction et la joie comme chez Jean-Baptiste de la Salle à Saint-Yon près Rouen.

Dire l'œuvre, c'est dire l'esprit de l'initiatrice. Et pourtant, fille d'un artiste, la jeune Calame avait une âme d'artiste. Rien n'eût pu, chez l'enfant, faire pressentir la philanthropie active qu'elle devait devenir. On pressent à combien de difficultés elle eut à se heurter : inertie de quelques-unes de ses collaboratrices les plus chargées de responsabilités, excommunication de la part d'autorités ecclésiastiques qui n'approuvaient pas son esprit pourtant profondément religieux, etc., etc.

Documents de l'époque, généalogies, dates, fac-simile, reproductions en couleurs de miniatures et de tableaux : on admire le labeur de l'auteur. C'est au travers de cette ample documentation qu'il faut chercher l'âme de M.-A. Calame. On n'a pas de peine à l'y trouver, et, l'ayant trouvée, on ne peut s'empêcher de l'admirer. Mlle Evard a bien fait de nous « restituer » (est-ce le mot propre ?) cette belle figure du temps passé.

Ad. F.

Mlle CHAPTAL, **Enquête sur l'Enfance en Danger moral**, rapport, Comité de la Protection de l'Enfance (Société des Nations, Service des Publications, 193 pp. 13,5 x 21, 4 fr. s.).

Mlle Chaptal a visité, entre 1929 et 1932, sept pays dont elle a étudié les méthodes utilisées pour protéger l'enfance en danger moral. Ce sont la France, l'Italie, le Danemark, l'Allemagne, l'Angleterre, le Canada et les Etats-Unis d'Amérique. (On regrette l'absence de la Belgique, célèbre en ce domaine.) Chacun des pays est étudié à trois points de vue : 1° Législation générale, conseils de tutelle, offices de jeunesse, tribunaux pour enfants avec services auxiliaires ; 2° Types d'institutions pour la préservation ou le relèvement de l'enfance ; 3° Méthodes de dépistage et de traitement des déficients mentaux.

Ce dernier sujet est traité de façon plus appro-

fondie dans un autre ouvrage intitulé : **Les Institutions pour enfants dévoyés et délinquants** (265 pp. 19 x 24, fr. s. 7,50) — réponses adressées par 43 pays et portant sur la législation et l'organisation qui y font règle en la matière. — Mais, il faut en convenir, ces réponses ont surtout une valeur d'information. Aucun jugement de valeur n'intervient.

Il en est autrement du rapport de Mlle Chaptal. Comment une plume féminine, en traitant de l'enfance, surtout de l'enfance abandonnée, pourrait-elle conserver l'impassibilité de l'écrivain documentaire ? Certes, la documentation, ici non plus, ne manque pas. Mais on sent, entre les lignes, passer le souffle de la charité. Puisse le lecteur s'en pénétrer ! Il est impressionné, par ailleurs, de constater combien nombreux sont partout les hommes et les femmes lutant contre la souffrance qui résulte du déséquilibre social, mental et moral. Mesures préventives à prendre au foyer de l'enfant, amélioration des conditions économiques, mesures tendant à maintenir la cohésion familiale et à assister les foyers privés du père ou de la mère, développement de tribunaux spécialisés s'occupant des problèmes concernant la famille, protection des enfants contre les parents dépravés, éducation des parents en ce qui concerne les soins et la formation à donner aux enfants, autant de questions étroitement liées les unes aux autres.

Captivant est, en particulier, le chapitre consacré à la description de quelques types d'institutions. Ici, comme dans toutes les enquêtes de la S.D.N. et du B.I.E., on constate la valeur inégalable de la comparaison, du *clearing* qui se produit dans l'esprit du lecteur. Et quand ce lecteur se trouve être en même temps législateur ou organisateur en la partie, les conséquences fécondes peuvent en être incalculables.

Ad. F.

L'Orchestre enfantin. Comment on le constitue.

Morceaux orchestrés par Mlles LORENT et BARET, Directrice et institutrice d'École maternelle. Préface de Mlle MAUCOURANT, Inspect. générale des Ecoles Maternelles. Chez F. Nathan, 1 volume broch. rigide : 10 fr.

A parcourir ce charmant livre conçu dans un esprit de modestie et de simplicité remarquables, l'envie vient au lecteur de tenter à son tour cette jolie expérience et de réunir un orchestre enfantin. Les explications fournies sur la marche à suivre sont si claires, les exemples si bien gradués et le choix des morceaux si séduisant qu'on se sent certain de la réussite.

