

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
COMITE DE RÉDACTION

M^{me} 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^{me} E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

- ✕ M.-A. CARROL. — *Jeunesse allemande* : —
✕ Jeanne TAILLIEU. — *Le dessin spontané*.
Paul GEHEER. — *Esquisse d'une école de l'humanité*.
A. HAMAIDE et A. SCALI. — *Comment on crée une école nouvelle*.
Léone RIEDER. — *La vie des enfants dans une école nouvelle*.
L. BRUN-LALOIRE. — *Revue de la Presse pédagogique française*.
Nouvelles diverses.
Livres.

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

14^e Année.

JUIN 1935

N° 108

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

- ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagones 883, Buenos-Aires
- ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres
- BELGIQUE : *Vers l'École active*, Geroux-Mousty.
- BULGARIE : *Sveobodno Vaspitanie*, 13, rue Balchokiro, Sofia
- DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengården, Copenhagen
- ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI
- HONGRIE : *A Jovo Ujfin*, 41, Tigris Utca, Budapest.

- PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asuncion.
- PORTUGAL : *A Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.
- ROUMANIE : *Fenitra Inima Copililor*, Strada Mana Banta, 79, Bucarest.
- SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmål*, Erikbergsgatan, 15, Stockholm.
- TCHECOSLOVAQUIE : *Nové Skoly*, Troja, 181, Prague.
- TURQUIE : *Fikirler*, International College, Smyrne.
- URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charra 1816, Montevideo.
- U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.
- YUGOSLAVIE : *Rudna Skola*, Slovana, Sremska, 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*, Langensald, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 *
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis*, Bruxelles, Mich et Thoen, 1912 (épuisé)
- La loi du progrès en biologie et en sociologie*, Ouvrage couronné par l'Université de Genève, Paris, Giard et Brière, 1915 Fr. 52 50
- L'esprit latin et l'esprit germanique*, Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
- Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste*, Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 *
- Transformons l'école*, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
- L'Individualisme des Écoliers*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 32 *
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit*, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 *
- L'activité spontanée chez l'enfant*, Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
- L'Éducation dans la Famille*, Genève, Éditions Forum, n° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) (épuisé)
- L'École active*, Genève, Éditions Forum, n° éd., 1930
- Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 *
- L'Hygiène dans les Écoles nouvelles*, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand) Fr. 2 50
- La coéducation des sexes*, L'Éducation en Suisse. Ge-

- néve, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
- L'Aube de l'École sereine en Italie*, monographie d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
- Le Progrès spirituel*, Genève, Éditions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 *
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi*, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
- La Liberté de l'Enfant*, Paris, Éditions Brunschwig, Lanerstein, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 *
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle*, Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 *
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution*, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
- La Pratique de l'École active*, Genève, Éditions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 *
- L'Avenir de la Psychologie génétique*, Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
- L'École des Mœurs et à la Mesure du Mètre*, Genève, Impressions Atlas, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 *
- L'Amérique Latine adopte l'École active*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 *
- Caractéologie tyranannique* (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 *
- L'Adolescence et l'École active*, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Pages, 1932 Fr. 2 50
- Les Éléments constitutifs du Caractère*, Annales de l'enfance Fr. 2 50
- Cultiver l'Énergie*, Éditions de l'Imprimerie à l'École, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) Fr. 6 *

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

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

AVIS TRES IMPORTANT

Nous rappelons à nos lecteurs dont l'abonnement expire le 30 Juin qu'il est de notre intérêt et du leur de nous adresser sans retard le montant du prix de leur réabonnement, (France 25 francs; Étranger 40 francs fr.) A partir du 15 Juillet, nous mettrons en recouvrement postal ceux des abonnements impayés au prix majoré pour la France, de 30 FRANCS (25 francs + 5 francs de frais).

Jeunesse allemande

Je ne pense pas à elle sans évoquer dans l'atelier berlinois du sculpteur Kolbe une silhouette bien connue de jeune lutteur ; le corps est élancé, souple, solide, la tête, bien modelée, nerveuse, hautaine, le front têtu, affirme la volonté plus encore que l'intelligence. La silhouette comme un vers de Goethe exprime l'action ; le corps, mordu de soleil et façonné par le sport ; la mâchoire forte, les ailes du nez frémissantes, le regard aigu, décidé ; tout l'ensemble qu'on sent inflexible. Vitalité, tel est le mot qui le mieux, peut définir cette jeunesse, au seuil de l'Hitlérisme.

Vitalité physique, d'abord. Déjà elle m'avait apparu en 1926, au camp international de Bierville exubérante et formidable. Ils étaient venus là par milliers, en chemises large-échancrées et culottes courtes comme des maillots. A peu près nue sous le soleil, elle se mouvait avec aisance dans la nudité de la nature beauceronne qu'elle aimait de ses chœurs polyphoniques et de ses éclats. En face d'elle, la discrétion ou l'atonie collective de la nôtre faisait un étrange contraste. Déjà cette jeunesse m'avait semblé alors une force élémentaire, sous le signe du

lyrisme et de la nature. Telle je l'ai retrouvée en Rhénanie, et à Berlin.

Partout, ce même air résolu et sportif qui procède bien moins de l'accoutrement *ad hoc* que de la robustesse des formes, de la liberté des démarches et de cette impression constante de force et de souplesse qui, jusque dans le regard, s'exprime en ferveur et en densité. Jeunesse en qui toute la législation et tous les usages ont exalté la vie physique, dont le plein air a durci les muscles et simplifié les besoins.

Il faut insister sur ce goût du sport en Allemagne qui, plus qu'en Angleterre, semble-t-il, est un facteur éducatif ; il y vise moins au match, à la joute, et plus à la formation. Mais, comme tel, il ne laisse pas de répit aux jeunes ; du ski quand le pays est sous la neige ; de la natation dès les printemps, dès ce printemps frileux de Prusse encore plus froid que notre hiver ; du golf, du base-ball, des exercices violents et toutes ces formes extrêmes de dépense physique qui veulent des santés de demi-dieux.

Le sport n'est pas là-bas comme chez nous, trop souvent, une pratique du dimanche et un délassement ; il est un entraînement sys-

tématique de tous, tous les jours, favorisé par l'horaire des classes et de l'atelier. Il n'est pas non plus un dressage pour quelques-uns en vue d'acrobaties et de championnats, mais, éminemment collectif, il est regardé par tous comme un facteur quotidien indispensable de l'équilibre vital. (Un jour, j'ai demandé à une trentaine de ces jeunes gens de seize ans : « si on vous offrait pour votre après-midi une belle lecture ou une séance de ski que préféreriez-vous ? » 28 sur 30 ont répondu « le ski ! » d'un seul élan). Qu'on songe à l'abondante réserve de forces, d'adresse, d'habitudes et de santé qui s'accumule ainsi chaque jour dans la communauté allemande.

Cet amour du sport en Allemagne est si naturel et si passionné que le chômage des jeunes a souvent été accueilli favorablement comme un moyen de s'y livrer.

Les « Wanderungen », ces marches à pied collectives pratiquées par tout le Reich en vacances, ont été entre 1930 et 1933 la grande occupation des jeunes et la triomphe des « *Jugendherbergen* ». Chez nous, il y a 7 ou 8 Auberges de la Jeunesse, en Allemagne, il y en a des milliers et des milliers. C'est une institution simple et ingénieuse qui supprime, pour ainsi dire, tous les problèmes du voyage : pécune, hôtel, ravitaillement. On n'a plus donc qu'à revêtir la culotte de cuir ou la petite robe de toile, qu'à charger le *rucksack*, recruter quelques camarades, parfois fréter une bicyclette et en route !

Les 30 pfennig qu'il faut pour passer la nuit, on les recueille au premier village où l'on s'arrête pour gratter de la guitare, puis on repart ; on blague avec le charretier qu'on croise, on plonge dans la rivière qu'on découvre, on devise avec le paysan pour surprendre son mode de vivre et de penser, et le soir, ivre de marche, d'air et de vert, on lance dans le silence nocturne les vieux airs des légendes germaniques...

Il faudrait dire tout cela au passé. Aujourd'hui, toute cette fantaisie, d'ailleurs payée parfois d'étranges dérégléments, n'est plus de mise. La jeunesse sillonne encore les routes, mais au pas, et en colonnes brunes : elle chante toujours, mais des marches martiales ; elle ne chôme plus, mais elle est enrôlée, disciplinée, uniforme et unanime. Nous reviendrons, d'ailleurs, sur ces camps de travail et ces formes de vie de la jeunesse nazie, directement issues, par certains côtés des « *Wanderungen* ».

Ce sont les pédagogues de la République qui, reprenant et exaltant certains aspects du « Mouvement de Jeunesse », né en Allemagne au tournant du siècle, ont pour ainsi

dire, nationalisé ce mouvement et mis au programme dans toutes les écoles primaires et secondaires le jour de promenade mensuel. Dans certains cas même, et sous le contrôle d'éducateurs éprouvés, on prévoit des congés spéciaux d'une quinzaine et d'un mois qui permettent des voyages lointains, aux quatre coins de l'Europe.

Ces « *Wanderungen* » auxquelles l'école habitue et que les vacances vulgarisent au point d'entraîner tout le monde, même les vieux, sont dans tout le Reich, un facteur de santé, d'expériences directes et de cohésion : on campe dans les plus beaux sites, on les compare, on s'interroge et l'on échange ; sans préméditation ni espoir de revoir toutes les provinces du Reich se rencontrent et se mêlent, la Jeune Allemagne présente à la Jeune Allemagne sa physionomie innombrable et mouvante et compose, par l'incessant émerveillement des rencontres, la chaîne des récits et des amitiés, une unité spirituelle juvénile et forte.

Qu'on ne s'étonne pas de voir ainsi conservée, plus longtemps que chez nous, une spontanéité, une primitivité même, qui, toutes choses égales, d'ailleurs, valent mieux que le gavage intellectuel.

Qu'on ne s'étonne pas non plus d'y retrouver l'un des aspects de la « *Gemeinschaft* » allemande, de ce sentiment communautaire sur lequel il faut bien insister puisqu'il est l'une des différences les plus caractéristiques entre la jeunesse allemande et la nôtre.

Force essentielle là-bas, extraordinairement comprise et dilatée par l'unanimité hitlérienne.

On l'a appelé en France, esprit grégaire, mais ce mot est beaucoup trop simple. Certes, il devient souvent pur grégaire dans la masse allemande disciplinée, docile et dangereusement naïve ; mais il procède de forces complexes où dominent certaines valeurs : le besoin de fusion avec la masse plus humble et, conséquemment, au moins chez la plupart des jeunes chefs, le désir de rédemption pour cette masse.

Cette tradition n'est pas neuve. On sait quel rôle a joué, voilà cent ans dans l'histoire d'Allemagne la « *Burschenschaft* » et à partir de 1897 ce « *Jugendbewegung* » qui n'est rien d'abord qu'une caravane de lycéens en excursion à pied mais qui bientôt se répandra à travers toute l'Allemagne.