Ce livre peut rendre de grands services à tout groupe d'enfants dirigé par un éducateur tant soit peu épris de musique. Celle-ci, même pratiquée individuellement, peut être le point de départ d'une éducation complète, à plus forte raison sera-t-elle riche d'enseignements de tous ordres, pratiquée par une collectivité avec tout ce qu'une semblable activité suppose de libre discipline, de contrôle de soi, de concentration et de joie.

« Nous avons entendu avec un vrai plaisir quelques orchestres enfantins, écrit Mlle Maucourant, en admirant l'attention fervente et joyeuse

qui se peignait sur le visage des musiciens et de leur jeune auditoire. La réussite est surprenante ; elle révèle combien la musique bien rythmée exerce de pouvoir sur des êtres jeunes ; ils en sont pénétrés, corps et âme. Souvent la danse naît aux sons de l'orchestre, comme pour exprimer la joie d'appartenir un moment au monde sonore, si doux à l'imagination. »

J. H.

Dr E. CONUS, **Protection de la Maternité et de l'Enfance dans l'Union soviétique.** (Moscou, Edition médicale d'Etat, Institut de recherches scientifiques, 1933, vol. 15 × 22 de 123 pp.).

Dr Esther Conus, médecin en chef du dispensaire de l'Institut, décrit tout d'abord la famille et le mariage en Russie, avant la révolution, avec citations de Léon Tolstoï, et après la révolution, avec citations de Lénine où celui-ci recommande la protection de l'enfance comme un des devoirs primordiaux de l'U. R. S. S. Le code civil soviétique, art. 33, déclare expressément : « Les droits des parents ne sont exercés qu'en vue des intérêts des enfants ». — Mais il faut que cette loi, et d'autres, soient observées. On s'y est attaché dès le début. « La garantie de ce que les lois soviétiques seront réellement observées est fournie par le souci constant du gouvernement à ce que les masses féminines aient connaissance des droits qui leur appartiennent. » Les crèches ont permis aux femmes de participer à la vie sociale ; on en trouve 74.300 dans les P. T. T. ; 175.400 dans les Institutions d'Etat ; 215.500 dans les municipalités ; 220.700 dans les Transports ; 386.500 dans la Construction ; 601.600 dans le Commerce d'Etat ; 263.600 dans l'Economie rurale ; 1.063.400 dans l'Enseignement (« secteur culturel ») ; 2.377.400 dans l'Industrie. Mais la maternité n'est pas oubliée ; elle est garantie par un système d'assurance sociale entièrement aux frais de l'Etat. En 1922, il a été consacré aux allocations de grossesse et d'accouchement 81 millions de roubles ; à l'allaitement, 42 millions ; à la layette, 27 millions. Des cours d'infirmières de crèches ont été établis dans tous les Etats et le nombre des participantes croît de façon fantastique. Les statistiques révèlent les progrès accomplis de 1929 à 1932 : crèches dans les villes (nombre de lits) : 365.000 en 1932 (56.921 en 1929) ; dans les villages : 347.617 (8.564) ; crèches temporaires : 4.529.000 (251.400).

Les consultations pour enfants, les institutions préscolaires pour enfants de 4 à 7 ans (6.000.000 d'enfants environ en 1933, contre 308.000 en 1928), les écoles, les camps sur la Mer Noire, tous ces services ont vu s'accroître leurs activités en quantité et en qualité. A la clef de tout cela, le service des recherches scientifiques et celui de la formation des cadres tient entre ses mains les destinées de l'enfance en U. R. S. S. Travail énorme ! Tirer de sa stagnation un pays immense, ce n'est pas une petite affaire. On sent que ceux qui s'y vouent le trouvent passionnément intéressant.

Ad. F.

Chaire HALPHEN-ISTEL, **Quels livres donnerez-vous à vos enfants ?** Choix d'œuvres pour la

jeunesse : théâtre, poésie, périodiques, ouvrages de pédagogie à l'usage des parents. (Paris, Maison du Livre français, 4, rue Félibien (VI^e), 1934, vol. 14 × 23 de 123 pp.).

Cette liste est le produit d'un travail documentaire considérable ; mais ce travail n'est pas seulement documentaire, il est aussi d'ordre psychologique et moral. L'art de comparer, de juger, de « jauger » la valeur des écrits destinés à l'enfance ou pouvant être profitable à l'enfance est un don qui n'est pas imparti à chacun. Il exige des études préalables qui ne sont pas à la portée de tout le monde. Or, Mme Claire Halphen-Istel a reçu cette préparation et elle possède ce don. La liste qu'elle nous donne fait suite à l'étude qui l'avait conduite, il y a bien des années, à la publication du livre : « Quelles histoires raconterez-vous à vos enfants ? Etude sur les œuvres littéraires convenant à l'enfance ». Si l'on se rappelle l'importance que l'acte de lire possède pour l'enfant, dont le cerveau absorbe avec confiance tout ce qu'on lui donne ; quand on songe à l'ignorance totale de la plupart des parents en ce qui concerne les ouvrages destinés aux jeunes, on se rendra compte de la valeur d'un ouvrage comme celui-ci. Certes, il en a déjà paru. Je rappelle celui, excellent, qu'a édité Mme de Montet, à Vevey ; celui de M. Jean Baumont ; et il y en a d'autres. Ici nous nous trouvons en présence d'une tentative longuement préparée et mûrie. La classification par sujets et par âges en est bonne. Les noms des éditeurs sont donnés. C'est bien. L'indication des prix serait utile aussi. L'idée d'indiquer aux parents quels livres ils peuvent lire pour se préparer doit être louée au plus haut degré. Il manque par contre un index des noms cités ; il nous semble indispensable. Dans le détail, nous aurions bien aussi quelques critiques à présenter. Sur les A. B. C., entre autres. Somme toute, peu de chose. Dans l'ensemble, l'auteur est beaucoup plus compétente que nous mêmes le sommes. Faisons-lui confiance !

Ad. F.

Père CASTOR **Les Albums du Père Castor** (Paris, Flammarion). Nous avons reçu :

Formes (24 × 28, 28 pp.).

Tout change (24 × 28, 28 pp., fr. 7,50).

Ils font... Elle fait (23,5 × 21, 6 fr.).

Panache l'Ecureuil (23 × 21, 36 pp., 6 fr.).

Le Père Castor « continue », comme le nègre de Mac-Mahon. Il fait bien de continuer. Son ingéniosité est insaisissable et inépuisable. — Dans le « Jeu de Formes », au moyen de disques, de rectangles et autres formes géométriques simples, en cartons de couleurs, les enfants peuvent imiter ou créer des figures de toute sorte. — « Tout change » est un livre d'images ingénieuses où les inventions humaines du temps passé et celles du temps présent (transports, chaleur, lumière, eau, etc.) sont représentées chacune, en surcharge, sur la même page, en rouge et en bleu-vert ; des papiers colorés translucides permettent de faire abstraction de l'une ou de l'autre image en ne conservant que celle, rouge, du passé, ou, bleu-verte, du présent. — Dans « Ils font comme ci...

Elle fait comme ça », quatre historiettes sans parole, sur cartons détachables, doivent être reconstituées. Les psychologues se sont servis de ce procédé comme tests. On a écrit des livres sur ce jeu. Ici il apparaît comme un délassément ingénieux. L'ami Charcane s'est surpassé dans les illustrations. — Nous avons gardé pour la bonne bouche « Panache l'Écureuil », histoire très simple d'une famille d'écureuils racontée par Lida et illustrée par Rojankowsky.

Lida ! Nous la connaissons. Nous l'aimons. Son talent nous a arraché jadis des larmes. Ne révélons pas son identité. A quoi bon ? Réjouissons-nous qu'elle tienne de très près au Père Castor. Ceci nous est garant que nous reverrons — souvent, nous y comptons — des produits de sa plume sensible où tout est délicatesse, fantaisie, observation exacte et cœur !

Ad. F.

France ADINE, Jean-Luc, Claudette et leur amie (Liège, Desoer, 1934, vol. 15 x 24 de 105 pp., 10 fr. belges).

Ouvrage pour enfants de 10 à 12 ans. La présentation en est excellente : beaux caractères, style agréable, illustrations de F. Wilmart souvent élégantes et gracieuses. Une impression de pondération et de bonne grâce s'en dégage. Cela suffit-il ? Les enfants goûteront-ils ces pages ? Mais oui, pourquoi pas ? Il y a encore, Dieu merci, des enfants qui sont des enfants. Le moralisme qui se dégage de certaines pages ne les heurtera pas : ils en ont l'habitude à la maison. — Non, notre grief n'est pas là : il vise plus haut. Il ne vise pas à moins qu'à une réforme morale de la société. Où sont, dans ce livre, les joies et les souffrances des travailleurs ? Où sont les responsabilités de l'homme et de la femme que seront un jour ces enfants ? Le monde restera-t-il éternellement « bourgeois » (au sens non politique du terme, bien entendu) ? ... Alors ?