Il n'y a guère que dans ce pays et sans doute à cause de sa structure sociale, qu'on puisse imaginer une si foudroyante contagion révélant un accord immédiat avec les besoins, les goûts et la mode, à base d'imitation. Mouvement romantique, épris à la fois

de libération et de communion, mouvement mystique où la jeunesse acquiert une valeur sainte, révolutionnaire, héroïque, opposée à toutes habitudes, institutions et mœurs de l'âge mûr. Cet esprit que les tranchées (en un sens, écoles de camping et de collectivisme) avaient simplement transformé, a revécu après la guerre. Dès 1926, il triomphait à Bierville.

Mais il arriva ce qui arrive toujours en Allemagne : ce qui était une fin d'abord, devient promptement un moyen et même une tactique.

De cette spontanéité juvénile, en soi si fraîche et créatrice, exaltante pour le groupe et l'individu, de cette sorte de scoutisme généralisé qui aurait pu, sans arrière-pensée, retremper la race, surgissent de toutes parts des « formations ». Captées et disciplinées, ces forces viles allaient être mises au profit des partis politiques.

En un sens, tout le mouvement confus de jeunesse qui aboutit entre '30 et '33 à de fréquentes collisions dans les meetings et dans les rues, se servait pour l'asservir, de l'esprit des « *Wander vögel* ». Il en avait gardé la religion communautaire, le goût de l'aventure, et cette espèce d'existence spartiate, dédaigneuse des contingences qui lui conservait une intrépidité de masse conquérante et une initiative collective également caractéristique des deux camps opposés.

Chez les Communistes ? Les « *Kinderrepubliken* » des vacances où la discipline du parti s'épanouissait en élections, comités, discussions, auto-contrôle et auto-gouvernement.

Chez les Nazis ? Des formations étroitement inspirées des « *Ballila* » italiens, avec, au principe, l'exaltation du chef, les vertus fécondantes de l'obéissance, l'adhésion spontanée et totale à des formes de vie qui veulent le coude à coude, l'analogie exacte et la participation joyeuse à un unanimisme absolu.

Or, ce qui pour un observateur français ne laissait pas que d'être quelque peu étonnant, et je dirai, prémonitoire, c'était que, malgré les oppositions de doctrine, rien ne ressemblait plus à la jeunesse communiste allemande (1) que la jeunesse nazie. Les disciplines et les mots se répondaient terme à terme ; chacun parlait de son Führer, de ses troupes de choc, de sa discipline, de son drapeau, de ses insignes ; et c'était, ici et là, même enrégimentement, même rigidité, mêmes hymnes solennels et même goût de l'uniforme. Toutes choses dont ne pouvait se

rendre compte le Français de passage qui gageait naïvement sur la solidité de l'opposition ! Ah ! cet amour de l'uniforme inhérent à toute mystique communautaire !... Quand Brüning l'eût interdit, il fut certainement héroïque, mais quand Papen, de nouveau, l'autorisa, il toucha aux sources d'émotions les plus authentiques de l'âme allemande...

Voilà ce qu'il faut comprendre pour sentir comment un grand nombre de jeunes changèrent de camp au lendemain du 5 mars, au lendemain du vote des pleins pouvoirs. Je ne sais pas si c'est une excuse ; je souligne simplement qu'on ne peut pas songer à prévoir les réactions de la jeunesse allemande — et, aussi bien, de toute l'Allemagne — *sans tenir compte — bien plus que chez nous — de la toute-puissance du sentiment communautaire* qui agrège allègrement à la masse et qui, aussi, y englobe.

Si l'on ne comprend cela, on ne peut comprendre les assises du nouveau régime, son sens « totalitaire », sa vigilance immédiate à utiliser l'ensemble de ces jeunes forces collectives ; et par elles, à s'assurer une durabilité.

Pas un jour, où, dans les villes, l'on ne rencontre les longs cortèges bruns des jeunes ; pas un dimanche où les files d'autocars nazis ne sillonnent les routes, autocars où s'accrochent en grappes joyeuses garçons et filles du parti.

Ce n'est pas tout : les bacheliers, désormais, ne sauraient entrer à l'Université, s'ils n'ont satisfait tout d'abord à six mois de service civil ; trois mois de service agricole d'abord, puis trois mois dans un camp de miliciens S. A. L'esprit communautaire lié étroitement à la doctrine nazie y trouve sa consécration.

Inutile de dire que de telles méthodes ne favorisent pas précisément l'éclosion de la pensée, et qu'elles tendent magnifiquement à fabriquer l'homme en série, l'homme-standard, dont on connaîtra tous les rouages, dont on pourra prévoir toutes les réactions et dont, au moment opportun, on pourra faire jouer tous les ressorts comme ceux d'une immense machinerie parfaitement remontée et répondante.

La discipline n'y est donc pas ce qu'on l'imagine chez nous : un caporalisme astreignant, intolérable. Sans doute, elle le serait sans la force de cet unanimisme, mais elle est, la plupart du temps, une adhésion spontanée et totale, une attitude mystique qui n'exclut point la joie, une convergence immédiate des corps qui dissout d'avance toutes

(1) « Oiseaux migrateurs », non donné en 1897 par Karl Fischer à cette première association de lycéens dont tout le mouvement fut issu.

les résistances, et les velléités éparses d'indignation.

Et c'est bien là le comble de l'art, sans doute, que ces jeunes êtres enrégimentés et captifs le soient avec allégresse.

Ce goût communautaire, c'est lui qui assure sans défaillance, le succès des fêtes, des immenses fêtes collectives imaginées par le III^e Reich. Là encore, le régime actuel n'a point inventé, et l'on aurait beau jeu à montrer comment partout en Allemagne, l'existence d'un groupe, et en particulier, d'un groupe jeune, produisait *ipso facto* de la fête, c'est-à-dire des chœurs, des farandoles, du lyrisme et de l'attendrissement. Mais il est sûr que de nos jours, le goût des festivités est insurpassable. C'est le point de départ et d'appui de la « Volksmachung », de cette fusion populaire que célèbrent sur tous les modes les grands chefs — pourvu qu'elle reste pur-aryenne.

La fête du Printemps, du 1^{er} Mai, en est le plus récent exemple, mais il y en a cent autres spécialement destinées aux jeunes : fête de l'autodafé des livres, fête générale des écoles, grande fête d'été de la jeunesse, fête des feux de joie au solstice d'été pour rappeler aux jeunes leurs vrais ancêtres et leur vraie religion solaire, etc., etc...

Entre vingt autres pareils, choisissons un exemple pour montrer que ces fêtes — qui toutes comportent une signification symbolique propre à faire auprès des masses œuvre d'éducation — utilisent au maximum la force à la fois réceptive et diffusive de la Gemeinschaft.

L'autodafé des livres fut essentiellement une fête de jeunesse. Peut-être n'aurait-on pas obtenu à froid de nombre d'étudiants qu'ils brûlent les œuvres des Mann et Remarque. Mais la fête rend tout irrésistible. Aux quatre coins de Berlin, dans la nuit, les cortèges se sont formés et s'avancent. Les jeunes ont les insignes, les calots, les balafres réglementaires. A la tête de chaque groupe, comme d'une compagnie, le chef, la musique, les bannières. L'ordre est impeccable. En mesure aussi, les autocars bourrés de livres suivent.

Le public est massé sur la place de l'Université les yeux braqués au centre vers la torche qui doit allumer le bûcher. Goebbels, au haut d'un balcon, comme on sonne la diane, attaque un vibrant discours. La jeune foule est ivre, ivre de lassitude, de fanfanes, d'importance : on lui dit qu'aujourd'hui elle entre dans l'histoire. La flamme purificatrice monte ; la joie monte avec la flamme. On jette au feu des brassées de livres ; on se précipite, on recommence. Le moutonnisme général est le grand ressort de l'action...

Les hommes, portés au pouvoir par la foule, ont admirablement discerné le secret de leur force : il est dans cette marée d'enthousiasme déferlant par-dessus toutes les réticences ou les hésitations pour soulever les foules et plus encore la foule allemande, la foule de ces jeunes d'autant plus ductiles qu'ils ont moins vécu.

Vaut-il donc falloir en arriver à ce phénomène social que les peuples occidentaux (et je n'en exclus pas les États-Unis) de plus en plus fascinés par les méthodes industrielles dans la division du travail, et emportés surtout par l'unanimité communautaire, s'en remettent aveuglément à un petit nombre et même à un seul, du soin de penser ?...



Quelques traits de la jeunesse allemande

Après avoir retrouvé à sa source la vitalité de la jeunesse allemande, dans cette double mystique de la nature et de la société, entretenue par le sport, la marche, les voyages, les fêtes et, plus que tout, par ces formations de jeunesse aujourd'hui nationalisées et « standardisées », pénétrons dans les écoles, et dans celles du deuxième degré, surtout, chargées de former les cadres de la nation.

Je transcris ici quelques notes, sans retouches, afin de leur conserver leur immédiateté.

12 octobre 1932 (la date importe). « J'ai été au Stadthaus (1) demander à être rattachée, comme professeur de Français, à un lycée de l'ouest. On m'a reçu fort civilement et vanté les mérites d'un certain lycée où le directeur est « francophile ». J'ai refusé. « Je veux l'ouest, précisément parce qu'il est deutsch-national et nazi ». On a résisté. Visiblement on craint les heurts. J'ai insisté, donné des assurances, expliqué mon point de vue. On me prie d'aller voir le Conseiller-éducatif de l'arrondissement. Deux jours plus tard, la D. Schule m'est accordée.

Je me présente à la D. Schule. L'accueil du directeur est correct, mais extrêmement froid. Celui des professeurs aussi. Le mot d'ordre serait-il donné ? Tant pis ! Nous verrons bien !... »

Et voici la première heure de classe.

Les « oberprimanerin », 19 à 20 ans, 25 élèves. Au programme, *Genitrix* de Mauriac. Nous entamons le premier chapitre. Les

(1) Stadthaus : Correspond à peu près à notre préfecture.

fautes d'accent sont rares. Le ton révèle qu'on suit sans peine.

L'ensemble des physionomies est à la fois accueillant, curieux, circonspect.

Je pose des questions. Les réponses sont verbeuses et vagues, mais exemptes de timidité. Visiblement, la langue n'est pas une gêne.

Alors, selon la méthode française, qui exige l'analyse et les remarques fondées sur le texte, je multiplie les questions. Les élèves sont très déconcertés. Je commente et j'explique. Cet effort critique, plus minutieux qu'elles n'ont accoutumé, les étonne. Je crois bien qu'elles sont en train de découvrir quelque chose... En tous cas, dès cette première leçon, la glace est rompue.

En s'en allant, le maître de Français posté en sentinelle dans la classe toute l'heure, me demande, gravement : « Mademoiselle, que signifie donc cette expression : « Attendez-moi sous l'orme ? » Je le lui explique, non moins gravement, et il part tout heureux de l'acquisition nouvelle. »

Je pourrais faire le récit de la prise de contact dans les autres classes ; il fut à peu près le même : la curiosité des élèves et leur désir de progrès l'emportèrent très vite sur la première demi-heure de réticences.

Je retrouvais ici, sous une forme nouvelle, cette vitalité qui, vue du dehors, m'avait déjà tant frappée.

Nous travaillâmes, en effet, et de façon si active et si assidue que, dans les jeunes classes, les professeurs signalaient en conseil le zèle redoublé de leurs élèves en français. Il y a eu là, pendant ces heures, toutes sortes de réactions curieuses et fécondes sur lesquelles je ne pourrais insister maintenant, mais je veux noter : l'amour des langues qui est vraiment un trait intellectuel caractéristique dans toute cette jeunesse.

Quelques exemples, entre tant d'autres : dans tous les établissements berlinois du 11^e degré, la plupart des élèves parlent couramment deux langues étrangères : anglais et français. Je dis couramment, dans les plus grandes classes, au point que j'ai toujours pu m'entretenir en français avec ces élèves et qu'il m'arrivait parfois de faire effort pour me souvenir qu'ils étaient allemands. Quand je cherche les raisons d'un résultat pédagogique si notoire, j'aperçois peut-être une supériorité dans la méthode, essentiellement fondée, et dès le début, sur la conversation, (résultat d'autant plus typique que la préparation des maîtres ne vaut pas celle des nôtres, et que leur niveau culturel est presque toujours inférieur) ; mais j'aperçois surtout un résultat voulu par l'orientation des études.

Chaque jeune Allemand sait, comme on sait un dogme, que son avenir est lié à la connaissance de l'étranger. Les ressources de son pays, sa fonction dans l'état, fonction essentiellement économique et éventuellement, sa carrière, sont liées à l'exportation. Le formidable outillage industriel le commande et la volonté de supplanter, sur le marché mondial, toute concurrence étrangère. De plus, il sait, depuis la guerre, que son sort est lié aux réactions anglo-américaines et il croit (mainte fois les résultats le lui ont confirmé) que la propagande est une œuvre urgente de salut et d'expansion. Chaque jeune Allemand, chaque jeune Allemande, pour qui le monde commence le 28 juin 1919, se sent une âme de propagandiste et un zèle indéfectible. Parmi ces facteurs de progrès, il y a eu, enfin, chez le législateur de 1919, reconnaissons-le à sa louange, un sincère désir de mettre l'âme de la jeunesse en contact avec la culture française, auparavant si décriée, au moins dans le grand public. L'horaire des lycées en témoignait largement jusqu'en 1933. (Dès maintenant, dans toutes les classes quelques heures de français ont été supprimées, mais, dans l'ensemble, la connaissance du français demeure une des préoccupations pédagogiques essentielles.)

Bref, il est sous-entendu partout, en Allemagne, qu'il faut connaître abondamment les langues étrangères et, tout d'abord, l'Anglais et le Français.

Les programmes et l'état d'esprit des enfants ne font que refléter cette tendance commune, (comme aussi les voyages à l'étranger si nombreux, jusqu'en 1933).

Quelques exemples encore pour illustrer ce goût spontané des langues et l'effort surprenant qu'il suscite chez les jeunes, effort d'autant plus pur et typique que le régime des notes et classements y a été aboli.

Pour me rendre compte de la mentalité des jeunes et faire, en quelque sorte, le cycle de l'adolescence, j'avais demandé une heure d'enseignement dans chaque année du Lycée. Le Directeur, lui, se rendant compte que la présence d'une étrangère constituait pour maîtres et élèves un précieux adjuvant, me l'accorda volontiers et j'avais ainsi, chaque semaine, de classe en classe, le spectacle de toute la jeunesse.

Le lundi, à midi, c'étaient les petites de 10 ans. Dès le troisième lundi, je les vis de loin, qui me guettaient dans le couloir, allongées, pleines de mystère, leur petit minois dans la porte entrebâillée. Puis, à mon arrivée, après le knick réglementaire, toutes d'un même élan, « Bonjour Mademoiselle ! » et elles entonnèrent « Malboroug s'en va-t-en

guerre ». Elles l'avaient trouvé, air et paroles, dans leur livre de français, avaient décidé de l'apprendre en cachette pour me faire une surprise, et y avaient réussi dans la semaine. Or, ces enfants de dix ans avaient trois mois de français...

Dès lors, ce fut une habitude prise. Chaque lundi, elles arrivaient toutes pétillantes, avec une provision nouvelle : Le Petit Navire — Il était une Bergère... Quand Jean Renaud revient de guerre, etc...

Et ce fut ainsi chaque semaine ; de leur propre chef, sans une seule défaillance, durant plus de trois mois ! Ainsi, ces moins de onze ans, étrangers, faisaient un effort que je n'aurais pas osé réclamer à de petites Françaises du même âge !

Et ne pensez pas que ce fût là un cas isolé ! Dans une classe de 13 à 14 ans, où nous étudions La Fontaine, elles raffolaient de La Fontaine, comme toujours, l'enfance en raffolera ; elles apprenaient et d'une seule traite des fables tout entières sans que personne jamais l'eût suggéré, puisque l'effort de mémoire est, en Allemagne, depuis la réforme de 1920, très discrédité.

Une semaine, les meilleurs de la classe avaient appris, d'un seul coup, la très grande fable des « deux pigeons ». Même quand nous eûmes passé à d'autres auteurs, la grande récompense, ce fut toujours le Bonhomme. « Oh ! lisez-nous « Le Renard et le Corbeau » ou « Le Loup et l'Agneau », disaient-elles en se tortillant sur leur banc et elles jubilaient, pourvu qu'on changeât sa voix, qu'on grossît le ton et qu'on instituât toute une petite comédie mimée.

Telles étaient la puissance de travail et la spontanéité à propos des langues vivantes.

Ce zèle, par ailleurs, répond exactement à l'une des formes les plus décidées de la curiosité allemande — curiosité inlassable à l'égard de l'étranger et de l'étrange, curiosité qui se manifeste partout, dans les journaux, les voyages, les musées, l'accueil fait à ce qui vient d'ailleurs et le désir aussitôt de le dépasser ; curiosité parfois indiscreète aussi et qui est bien l'exacte contre-partie de notre quasi habituelle indolence.

Ce goût pour les langues étrangères y résulte d'une tendance essentiellement pragmatique de la culture et des programmes, et de même l'absence de tout enseignement philosophique dans les gymnases. Fait caractéristique si l'on songe que chez nous, au contraire, il est regardé comme le couronnement des études.

J'en ai fait la remarque fort souvent aux Pédagogues allemands. On me répondait : « Votre enseignement philosophique univer-

sitaire est absolument périmé. C'est une vraie scolastique ». Et notez que c'est encore trop souvent vrai. Mais si on le considère comme un moyen privilégié d'apprendre aux élèves à se poser des questions, de les former à l'attitude réflexive et de leur faire considérer désormais l'ensemble de leurs connaissances d'un point de vue synthétique et nouveau, il est évident, au contraire, que rien n'est plus urgent ni plus essentiel pour la formation de l'esprit. Seulement le bénéfice n'en est pas immédiatement tangible, il est humain, universel et ne s'exprime pas nécessairement en actes.

Voilà, je crois, le fond du grief allemand. On ajoutait encore : « Vous enchaînez des idées, vous enflez des abstractions comme les perles d'un collier pour la beauté de l'ensemble, vous prétendez légiférer au nom d'une raison tout abstraite qui ne serait point née au contact de l'expérience et vous aboutissez à un formalisme vide. »

La critique était sommaire, mais suggestive ; elle montrait le dédain spontané de l'Allemand moyen pour toutes les formes de pensée idéologiques et abstraites et qu'il n'y a à ses yeux, de réalité que dans l'expérience externe et dans les choses.

Une fois cependant, un Berlinoïis qui est un maître de l'Université, m'a dit : « Vous autres, Français, vous nous avez vaincus parce que nous n'avons pas d'enseignement philosophique dans nos classes. »

Je n'ai pas pris cette réflexion pour une boutade. J'y ai vu un hommage longuement médité à la puissance de l'idée, plus forte que toutes les soi-disant évidences des faits.

En revanche, l'enseignement géographique et historique s'y ramène beaucoup plus que chez nous à un cours de sciences politiques économiques et sociologiques. On se rend compte, ici encore, que les préoccupations sont autres. Chez nous, essentiellement, un effort spéculatif, un désir de voir dans le passé et si possible de le ressusciter pour y contempler une suite d'images et d'expériences.

Là-bas, un effort pragmatique, une étude documentaire révélant le jeu des forces au travail et le secret de l'action. Il importe moins de vouloir se faire une image du passé, image toujours fragmentaire d'ailleurs, que de démontrer à propos de quelques faits, les grands ressorts des événements sociaux et de savoir, le cas échéant, les reproduire ou les empêcher. Bref, il importe moins de faire de l'histoire proprement dite que de la sociologie à propos de l'histoire.

On dirait que, d'avance, tout l'enseignement a souscrit à ce vœu d'Oswald Spengler,

L'auteur du « Déclin de l'Occident » : « Si ce livre pouvait décider la jeunesse d'aujourd'hui à quitter la poésie lyrique pour l'industrie, à délaïsser la peinture pour la navigation, et les études philosophiques pour les sciences politiques, j'estimerais leur avoir apporté ce que je puis leur souhaiter de meilleur. » (1)

Il n'est pas moins typique de noter les différences entre la culture scientifique chez nos deux peuples.

En France, on a souvent et fort impartialement célébré sur ce point, la supériorité allemande. On a bien fait, car cette supériorité me paraît incontestable. Seulement, on a voulu, chez nous, n'y voir qu'une question d'outillage. On a mené campagne, et l'on n'a pas eu tort, autour de la grande misère de nos laboratoires. Il y a pourtant aussi une question de méthode pédagogique. Cf. Bernard et Fasteur ont eu du génie dans des sous-sols ou des greniers ; leur force, celle qui a permis les grandes découvertes, c'est d'avoir inauguré des méthodes nouvelles, et d'avoir connu l'enthousiasme de la recherche et de la difficulté.

Certes, nos élèves sont bien rarement des Cl. Bernard ou des Pasteur, mais, presque toujours, ils sont capables d'enthousiasme et de recherche. On a su, en Allemagne, conserver au laboratoire la fraîcheur et le zèle de cet enthousiasme ; dès les classes secondaires on fait de ces adolescents des chercheurs. Et je ne parle pas ici des innombrables écoles techniques ! Sans doute les laboratoires scolaires sont admirablement outillés, mais, surtout, les manuels sont résolument bannis. Qu'il s'agisse de mathématiques ou de sciences, on propose des problèmes, des vrais, et non pas des solutions à vérifier. On met chaque élève aux prises avec une difficulté particulière qui sera pendant tout le semestre, par exemple, le but de ses recherches et à la fin, l'objet d'un petit mémoire personnel. Pour lui, les mathématiques et les sciences se présentent toujours sous forme de problèmes à résoudre et jamais sous forme de répertoires à apprendre et à comprendre. Toute attitude livresque est radicalement impossible. C'est là un point essentiel.

Il faut souligner sans réserves la supériorité de cette discipline en Allemagne, comme il faut souligner, en retour, la supériorité

de nos disciplines littéraires, fait significatif encore et qui atteste chez les deux peuples, les tendances profondes.