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

José SCARAMELLI, Directeur da Escola Normal de Guaratingueta, *Organizaçào Científica das Escolas Normais*. Que é educação ? Que é pedagogia ? (Guaratingueta, Tip Ferreira, 1934, op. 15 x 22,5 de 39 pp.).

L'Etat de Saint-Paul, au Brésil, est un des plus avancés en matière de pédagogie. En voici une preuve nouvelle. L'auteur a beaucoup lu. Il cherche à orienter ses élèves, jeunes gens et jeunes filles, vers la vie sociale, les invitant à y participer avec leur cœur et avec leur intelligence. Il faut, dit-il, savoir évoluer avec le milieu, mais sans cesser de coopérer à son progrès. Il cite Dewey, Durkheim, Gumplowicz, Kilpatrick, le Dr Toulouse, etc. Le tableau qu'il trace de la préparation pédagogique : philosophie, formation de l'éducateur, etc., en tenant compte du passé et de l'avenir de l'humanité, révèle un esprit non seulement large, mais profond.

Ad. F.

Carleton WASHBURN, *La Escuela individualizada* (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogia, 1934, vol. 12 x 19 de 191 pp., 5 pesetas).

Excellente compilation des études les meilleures de notre ami Washburn de Winnetka, traduction et adaptation dues à la plume de M. Fernando Salm, Inspecteur général de l'Enseignement primaire. Cet ouvrage complète celui de Juan Comas, « El sistema de Winnetka en la practica », paru dans la même collection intitulée « La practica de la educaciòn activa ». Désormais, en matière d'enseignement de l'arithmétique, des mathématiques, de la lecture, du vocabulaire, etc., les éducateurs d'expression espagnole possèdent des indications *up to date*, de première main. Washburn ne s'arrête pas aux seules techniques. Il parle aussi de l'individualisation du travail dans les études sociales, de la socialisation de l'école, de la conduite individuelle de l'enfant, enfin de l'organisation d'une école individualisée. Ceux qui auront lu et compris ces pages et auront su en mettre les enseignements en pratique pourront se vanter, sans forfanterie, d'être au premier rang des éducateurs de notre époque.

Ad. F.

M. AGOSTI e V. CHIZZOLINI, *La Scuola materna Agazzi*, Supplément pédagogique au n° 37 de la *Scuola Italiana Moderna* (Brescia, août 1934).

Ce numéro spécial est entièrement consacré aux écoles enfantines ou maternelles de l'illustre pédagogue que'est Mlle Rosa Agazzi. Nous avons déjà souvent parlé d'elle et la notice bibliographique du présent fascicule n'a garde de l'oublier. Ce fascicule — il faut le dire — est admirable. Chaque page porte deux clichés, de telle sorte que ces vingt pages forment un beau livre d'images. On y aperçoit les bambini dans le déroulement quotidien de leurs actes, travaux et jeux.

Tout d'abord l'histoire de l'institution. Début : 1889, à Mompiano. La région de Trieste était alors terre irrédente... Puis : l'âme de l'école maternelle : l'ambiance, expression du cœur ; la valeur de la spontanéité ; l'école, organisatrice de l'activité de l'enfant ; l'ordre spontané ; l'auto-éducation bien orientée ; beauté, synonyme de propreté, force et santé. — Autre chapitre : l'école maternelle en tant que famille éducatrice : les objets servant au jeu ; les jeux-exercices ; les exercices sensoriels ; l'étude de la langue ; les premières manifestations artistiques, la récitation, le chant (une des spécialités de Mompiano) ; la danse rythmique ; la gymnastique imitative ; le dessin infantile ; comment les petites mains servent à découvrir, à transformer, à produire ; plastique et constructions. Puis : les entretiens avec la nature, l'esprit de travail dans le jardinage (sur lequel, comme de juste, portent la plupart des illustrations) ; le sentiment de la nature. — Enfin : aurore de la vie spirituelle ; l'école « sereinement formative », l'équilibre de l'âme, condition de tous les épanouissements au delà de la vie terre à terre.

Le dernier chapitre est intitulé : L'École maternelle en tant qu'école de degré préparatoire : coordination entre les activités enfantines et les activités du degré primaire ; avènement de la pensée réfléchie.

Intentionnellement on s'abstient ici de toute critique. On se borne à signaler ce fascicule, à le recommander aux amis de l'enfance. Et puis, l'esprit de comparaison, de doute ou de perfectionnement mis de côté, on s'accorde, pour une fois, le loisir d'admirer sans arrière-pensée, de se réjouir de la joie de ces enfants, de désirer ceci (ou de rêver mieux, si l'on peut) pour tous les enfants du monde, et d'aimer ceux et celles qui

se vouent à cette tâche d'abnégation. D'abnégation ? Si l'on s'y donne tout entier, on y reçoit plus de bienfaits de l'âme que l'on n'en dispense soi-même !

Ad. F.

L'ÉCOLE VIVANTE

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

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

PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

L'AVENIR

Home-Ecole Nouvelle

CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)
Altitude : 1250 mètres

Ecole Nouvelle pour Garçons et Filles
de tous âges dans un milieu familial
Vie de plein air • Soleil • Sports

INTERNAT — EXTERNAT

Prospectus sur demande

Institut MONNIER

École nouvelle à la campagne

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

PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'École de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education

Service Mensuel de la Pédagogie Nouvelle sur-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 mois (facilité de paiement pour les professionnels). — Obtention de diplômes.

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : 18 francs ; Étranger, 25 francs.

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

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

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

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

François-Louis BERTRAND

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

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

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

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

ÉCOLE DE BEAUVALLON DIEULEFIT (Drôme)

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

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

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

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

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

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

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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

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

Téléph. Blonay 97

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ASEN”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descoendres

de

d'après M. le D^r O. Decroly

l'Institut J.-J. Rousseau

pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

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

NOUVEAUTÉS DE RENTRÉE

NOUVEAU MATERIEL SENSORIEL DAVIDOFF

pour écoles maternelles, jardins d'enfants et classes enfantines.

ENCASTREMENTS ARTISTIQUES DAVIDOFF, 2^e série :

N^o 309. Boîte N^o 6. Tulipe et Clown. — N^o 310. Boîte N^o 7. Moulin et Poussin. — N^o 311. Boîte N^o 6. Ferret et Pensée. — N^o 314. Boîte N^o 7. Déguster du lapin et oiseau. — N^o 315. Boîte N^o 10. Rose et Marine. Chaque boîte 5 »
Les jeux d'encastrement sont en bois découpé, laqué et lavable. Chaque modèle offre une particularité intéressante et ne fait double emploi avec aucun autre.

LES PIQUAGES SUR BOIS, 1^{re} série (sujets simples) :

N^o 435. Cheminée, Théâtre, Verre, Soupière. — N^o 436. Tonneau, Phare, Nicho, Sabot. — N^o 437. Cuvette, Bottine, Cafetière, Table. Chaque boîte 5 »

LES PIQUAGES SUR BOIS, 2^e série (sujets compliqués) :

N^o 430. Tulipe, Marine, Maison, Oiseau. — N^o 431. Pensée, Bateau, Quilles, Poussin. — N^o 433. Moulin, Poisson, Puits, Toupie. Chaque boîte 5 »

Plaquettes bois découpé "Michel-Ange" pour modelage

N^o 370. Animaux familiers (6 différents). 2 50. — N^o 371. Animaux sauvages (6 différents). 3 50

Cubes imagés "Splendid"

N^o 345. Jouons 15 »
N^o 346. En récréation 19 »
N^o 347. Frères et sœurs 22 »

Mosaïques d'images sur bois
"Floréal"

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

PIQUAGES "LUTÉZIA"

N^o 353. Une pochette contenant 6 modèles différents 1 10

LA VITRAUPHANIE

N^o 367. Une pochette contenant 10 sujets différents, et un assortiment de papiers de couleurs variées 2 10

Patiences sur bois "Molitor"

N^o 344. Rions 9 »
N^o 348. En vacances 10 50
N^o 349. Les enfants s'amusez 12 »

Une place pour chaque chose

Jeu de loto d'images. — Jeu de lecture.
N^o 307. Une belle boîte, couverture en couleurs 12 »

Où mettrai-je cette image ?

Jeu d'identification. — Jeu d'encastrement.
Jeu de lecture globale.
N^o 296. Une jolie boîte, couv. couleurs. 15 50

Le nouveau loto de calcul

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

Les animaux péle-mêle

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

M^{lle} FLAYOL

Le Docteur Decroly, Éducateur

Un volume 13 x 19, broché 12 »

M^{lle} CUNÉO

Vade-Mecum des exercices sensoriels à l'école des petits

Un volume 12 x 18, illustré de nombreuses photographies 4 »

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

Envoi sur simple demande de nos Catalogues