Je ne parlerai pas ici du grec et du latin qui constituent, dans l'enseignement secondaire, une discipline essentiellement philologique dont j'ai parlé ailleurs (1), mais de la formation littéraire regardée, en France, comme la base essentielle de l'éducation humaine. Il n'en est pas de même Outre-Rhin, ou, du moins, pas au même titre. Peut-être parce que, hormis le génie gothéen, le cycle des grands écrivains est, en Allemagne, plus limité que chez nous ; peut-être aussi parce que tous les sentiments qui agitent l'âme ont trouvé, là-bas, avant de se traduire en mots, un climat musical continuellement favorable ; sûrement en tous cas parce que le goût de l'idée pour l'idée, l'instinct critique et la curiosité de l'humain y semblent moins vifs et moins entraînés.

En classe, la lecture du texte est cursive, le commentaire hâtif, superficiel, les conclusions, sommaires, verbeuses, générales et rarement surgies d'un examen authentique.

On cherche rarement à aller jusqu'au fond, à éprouver la densité des mots, des situations, des symboles, on veut être emporté de prime jet, ou on se refuse. Quand on comprend, quand on peut vérifier sur soi (car on a le goût quasi-excessif de l'expérience directe), on s'intéresse, on s'enthousiasme, et parfois, on admire démesurément. Sinon, immédiatement, l'intérêt fléchit et l'on accuse, à tout propos et hors de propos, l'auteur de rhétorique.

Nulle part, je n'ai vu les maîtres présenter aux élèves ces expériences inconnues que recèlent les grands auteurs comme des formes privilégiées de notre initiation et de notre technique spirituelle, comme des moyens d'exploration, de sympathie et d'enrichissement. Là-bas, les maîtres, presque toujours restent passifs, ce sont les élèves qui, à tort et à travers, discutent et tranchent ; cela est évidemment, la caricature de la méthode active qui veut l'échange avec le maître, et quand les jeunes, faute d'expérience, ne comprennent pas, ils se buttent et condamnent.

J'ai assisté ainsi à de nombreuses séances littéraires qui me paraissaient dépourvues de valeur éducative profonde et j'ai compris alors l'origine du dédain qui s'attache en Allemagne à une culture dite littéraire, puisqu'à vrai dire, elle vaut si peu !

J'y ai compris surtout combien la qualité de certains auteurs de chez nous, tout en nuances, en approches successives et en den-

(1) Un tel message chez l'un des grands maîtres non officiels mais certains du « réveil allemand » devrait nous faire sentir combien une mission d'idéalisme et de pensée pure, devient nécessaire, urgente, pour la sauvegarde de l'Occident.

(1) Cf. *Pour l'Ère Nouvelle*, avril-mai 1933.

sité, y manque de prise. Il m'a fallu vaincre une foule de préjugés, d'objections et de réticences pour aborder Racine. On l'avait lu, ou cru lire, mais on en gardait la nausée. Ce n'était qu'un imitateur affadi d'Euripide, un pseudo-classique revu et corrigé en cours de Louis XIV, un faiseur d'élégances qui, un jour, tout au plus, avait créé Hermione. Je reconnaissais là tous les lieux communs transmis par des maîtres fermés à la vérité racinienne.

Ce conflit particulier que je saisisais au vif dans la jeunesse à propos de Racine, je l'ai retrouvé souvent là-bas, et sous bien des formes. Il exprime, sur un point très net, la divergence de nos deux cultures. Nos formes d'analyse critique qui approfondissent et individualisent l'état d'âme, pour en exprimer la nuance unique, l'essence pure, échappent en général à l'esprit allemand et l'intéressent peu — elles sont trop éloignées ou de la sentimentalité massive ou de l'action. Il y voit même — et dédaigneusement — une pure rhétorique.

Que si d'ailleurs, on fait effort pour l'influer, on le voit ensuite s'enthousiasmer, comme à une découverte nouvelle. A cet égard, les lettres françaises sont pour une certaine élite allemande, une prestigieuse rééducation, un instrument infiniment précis et délicat d'exploration et de conquête du moi ; une œuvre de dépouillement et de vérité.

Cette tendance directe et péremptoire de la jeunesse allemande — tendance encouragée par les programmes — on la retrouve dans la passion politique dont, en classe même, brûle toute cette jeunesse. Elle s'étale partout cette passion : dans les tracts et affiches qu'on distribue et collectionne, dans les formations auxquelles tous appartiennent, dans les études toujours pleines d'allusions ou de sujets contemporains. Volontiers, les professeurs encouragent cette tendance qui tourne à la manie. Je me demande même si les cours de science y échappent...

Au début, j'ai pensé : « C'est pour faire vivant, donc excellent ». Puis quand j'ai vu qu'on en mettait partout : « Armements, Colonies, débouchés économiques, etc... », j'ai compris que c'était un système, une méthode, presque un mot d'ordre pédagogique. Je m'en suis donc ouverte aux professeurs qu'à titre d'illustration on empruntait parfois à l'actualité des arguments, sans doute, mais il y a un abus, à le faire constamment. « Il vous est facile, en somme, à vous, adultes, de triompher des objections des jeunes et leur seul refuge, quand ils ne se rendent pas, est dans l'entêtement. Trou-

vez-vous qu'il soit tout à fait honnête de forger ainsi l'opinion de la jeunesse ? »

Les maîtres, en général, se taisaient ou alléguaient le caractère exceptionnel des circonstances : « Vous voyez bien que, du matin au soir, nos enfants sont abreuvés de politique. Alors ? Mieux vaut encore leur apprendre à s'y reconnaître ! »

Ceci, d'ailleurs, se passait en 1932. En 33, même ce langage n'eût plus eu cours. Les bacheliers formés, depuis avril 33, sont enrôlés jusqu'en octobre dans le service civil et jusqu'en novembre dans les S. A.

Ainsi, que l'on considère l'effort décidé et soutenu des élèves en langue étrangère, ou l'efficacité de la discipline scientifique, ou le semi-dédain pour les cultures philosophique et littéraire, ou encore, le climat politique du cours à toute occasion, il n'est pas exagéré de soutenir que la culture allemande est plus que la nôtre, soucieuse d'efficacité sociale et de rendement, plus utilitaire, par conséquent — mais moins soucieuse assurément de valeur humaine ; moins orientée que la nôtre vers la vie intérieure, vers ses possibilités d'enrichissement, elle laisse l'homme plus près de la nature brute, de la vie instinctive, de la vitalité première avec tout ce que cette vitalité offre de dynamisme et, dans certains cas, de danger.

Ne nous étonnons pas qu'il se développe à l'égard du monde extérieur une curiosité ardente, passionnée, conquérante, une énergie toujours prête à se traduire en démarches concrètes, en efforts et en créations, une expansion continue, tenace, indiscreète et facilement aveugle aux valeurs plus subtiles.



Quelques traits moraux

Essayons à présent d'esquisser quelques-uns des traits de l'âme juvénile allemande, qui lui donnent son ton spécial et que, peut-être, nous comprenons les moins. Cette vitalité essentielle, orientée par le programme d'études, est affectée à la fois de signes positifs et négatifs. J'y vois un ardent réalisme, immédiat, instinctif, poussé si loin qu'il engendre une foi exclusive aux faits — cette foi, qui a si largement servi d'appui à l'Hitlérisme ; j'y vois, encouragée sans doute par les événements mais inhérente à l'âme elle-même, une sorte de sentimentalité âpre et chagrine confondue avec la vertu, excluant le sens de l'ironie et le goût du sourire, mais qui prédispose à l'admiration, voire aux formes farouches et sonores de l'héroïsme.

Ici encore, je prendrai quelques exemples personnels. La jeunesse, toute jeunesse, est

entière et absolue. Celle-ci l'est avec une particulière candeur, un particulier fanatisme. Elle croit en elle, elle ne croit qu'en elle. Toute formule antérieure à ses dix-huit ans lui paraît périmée ; tout jugement à l'emporte-pièce l'exalte et d'emblée, sa capacité d'admiration, qui est grande, connaît une issue et point d'appui. Les mots d'ordre, les formules « totalitaires » la saisissent et l'entraînent. Le gouvernement de Weimar, quand il travaillait par sa réforme scolaire (et avec raison) à la libération de toute spontanéité, n'avait pas prévu qu'il travaillait très exactement contre lui. C'est qu'il aurait fallu poursuivre de pair une forte culture dialectique, à quoi les maîtres, de par leur formation, étaient peu préparés.

Or, ce réalisme instinctif et brutal, se retrouve partout et, en particulier, dans les rapports des sexes.

Il engendre une franchise immédiate et une communauté de plain-pied. Je ne vois pas que les formes de galanterie française y soient vraiment acclimatées, ni que le mode courtois y ait cours. La galanterie officielle n'en est qu'une lourde contrefaçon. Strictement, comme au temps de Tacite, la jeune fille est le compagnon.

Jusqu'en 33 sous le pull-over et le rucksack identiques dans des godasses de même marque, elle arpentait aux côtés du jeune homme, toutes les routes d'Allemagne, de Tyrol ou de l'Italie. Elle quêtait, chantait ou défilait avec lui sous la cote brune de militante, et sous le maillot de bain, d'une coupe identique, elle continue de rôler avec lui consciencieusement au soleil, ou s'en va, pour le week-end, par groupes en partie de camping : on rame par couples, tout le jour, du même rythme et du même entrain, puis, le soir venu, on dort sous les tentes voisines d'où ne vous sépare qu'une immense fatigue.

Depuis 1933, elle a adopté l'uniforme, le service civil, les grands cortèges militaristes et son allure n'est pas moins martiale que celle de son compagnon. Qu'on ne dise pas d'ailleurs que c'est une question de race, l'apanage de l'atavisme. Ces jeunes Italiennes en uniformes sont devenues martiales elles aussi ! Dans une telle atmosphère, tous les rapports sont simplifiés, toutes les relations sont franches, toutes et même certaines habitudes qu'une telle promiscuité provoque et rend inévitables.

Jusque dans les classes et en face de l'imprimé se retrouve cette immédiateté qui ne connaît aucun refoulement.

Nous étudions une pièce de R. Rolland au programme : « Le jeu de l'Amour et de la Mort », et nous en sommes à cette scène où

Vallée qui aime Sophie mariée, comme on sait, à un homme plus âgé mais de vive intelligence et de haut mérite, arrive impromptu et laisse entendre à Sophie la force de son amour. Celle-ci qui est un peu dans la situation de Pauline, répond d'abord par répliques indirectes et brèves. Alors, les élèves : « Mais Grand Dieu ! Pourquoi tous ces discours ? S'ils s'aiment, eh bien, qu'ils se le disent ! »

Imprudemment, je réponds que Sophie n'est pas libre et je demande : « Que voulez-vous donc qu'elle fit ? » Elles se regardent en riant et l'une d'entre elles : « Qu'elle se jette dans les bras de Vallée ! » Toutes acquiescent. Evidemment, ces jeunes filles préfèrent le dénouement de la Nouvelle Héloïse au dénouement cornélien.

Ce réalisme entraîne une foi exclusive aux faits qui, dans certains cas, peut devenir dangereuse. Voici une discussion transcrite sur-le-champ, qui, entre vingt autres, résume cette tendance. C'est en avril 33 (1), nous étudions Voltaire. J'ai demandé, non sans dessein (2) qu'on prépare la fameuse prière sur la Tolérance : « Mon Dieu, tu ne nous as point donné un cœur pour nous haïr et des mains pour nous égorger ; fais que... les petites différences entre les vêtements qui couvrent nos débilés corps, entre tous nos langages insuffisants, entre tous nos usages ridicules, entre toutes nos lois imparfaites... ne soient pas des signaux de haine et de persécution. »

A présent, j'attends les réactions. Elles se taisent toutes. Je les presse de questions.

« Mais, Mademoiselle, nous ne pouvons ni approuver ni comprendre ! Toute prière, comme celle-ci, qui vient troubler des rapports vrais, est inutile et néfaste. »

Je suis l'argumentation. Toutes y prennent part, d'un commun élan. « Bien sûr, dit l'une, si l'on se contente de discours, de principes, de mots, c'est qu'on se contente tout simplement de bercer la misère humaine ; alors, les faibles s'endorment et les forts eux restent toujours les forts... »

Elle répétait à la lettre les phrases du Führer appliquées aux nations et chaque jour entendues.

« Peut-être, dis-je, mais c'est aux faibles précisément que pense Voltaire et c'est contre les forts qu'il en a ! Ainsi êtes-vous toutes proches de lui ! »

— Pas du tout ! Car nous rions qu'il se scandalise. Que les forts soient les forts, c'est

(1) Il n'est question à ce moment-là que de « boycott des Juifs ».

(2) Ceci se passe en 1933, quand les programmes n'ont pas encore été « épurés ».

la loi de la nature. Si elle vous blesse, ne faites pas d'inutiles prières, devenez forts. La morale, c'est la nature et la nature c'est la morale. Tous vos principes n'y changent rien... »

Le débat était passionnant : c'était l'application immédiate de la thèse allemande, martelée par la propagande dans ces jeunes cerveaux ; et l'écho rapide de la philosophie de Hegel à Spengler.

Je répondais donc : « Voilà qui va bien. Mais le spectacle de la nature peut-il à lui seul être une loi ? La nature nous offre à la fois tous les contraires : et l'écrasement des faibles, qui vous paraît naturel, et le ressentiment de ces faibles, qui ne peut vous paraître moins naturel, et la lutte meurtrière que ces contraires engendrent et qui est aussi conforme à la nature. Alors ? Faut-il donc admettre que la guerre est naturelle et par conséquent nécessaire ? » Hitler venait précisément de prononcer son premier grand discours pacifiste. Elles se taisaient. « Mais n'y a-t-il pas aussi une tendance naturelle des sociétés humaines, démontrée par l'histoire, pressentie par nos volontés, à créer un ordre moins brutal, moins instinctif, plus harmonieux ? ». Je développai ce thème... Mais on ne me suivait plus. « Il n'y a que l'ordre de la nature, qui est l'ordre du plus fort... »

Ce débat m'éclairait une fois encore. J'y voyais à quelle profondeur la nature façonne cette jeunesse ou, mieux, quel culte absolu, véhément, on lui a voué. Non pas seulement un lyrisme de la marche à pied, un romantisme à la Jean-Jacques, mais une idéologie ardente et désabusée où dominent la loi de la concurrence vitale et l'exaltation des forts...

Alors, j'esquissais encore une tentative : « Dans tout ce débat, au nom de la nature, vous n'avez jamais pensé qu'à la nature extérieure à celle qui fait spectacle ; mais le concept de la nature n'est complet que s'il inclut la nature pensante, la nature humaine. Si vous voulez légiférer au nom de la nature, intégralement, il faut comprendre aussi la nature humaine et donc l'ordre de la raison et de la charité... »

Une fois encore, leur intrépidité m'interrompt : « Oh ! tout cela ne nous intéresse pas ! Ce sont là des idées usées ! Aujourd'hui, il n'y a qu'une chose qui compte, et c'est l'Économique. »

Le grand mot était lâché.

Elles avaient parfaitement compris Voltaire, mes bachelières, mais elles refusaient de s'y intéresser au nom d'une foi nouvelle : La foi dans l'économique. Foi générale et absolue dans la jeunesse allemande. Ainsi

l'appel à la dénomination de soi et à la tolérance, l'ironie voltairienne lucide et saine qui flagelle l'orgueil, leur paraissaient vaines ; et je pensais à ce mot d'Alain « Le principal est de n'avoir pas le préjugé du XIX^e siècle, qui fut un siècle triste, c'est à savoir que l'homme ne peut rien sur ses propres pensées. Il n'est que d'essayer pour être assuré du contraire... » Cette réflexion des jeunes était à l'image même de l'Allemagne.

Réalisme donc, réalisme décidé, sympathique par sa franchise, mais réalisme inquiet tant dans la mesure où il justifie, et justifie seul, un pragmatisme immédiat qui prévient l'accès de la sagesse.

Sans doute y a-t-il encore là-bas quelque ironie en réserve, mais, tout de même, on a peur de ce refus des jeunes au meilleur Voltaire, comme on a peur de tous ceux qui, à certains moments, ne savent pas sourire. Certes, la jeunesse allemande sait rire, et, parfois d'un rire gras. La gravité, le proxysme, la passion sont devenus son climat habituel et l'ont rendue impropre aux vertus secrètes du sourire. Ne nous en étonnons pas trop : du régime impérial, de son faste, de son omnipotence, cette jeunesse n'a rien connu et sa conscience s'est éveillée après la guerre, sous le régime de la défaite. Depuis lors, elle a vécu dans un monde instable, chaotique, où l'inflation d'abord, ses privations et ses désordres, succèdent à la guerre ; où le Rentenmark apporte ensuite une prospérité de facilité et d'emprunt, confuse et excessive, où la crise déclenche avec elle chômage et restrictions, où le nouveau Régime enfin prêche une vie collective et rude. Que cette jeunesse, naturellement sentimentale, et ballotée par tous les extrêmes, soit finalement prédisposée au pathétique, il n'est que trop aisé. Quoique je fesse pour rendre sensible la noblesse de Brotteaux des Illetes dans les « Dieux ont soif » et son authentique héroïsme, il demeurait étranger, plus encore : vraiment étrange et incompréhensible. Cet homme qui n'était pas au diapason du délire populaire, qui souriait doucement à certaines grandiloquences et à certaines emphases, comme il souriait à ses pantins fabriqués pour vivre et qu'il ne vendait plus, comme il souriait à ce moine suspect qu'il avait recueilli et dont la présence pourtant, il s'en doutait bien, entraînerait sa perte, cet homme, on ne le comprenait pas. « C'est un négateur, un destructeur, répétait-on, avec insistance et dégoût et ceci, du ton dont Goethe fait dire à Méphisto : « Je suis l'esprit qui toujours nie... Ainsi donc, le mal est mon élément propre. »

Encore un exemple, où la gravité empêche le sourire et même, condamne ceux qui

l'admettent : Les élèves sont au niveau d'une classe de seconde.

Nous étudions « l'Avare ». Elles ont environ 16 ans et suivent aisément le texte. Du reste, tout vient d'être élucidé et contrôlé, nous en sommes au commentaire.

Il s'agit de la scène où Rosine persuade Harpagon, désireux de se remarier, qu'il est encore fort vert et capable de plaire et que, d'ailleurs Marianne, dressée à la vertu par la pauvreté, est le plus heureux des choix. A la lecture, la scène comme on sait, est irrésistible. Or, tout le monde a gardé son sérieux ; j'interroge.

Réponse unanime : « C'est infiniment déplaisant et triste ». La réaction pour être juste, n'en est pas moins étonnante.

« C'est vrai, mais le ton de Molière indique assez qu'il n'a pas voulu apitoyer à l'extrême sur ce vieillard cupide... »

— Oui, mais c'est là ce qui est inadmissible ! Cette scène ne nous fait pas rire, elle nous ferait bien plutôt pleurer ! »

Une fois encore, j'insiste : « Que Molière soit tragique simplement et avec force, comme la vie même, parce qu'il est essentiellement vrai, cela est hors de doute ; mais enfin, il est aussi un auteur comique et le rire vous pousse tout au long de la scène ».

« Peut-être, répondent-elles, mais ce rire est absolument immoral ». J'aurai beau alors montrer qu'en soi le rire est sain, qu'il fait prendre au héros conscience de son ridicule et, aux autres, des difformités humaines, elles résistent : « C'est tragique ! Ça fait mal ! On ne songe pas à rire ! » Je dois ajouter, d'ailleurs, que dans une classe plus jeune, Mascarille avait eu gros succès, et Knock aussi, qui fut interprété dans un cercle universitaire. Il n'en reste pas moins que le mot « blague », en allemand, est intraduisible, — la blague de Gavroche comme celle de Gaspard le Poilu.

Si j'insiste, c'est que cette gravité allemande engendre souvent — entre eux et nous toutes sortes de malentendus. Nous les trouvons pesants « gründlich », sourds aux nuances et d'un conformisme de vertu qui va à l'encontre de la vraie morale ; eux nous trouvent légers, impertinents, méphistophéliques ; ils nous repoussent par peur de la tentation. Ce sourire et cette blague les inquiètent et les troublent. Il faut qu'ils se guident pour y résister ; mais s'ils « succombent » ils répètent alors avec Stefan Georg :

« Dans mon trouble logis, en lutte avec moi-même,

« Et mal sûr encore du succès,

« J'ai puisé une force nouvelle à murmurer :

« Retourne Franc en France douce terre. »

Qu'on ne s'étonne pas si cette gravité les porte à l'admiration — démesurément —.

J'hésite à dire l'enthousiasme, du moins sous la forme où il nous est cher. Cette ivresse, grandissante, qui ravit l'âme et se communique comme une flamme, il semble toujours qu'elle soit là-bas, dominée par le « Kommando », par la contagion externe des gestes et des mouvements, par la puissance des attitudes communautaires qui dispensent des réactions individuelles.

Encore un exemple, puisqu'il faut choisir. C'est en mars 1933. Il est environ 9 heures du soir. Je sors d'une station de métro qui débouche dans Hohenzollern square. Des chemises brunes de 16 à 20 ans sont là, formés en carré et sans bruit je m'approche. Je vois alors que, bidons d'essence en mains, on se prépare à un autodafé de drapeaux républicains — un de plus ! J'attends. — Les préparatifs s'achèvent, systématiquement, comme on eût allumé le feu à une cheminée, on met l'allumette aux drapeaux, et, l'on regarde. Pas un hoch, pas un chant, pas une plaisanterie. On obéit au « Kommando », consciencieusement, systématiquement, sans joie apparente et pour faire son « devoir ».

Autre exemple qui ne relève plus uniquement de la jeunesse, mais illustre d'autant mieux ce trait de caractère parce qu'il provient de formations qu'on pourrait espérer moins embrigadées : Nous sommes au soir du 2 mars 1933, 2 jours avant les élections décisives. Le Sport Palast est, tous les soirs, plein à craquer de foules nazies. Ce soir, c'est une manifestation communiste. Elle a d'abord été interdite, puis, le matin même, autorisée. La salle est tout de même pleine — qui compte 20.000 places. Pieck est là, l'ancien compagnon de Liebknecht. Voilà déjà 3/4 d'heure qu'il parle, et la salle tout entière est aux écoutes quand soudain ordre arrive d'évacuer. Un léger, très léger remous parcourt l'assistance, puis, de rang en rang, l'ordre est donné « Ruhe ! » — Silence — Cela suffit — Et ces 18 à 20.000 hommes, tout chauds encore de l'éloquence apparemment souveraine de Pieck, s'écoulent, à présent en silence... Je ne pouvais me défendre alors de penser avec mélancolie, au mot fameux : « Nous sommes entrés ici par la volonté du peuple et nous n'en sortirons que par la puissance des baïonnettes... »

Toutefois, quand l'admiration à licence de s'exprimer, elle est entière et débordante, comme une force de la nature. Tout le lyrisme diffus et sourdement en rumeur dans la subconscience germanique, s'y épanche, d'une grosse joie spontanée, complaisante

et forte. Il suffit, en somme, que le héros soit désigné, que les écluses soient ouvertes. Schlageter et Horts-Wessel, tirés parmi les autres, de la foule anonyme, sont hissés au plus haut du ciel nazi et bientôt reconnus par toute la jeunesse, pour les grands leaders spirituels. Ils deviennent les héros par excellence, les modèles ; devant eux, on ne s'interroge pas, on ne dose pas, on n'hésite pas ; on obéit et on imite. Ils vous dispensent du soin de penser pour exiger de vous plus strictement l'action.

* *

Je ne dis pas que cette jeunesse est plus héroïque qu'une autre, je dis que, plus qu'aucune autre elle a besoin de héros, de modèle, de Führer. Elle se jette dans l'admiration pour y trouver une forme à sa sensibilité énorme et bouillonnante. Elle veut l'épopée, la légende, le merveilleux qui entraîne l'action collective et la justifie. Elle veut le grand, l'immense, quitte à la confondre avec l'insolite et le démesuré.

L'une des toutes premières questions que me posèrent les jeunes gens (18 à 20 ans), qui venaient chaque jeudi fut : « Quel est votre héros national ? » Ma foi, j'hésitais à répondre. Ils en furent tout étonnés. Pour eux, ils ne doutaient pas que ce fût Jeanne d'Arc et Napoléon. Napoléon surtout, leur paraissait représentatif et ils ressentaient pour lui la plus sincère admiration.

Alors j'essayai de les dissuader et de leur montrer que pour un grand nombre d'entre nous, Français, le héros national vers lequel

nous tendons, c'est non pas le surhomme, mais, plus simplement et plus difficilement, l'homme. Nous n'y avons pas toujours réussi, disais-je, mais nous y avons tendu, et c'est là notre gloire la plus pure. Certes, nous avons une lignée fameuse de héros et de saints à travers notre histoire, mais je crois bien que sous leurs visages divers, parfois contradictoires, c'est toujours l'homme que nous cherchons. Sans doute est-ce pour cela qu'un héros, quel qu'il soit, jamais ne nous suffira. Telle est, je crois, la volonté nationale, française, la plus pure, celle du moins qui mérite de s'accomplir, moins liée à notre race et à notre destin, qu'à la race et au destin de l'homme, et comme déléguée par son histoire et son génie à explorer, définir, inventorier, et finalement proclamer par le monde les richesses invisibles et nécessaires de cet univers humain tout ensemble illimité et clos. »

Nous discutâmes un moment ; visiblement ils cherchaient à comprendre. Au fond de leur admiration, de leur curiosité, de leur débat actuel et de leur désarroi, je percevais quelque chose de précieux et qui, malgré les résistances, les rapprochait de toutes les autres jeunes gens. Un commun dédain des choses faciles et de la médiocrité satisfaite, un commun effort de dépassement, un vouloir organique où se préformait toute société future et je recueillis comme un bien et une espérance cet ardent effort d'attention qui m'avait partout été témoigné.

(A suivre.)

M.-A. CARROI,

Professeur au Lycée Fallières (Tunis).

Le Dessin spontané

(Observations faites sur un petit garçon âgé de 9 à 10 ans.)

J'ai collectionné, pendant une période de 6 mois, une trentaine de croquis exécutés, sans la moindre sollicitation extérieure, par un petit garçon âgé de 9 à 10 ans. L'analyse de ces dessins et l'observation des conditions particulières dans lesquelles ils furent réalisés m'incitent à les considérer comme les manifestations de phénomènes psychologiques intéressants. C'est pourquoi je résume ici les faits et je tente de les interpréter.

* *

Jo, turbulent et combattif, est fréquemment obligé de jouer seul. En hiver, lorsque le mauvais temps le retient dans la maison,

il lui arrive de prendre un crayon, un bout de papier, et de se mettre à griffonner avec une rapidité extraordinaire tout en commentant, au fur et à mesure les actions qu'il dessine. Ce qu'il exprime ainsi, ce n'est point une histoire ; il ne s'agit pas de dessin-langage, car en commençant l'enfant n'avait nullement l'intention de raconter quelque chose. Il ne se préoccupe pas davantage de représenter une réalité quelconque dont il aurait conservé l'image ; il n'est donc pas question de dessin de mémoire. D'autre part, la perfection de ses croquis n'a pour lui aucune importance ; il ne s'en soucie guère et jamais il ne lui viendrait à l'idée de montrer ces dessins à quelqu'un,

ni de les conserver. Dès lors, quel sens faut-il donner à cette forme très spéciale du dessin ? Elle me semble être une sorte de transfert de l'énergie motrice qui, ne pouvant se dépenser en jeux et en cris, aurait trouvé ce moyen imprévu de se libérer.

Voici d'ailleurs les raisons qui me paraissent justifier cette hypothèse :

1° En plein air, lorsqu'il dispose d'un espace suffisant, Jo joue les actions qu'il a représentées. L'activité motrice se trouve placée au premier plan : l'enfant remue, court, saute, gambade. Au fur et à mesure, il commente ses actions, brode une histoire sur la trame que lui fournissent ses gestes. Dans ce cas, l'énergie dynamique se manifeste tout naturellement. Au contraire, lorsque Jo est condamné à une immobilité relative, elle trouve un moyen d'expression détourné.

2° C'est d'ailleurs — je l'ai déjà dit — pendant les périodes où il ne peut se livrer à des jeux bruyants et mouvements que Jo exécute la plupart de ses dessins « dynamiques ». Ils sont surtout nombreux en hiver.

Il me paraît utile de relater, à titre d'exemple, de quelle manière et dans quelles circonstances fut exécuté un des derniers spécimens que j'ai récoltés. Ces conditions sont à peu près semblables pour toute une série de dessins du même genre. Les voici : Jo préparait, sans la moindre mauvaise grâce, un examen de géographie. Il s'était imposé spontanément une assez longue immobilité lorsque, par hasard, un vieux plan de la classe, schématique et froid, lui tombe sous la main. Aussitôt, le crayon de Jo court sur les petits rectangles, sagement alignés qui représentent les bancs. Il les peuplé d'une foule grouillante d'élèves indisciplinés. Ceux-ci sautent, dansent, lancent des pétards ; l'un d'eux exécute même une danse russe sur l'estrade. Quant au professeur, sans aucun souci de sa dignité, il poursuit les élèves en brandissant une matraque ; quelques-unes de ses victimes sont déjà plus, ici, qu'une simple décharge motrice ; étendues sur le sol ! Il y a probablement ce n'est pas uniquement le corps qui revendique ses droits par le truchement de croquis subversifs ; l'esprit aussi semble trouver dans la moquerie un moyen d'échapper à une discipline qui lui pèse. N'observerions-nous pas là, sur le vif, une des origines du dessin satirique, réaction de l'esprit libre contre les innombrables contraintes sociales ? Mais revenons à Jo. Lorsqu'il cesse de dessiner, alors seulement, il donne un titre à son œuvre : *Aspect géné-*

ral de la Saint-Thomas en 5^e année (1). Son dessin a donc commencé par être une sorte de décharge de la motricité sur laquelle se sont greffés des éléments intellectuels et surtout des éléments affectifs.

Voici une autre modalité du dessin libre chez Jo : L'enfant dessine, l'esprit absent. Ne vous est-il pas arrivé de faire comme lui — au restaurant, par exemple, lorsque le garçon vous oublie — et de couvrir machinalement la carte des vins de croquis échappés à votre subconscient ? Il y a là certes un curieux phénomène d'automatisme. Jo a représenté ainsi un personnage immobile, stylisé. Tout à coup, l'enfant se réveille ; il regarde son bonhomme, il le voit. Aussitôt, il désire lui donner un nom. C'est Jules, le mari de la servante, et Jo le gratifie d'un parapluie que l'homme porte dans la main droite. Mais le petit garçon n'est pas satisfait. Il orne la tunique du personnage d'une double rangée de boutons et il lui met un bâton dans la main gauche : le voilà agent de police. Alors, brusquement l'enfant retombe dans son premier type de dessin « dynamique ». Les croquis de mouvements se multiplient autour du personnage « statique ». Cette fois, ce sont de petits Indiens qui courent, sautent, se couchent, s'agenouillent et couvrent la page entière de leurs silhouettes animées. Jo se calme finalement et revient à ce grand bonhomme rigide et barbu qui occupe le centre de la scène. Qui pourrait-il bien être au milieu de tous ces Peaux-Rouges ? Jo conclut sans sourciller : C'est Christophe Colomb. Dans un coin de la feuille, il écrit : *Le débarquement de Christophe Colomb en Amérique*. Toute une série de dessins sont nés comme celui-ci et présentent cette curieuse dualité : 1° Un personnage central, exécuté presque inconsciemment, et qui est l'expression d'un véritable automatisme ; 2° De petits personnages en mouvement, qui incarnent, pour moi, un besoin d'activité motrice inassouvi.

D'autre part, Jo donne parfois des tracés qui me semblent être, avant tout, une décharge motrice doublée d'un automatisme très simple. Je possède notamment plusieurs pages couvertes de centaines de petits avions, tous identiques, formés de trois traits, et serrés les uns contre les autres. Ils sont de couleurs différentes et l'on démêle aisément les différents mouvements qui traversent leur masse. L'enfant dessine ces « batailles d'avions » avec une extraordinaire rapidité, préoccupé uniquement de réaliser les mou-

(1) Le jour de la Saint-Thomas, les écoliers enferment parfois leur professeur dans ou hors de la classe, afin d'obtenir la suppression des punitions.

vements des escadres qui jaillissent de son crayon.

Encore une remarque : Pendant toute une période, Jo reproduit de nombreuses fois les mêmes personnages et les mêmes objets, suivant une formule identique (avions ; Indiens ; Indiens en skis ; etc.). Il s'agit en somme d'un caractère général de l'activité motrice, particulièrement frappant chez l'enfant (tendance à répéter un même mouvement, un même bruit, à redire les mêmes mots, etc.). L'automatisation et le rythme sont d'ailleurs l'expression d'une propriété fondamentale et essentielle de la matière vivante. Rien d'étonnant donc si elle se manifeste aussi bien en psychologie qu'en biologie. Dans le cas particulier qui m'occupe, on pourrait établir un rapprochement avec ce qui se produit dans la création artistique. Souvent un artiste-peintre, sculpteur, poète — produit successivement plusieurs œuvres d'une même inspiration et d'une même facture, en vertu d'une sorte de force acquise, d'entraînement. Je reviendrai aux rapports qui me paraissent exister entre les dessins spontanés de l'enfant et la création artistique, mais, avant cela, je désire résumer quelques-unes des réflexions que me suggèrent les croquis de Jo :

1° Si on les examine assez attentivement, on est frappé de ce que, malgré leur imperfection, ils arrivent fréquemment à donner l'impression nette du mouvement. Or, l'enfant ne travaille pas d'après nature ; les qualités de vie de ses dessins ne peuvent donc être attribués à ses dons d'observation. Il faut donc en trouver la cause, me semble-t-il, dans l'intensité de l'image motrice interne correspondante. (Il ne s'agit pas, évidemment, de l'image des mouvements spéciaux à faire pour dessiner). Dès qu'il s'agit de créer — fut-ce la chose la plus modeste, la plus insignifiante — *l'image interne est d'une importance primordiale*. Voilà pourquoi l'acquisition d'une technique, si parfaite soit-elle, ne suffira jamais à faire un artiste.

2° J'ai déjà signalé plus d'une fois le transfert d'énergie que je constate chez Jo. Cela prouve, une fois de plus, combien nous sommes un dans notre diversité et combien tout en nous est lié : l'activité mentale et l'activité motrice relevant d'une source commune.

3° Dès lors, la motricité a certainement une influence directe sur l'activité mentale. Chez Jo, plus d'une fois, des éléments intellectuels et affectifs sont venus se surajouter à une première activité, purement physique.

Cette dernière conclusion me ramène à une question que j'ai déjà effleurée. Comme le dessin spontané, la création artistique comporte un facteur inconscient, comparable à une décharge d'énergie accumulée. Mais l'artiste-créateur y juxtapose aussitôt un travail de contrôle, régulateur et constructif, qui donne à l'œuvre d'art sa solidité. C'est néanmoins le premier élément qui lui confère la vie ; c'est de lui que vient son élan, son dynamisme.

Pour combien l'inspiration, ou du moins une certaine forme d'inspiration est-elle tributaire de la motricité ? Voilà probablement une question qui peut paraître saugrenue ? Et pourtant ! Regardons *L'Archer* de Bourdelle, qui exprime avec tant de puissance la concentration dans l'effort ; le *Saint-Jean prêchant* de Rodin, qui *marche* vers nous, d'un pas calme et sûr. D'où vient le rythme de vie qui les anime ? N'y aurait-il pas là une sorte de transfert d'énergie ? Lisons à voix haute des vers de Verhaeren, le plus « dynamique » des poètes. Ne sont-ils pas de simples transpositions de mouvement et, à cause de cela, créateurs de mouvement. De là, d'ailleurs, leur influence bienfaisante sur la jeunesse qu'ils incitent à l'action.

L'art pourrait bien être souvent l'expression d'un dynamisme que l'homme ne trouve pas à dépenser dans la vie quotidienne. Je songe encore au donatier Rousseau dont l'étrange peinture a tant préoccupé la critique d'art. On pourrait y voir une illustration de cette hypothèse des transferts : Ce modeste petit fonctionnaire casanier ayant fait passer dans ses curieuses toiles d'imagination tous les rêves qu'il ne pouvait vivre. Et voici que, d'association en association, j'en arrive à évoquer les plus anciens précurseurs de l'art réaliste et dynamique dans ce qu'il a de plus sobre et de plus expressif : J'ai nommé les artistes de l'âge du renne. N'est-on pas tenté de se demander : Pourquoi un homme plutôt qu'un autre s'est-il mis à tracer ces admirables figures ? D'où lui venaient ses dons ? Ne serait-il plus naturel de supposer que celui qui gravait ces chefs-d'œuvre sur les parois des cavernes n'était point celui qui rentrait fourbu de la chasse ; mais plutôt, dès cette époque déjà, l'artiste aurait bien pu être un homme placé à côté de la vie, hors de la lutte — soit qu'il ait été blessé, soit pour une autre raison — et qui faisait passer dans son œuvre, magnifiquement, tout son dynamisme rentré.

Esquisse d'une école de l'humanité

Emettre l'idée d'une école de l'humanité peut sembler bien inopportun. On aimait à parler d'humanité et de cosmopolitisme à la fin du xviii^e siècle et au commencement du xix^e, mais l'histoire du siècle passé et les temps présents semblent démontrer entièrement qu'il n'existe encore aucune humanité, l'idée d'humanité n'étant qu'une représentation abstraite du cerveau d'un Kant, d'un Herder ou d'un Schiller. Cependant, comme Nietzsche l'a dit : « Ce qui est important arrive malgré tout » et précisément parce que cette idée d'une école de l'humanité nous paraît tout à fait inopportune, notre temps n'a pas de plus pressant besoin que celui d'une école de l'humanité.

Ayons toujours devant les yeux cet idéal : d'une humanité unie, la coopération dans l'activité économique et le progrès culturel. Le microcosme de la vie en communauté dans une école devrait correspondre dans ses traits essentiels à ce macrocosme.

La considération de toute évolution humaine, de toute évolution culturelle doit partir de l'individu ; l'évolution de l'humanité est avant tout affaire *individuelle*. Le mot de Pindare : « deviens ce que tu es » exprime le but le plus noble de toute évolution humaine.

« Que nul ne soit semblable à un autre. Cependant que chacun soit semblable au plus grand. Comment cela se peut-il ? Que chacun soit accompli en soi. » C'est ainsi que Goethe s'est exprimé.

De même l'évolution de l'humanité est tout d'abord affaire de peuples, de Nations. Chacun de nous est avant tout Suisse ou Allemand, ou Français, et il se développe comme tel. Toute éducation est par conséquent nationale et liée à la situation géographique, à la vie économique et à la forme de gouvernement de la nation en question. Tous les états civilisés ont rendu l'école primaire obligatoire pour soustraire l'enfant à l'exploitation de la famille et de la société et pour assurer à l'individu le libre développement, but de l'éducation. Bienheureuse la nation dont les chefs se confinent sagement dans cette tâche, laissant ainsi pleine liberté au développement culturel, dans le sens de cet écrit de jeunesse de Wilhelm von Humboldt « Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen ». (Esquisse d'un essai de délimitation de l'activité de l'Etat).

L'éducation nationale est chose toute naturelle pour autant que l'enfant se développe

dans sa patrie et qu'il se pénètre de la culture de son pays dont la langue maternelle est partie intégrante. On m'a souvent embarrassé, alors que je dirigeais l'Odenwaldschule depuis près d'un quart de siècle, en me demandant quelles dispositions nous prenions pour éduquer nos enfants dans l'amour de la patrie. Une colonie pédagogique située dans une magnifique contrée allemande, qui introduit la jeunesse allemande, dans le domaine de la culture germanique, que peut-elle encore faire de spécial pour susciter l'amour de la patrie ?

Cette tension que nous voyons chaque jour s'exercer dans le domaine pédagogique entre l'individu et la communauté, foyers de l'ellipse de tout développement culturel, nous devons faire sentir à notre jeunesse qu'elle existe, renforcée, dans les rapports entre la nation et l'humanité. Nous n'y parviendrons pas en introduisant dans une école nationale quelconque et à titre d'hôtes, pour ainsi dire, des enfants étrangers. C'était ainsi que procédait l'Odenwaldschule (dont un cinquième des élèves étaient des étrangers) et qui passait ainsi pour internationale. Toutes les grandes cultures des temps présents doivent être autant que possible représentées dans l'école de l'humanité, non seulement les cultures occidentales, la française, l'anglo-saxonne, la germanique, la slave, mais aussi les cultures de l'Orient, avant tout celle de la Chine et celle de l'Inde. Elles doivent y être représentées sous la forme de *Communautés de travail*, composées de maîtres, représentants capables et actifs de la culture d'un certain pays et d'élèves qui sont rattachés à la race et à la nation de ce pays. Ces communautés de culture vivent l'une à côté de l'autre, égales en droits, à l'intérieur de l'école ; elles s'enrichissent mutuellement par des échanges féconds. Peu à peu, on réussira à attirer d'excellents pédagogues de différents pays et à grouper des enfants des nationalités les plus variées en communautés de culture complètes et vivantes comprises de telle sorte qu'elles puissent offrir à l'enfant les caractères essentiels de sa propre nation et qu'elles soient capables de les lui faire saisir d'une manière attrayante. Représentez-vous une école sous la forme d'un « Landerziehungsheim » (école nouvelle à la campagne) qui se composerait de 5 ou 6 communautés de cette sorte, comprenant chacune en moyenne 20 membres de la même nation, maîtres et élèves. Ces communautés de culture, autonomes et vi-

vant l'une près de l'autre, trouveraient une heureuse synthèse dans l'idée consciente qu'elles représentent selon leur conception les formes culturelles de l'humanité. La direction de l'ensemble serait confiée à une commission composée d'un représentant de chaque groupe de culture. Il peut arriver qu'une personnalité se rencontre, dans la main de laquelle tous les fils viendraient s'unir. Les difficultés résultant de la variété des langues seront vaincues sans peine. Une langue quelconque ne doit dominer en aucun cas ; à côté d'une étude approfondie de la langue maternelle, on aura prévu pour tous l'étude toute naturelle des trois langues, de l'anglais, du français et de l'allemand. Chacune des communautés de culture envisagées forme une cellule vivante en elle-même, également en ce qui concerne l'espace, vu qu'elle occupe autant que possible sa propre maison. Des assemblées générales, des fêtes religieuses, des repas en commun fondent toutes ces cellules nationales en un tout harmonieux. Le principe d'organisation directeur de l'école de l'humanité n'est naturellement pas du domaine des connaissances linguistiques : c'est le principe de communauté des cultures. Ce principe d'organisation sera certes animé par celui du travail collectif, tendant à former des groupes composés d'élèves de différentes nations et qui traiteront des sujets communs pour autant que l'on ne rencontrera pas de différences techniques ou plutôt de différences de méthodes trop grandes. De telles communautés de travail composées d'élèves de nations les plus différentes peuvent non seulement exister facilement dans les ateliers de menuiserie, de reliure, de tissage, etc., mais aussi dans les laboratoires de sciences naturelles et pour l'étude « supra-nationale » de l'histoire de la culture. Un enfant rattaché à l'une des grandes cultures arrive-t-il à l'école, il va se joindre tout naturellement à la communauté de culture de sa nation ; en d'autres cas, il faudra distinguer quelle est la communauté la plus conforme à ses dons et à ses goûts : « Ce sont ceux-ci qui, joints à ses connaissances linguistiques peuvent déterminer jusqu'à quel point il peut prendre part au travail d'une communauté. Plus un enfant est enraciné dans la culture de sa propre nation (ce sera la principale tâche des communautés de l'y enraciner), plus il sera en mesure de travailler avec fruit dans l'une ou l'autre des communautés de culture étrangères.

Je sais que le nombre des éducateurs de la jeunesse qui ont devant les yeux cette vision d'une école d'humanité augmente chaque jour dans de nombreux pays ; ils

en attendent la réalisation avec un ardent désir. Les bacilles du nationalisme et du fascisme en se répandant partout dans le monde ont produit cet effet inattendu et réjouissant de faire éprouver à des millions d'hommes le besoin d'une humanité bienveillante obéissant à un idéal commun de culture, au-dessus des nations méfiantes dressées en armes les unes contre les autres. Les mauvaises conséquences morales de la guerre mondiale ont convaincu les hommes des générations nouvelles de la valeur de l'éducation, dans le sens d'une formation du caractère. Un observateur superficiel eût pu craindre que, par suite de l'éroulement économique de nombreux états, on ne trouvât bientôt plus de parents disposant encore de quelque argent pour l'éducation de leurs enfants, mais la crise économique mondiale a tout au contraire amené de nombreux parents à l'idée qu'ils ne pouvaient laisser à leurs enfants de capital plus précieux et plus sûr qu'une formation aussi complète que possible, capable de les armer physiquement et intellectuellement, du point de vue technique comme du point de vue moral pour l'exécution des tâches gigantesques des temps présents. C'est pourquoi les enfants de tous les pays afflueront à l'école de l'humanité aussitôt qu'elle sera fondée. Les internats coûteux, où l'on essaie de donner aux enfants gâtés de quelques parents encore riches une vie aussi facile que possible, dépourvue d'obligations et n'exigeant que peu d'efforts, n'ont certes plus le droit d'exister.

L'école que nous projetons prévoit l'éducation courageuse vers l'autonomie, la formation d'une communauté dans laquelle chaque membre, du plus jeune au plus vieux, concourt à la conservation du tout selon ses forces et sa maturité d'esprit, avec la même responsabilité que ses camarades, une communauté où il fasse lui-même les travaux de la maison et les travaux extérieurs nécessaires et où il mène une vie simple, indépendante de toute servitude qui lui devienne bientôt une chère habitude.

Feu notre ami, le Docteur Becker, qui fut ministre de l'instruction publique de Prusse, a esquissé dans un récit d'inspiration géniale le « problème de l'éducation dans la crise de culture actuelle ». Il y caractérise comme je l'entends l'esprit d'une de ces communautés :

Quand l'homme reconnaît dans son prochain, de quelque nation, d'une ou religion qu'il soit, l'éternel, le divin qu'il reconnaît en lui, qu'il sent en lui-même et pour lequel il exige le respect des hommes, alors seulement la base morale sur laquelle on pourra élever le temple d'une humanité nou-

velle est créée. Une organisation internationale peut sortir d'un travail commun des peuples, mais un esprit international ne peut naître que d'une nouvelle manière de penser, d'un nouveau rapport spirituel d'homme à homme. On doit faire revivre la courageuse attitude morale qui veut que l'on n'exige du prochain que ce que l'on exige de soi-même. Le désir de développer une pensée internationale nous amène somme toute à nous baser sur une éducation nationale. Ce n'est qu'en partant de là qu'on peut accomplir un travail fécond, si utopique que cela paraisse tout d'abord. Toute éducation nationale doit favoriser le rapprochement et la réconciliation des classes tout comme la tolérance religieuse. Cette éducation est-elle basée sur ce qu'il y a de plus humain, et elle doit l'être pour être efficace, elle aide alors en même temps au rapprochement des peuples.

Je ne pense pas pouvoir soumettre mon projet d'une école de l'humanité, qui, à première vue, peut paraître une utopie, à l'examen d'un Forum plus intéressé et

plus compétent que la section suisse de la « New Education Fellowship », et je crois que la Suisse offre les meilleures conditions imaginables pour la création d'une telle école.

Quand, en 1784, Emmanuel Kant émit « l'idée d'une histoire générale basée sur le cosmopolitisme », et quand il publia en 1725 l'esquisse « D'une paix éternelle » (zum ewigen Frieden), il croyait fermement que l'intelligence raisonnable des chefs d'État empêcherait à jamais la guerre. Depuis ce temps-là, nous sommes arrivés à la certitude, avec H. G. Wells, que la paix mondiale est au fond une affaire pédagogique, mais nous savons que les éducateurs travaillent plus lentement que les diplomates et que les fabricants d'armes. Nous sommes certains de notre succès final, car nous avons en nous la foi de Schiller : « L'humanité, tu ne pourras jamais l'estimer assez ; telle tu la portes en toi, telle tu l'exprimes dans tes actions ».

Paul GENÈVE.

(Traduit de l'allemand.)

Comment on créa une petite école nouvelle

Ouvrir une école en ces temps difficiles, la faire vivre et progresser, tout cela peut sembler une utopie.

A tous ceux qui voudraient cependant faire triompher l'éducation nouvelle je conterai l'histoire de notre petite école afin de les encourager malgré tout.

La mort du Docteur Decroly, divers événements qui en découlèrent, m'amènèrent à réaliser ce que je désirais depuis si longtemps, créer une Ecole Nouvelle, où je pourrais non seulement appliquer la méthode Decroly mais aussi réaliser au point de vue social la petite communauté où chacun ayant sa part de responsabilités, apporterait une pierre à l'édifice.

Ce que nous avons pu réaliser en si peu de temps fut le résultat d'un mouvement d'enthousiasme parti des parents, d'éducateurs, d'amis, et des enfants eux-mêmes.

Ce fut cette création, le fruit de l'activité généreuse et de l'absolu désintéressement de tous, chacun étant animé par la foi et l'espoir de réaliser quelque chose de bien et de vrai.

Il ne fallut pas plus de trois semaines pour tout décider, tout organiser, réunir les enfants et leur ouvrir la porte d'une accueillante maison, trois semaines pour mettre

au travail une école avec son matériel constitué.

Et les capitaux ? direz-vous. Ne pensez pas que nous disposions de beaucoup d'argent ! Mais il faut si peu de chose. Des tables, des chaises et des casiers en bois blanc, les enfants se chargeront de les teinter et de les cirer comme ils feront leurs tableaux en ardoisant de grandes planches de triplex. Filles et garçons couperont, piqueront et attacheront les rideaux des casiers. Les bêtes, nos bêtes, ne seront pas oubliées. Avec de vieilles caisses reçues d'un Papa généreux, les enfants construiront l'abri des animaux qu'ils vont voir naître et vivre près d'eux. Et voilà des poussins, des lapins, des cobayes, qu'apportent les parents stimulés eux aussi par toute cette activité. Un envoi d'aquariums fait la joie de l'école pendant huit jours et tout notre petit monde nettoie, peint et met en état les transparentes habitations que viendra bientôt animer tout un monde aquatique. Jedis et dimanches, parents et enfants iront pêcher et récolter de quoi peupler les cages de verre ; habitants des mares et des rivières, plantes d'eau, tout cela garnira nos classes. Nous voilà à la tête d'un véritable jardin zoologique !

Mais vous n'avez pas de documentation, direz-vous, comment pouvez-vous parler d'école nouvelle sans documentation ? Eh bien, tout le monde, pour cela aussi, se mit au travail ; ce fut la poursuite aux journaux, aux brochures, la chasse aux illustrations qui, de toutes parts, affluèrent à l'école. Et nous voilà tous, enfants et professeurs, coupant, collant, classant, et bientôt nous avons à nos murs de multiples enveloppes portant chacune une rubrique spéciale, où nous pourrions, un jour, trouver l'image qui séduit l'attention et fixe le souvenir.

Si précieuses sont ces images et cependant elles nous paraissent insuffisantes ! Chaque jour, alors, apporte sa moisson de documents « vivants » : un nid, une pierre, un animal, une branche fleurie, une racine, tout... tout ce que l'on trouve et que l'on peut fructueusement regarder.

Mais où mettre tout cela ? Angoisse ! Nous n'avons plus d'étagères. Vite, fabriquons des étagères ! Un ouvrier vient qui dirigera le travail et quinze garçons travaillent ferme, sciant, clouant et rabotant. Les autres trient, classent et étiquètent. A chacun sa part !

Et puis il y a tout ce que nous ne pouvons pas faire nous-même : l'installation des évier, des lavabos, etc... Quelles leçons merveilleuses d'observation et de mesure allons-nous en tirer sur des données d'un immédiat et réel intérêt.

Comme cette classe serait plus jolie avec une frise ! Vite à la leçon de dessin, faisons une frise !

Et dans l'école active les enfants travaillent, créent dans la joie. Ils créent leur école dont ils respecteront chaque objet, vivante représentation de leurs efforts et témoignage senti de ce qu'est le travail humain.

Ce n'est pas tout. Il faut des jeux, du matériel intuitif. Le personnel apporte là par son esprit créateur, sa part importante et souvent bénévole à l'édification de l'œuvre : les jeux s'amoncellent, le matériel s'enrichit chaque jour d'une trouvaille nouvelle.

Nous n'avons pas d'argent ? Qu'importe ! Comment, après avoir travaillé pendant 25 ans avec le D^r Decroly, ne pas être imprégnée de son idéal pédagogique et ne pas rêver le réaliser ?

Il voulait faire des êtres sains et forts, à la fois actifs et réfléchis, ayant le sens de leurs responsabilités et de l'esprit d'initiative. Pour réaliser cela il nous fallait outre le matériel scolaire la possibilité de surveiller attentivement et d'une façon constante le développement tant physique qu'intellectuel

de nos enfants, une maison bien située, bien aérée, un jardin ensoleillé. La maison simple et accueillante, près du bois de la Cambre, répond à tous ces besoins. De tous côtés il y a la possibilité d'amener les enfants. Le personnel est là, au rendez-vous à trois points différents. La proximité de la forêt permet des promenades journalières. Le service médical est organisé par un des meilleurs médecins de la ville ; une pesée mensuelle témoigne de la croissance de chaque enfant. La gymnastique suédoise donnée trois fois par semaine aide à leur développement physique tandis que la rythmique Daicroze en sollicitant leur sens musical, leur apprend à se concentrer et à discipliner harmonieusement leurs mouvements. Les dîners pris en commun et dont le service est assuré par les enfants (les petits mettent le couvert tandis que les plus grands servent les plats) sont suivis d'une heure de repos absolu sur des chaises-longues et au grand air. Les jeux, la gymnastique et même les travaux se font à l'extérieur quand la température le permet.

La méthode Decroly constitue la base de toute l'activité intellectuelle de l'école : méthode globale et programme des centres d'intérêt peuvent y être suivis dans leur intégralité et donnent des résultats souvent étonnants, grâce au nombre limité des élèves de chaque groupe.

C'est aussi une véritable seconde famille que les enfants retrouvent chaque matin quand, arrivant heureux de tous côtés, ils se réunissent dans la grande salle, autour du piano pour commencer en chantant la journée de labeur. C'est à ce moment que petits poètes et musiciens en herbe nous font connaître leurs fraîches et sincères compositions, à ce moment qu'on examine ensemble le butin du jour, la plante, l'animal, l'objet des pays parfois lointains et mystérieux que l'un ou l'autre a apporté et, qui, tout à l'heure, servira à la leçon d'observation chez les petits, quand tous les groupes auront regagné leurs classes respectives.

Chaque mardi il y a l'Assemblée générale des enfants. Président, capitaines, sous-capitaines, sont alors choisis et nommés par leurs camarades. Toutes les questions d'organisation intérieure de l'école, ordre, discipline, sont discutées, les responsabilités et les charges sont réparties, chacun ayant le droit de donner librement son avis. La simplicité, la sincérité qui président à ces réunions en dégagent une atmosphère de cordialité et de solidarité rarement rencontrée dans une autre école.

Régulièrement les enfants organisent des représentations. Textes, musique, décors,

costumes sont entièrement composés, combinés par eux. Ces essais de dramatisation, outre l'intérêt psychologique qu'ils nous offrent à nous professeurs, sont d'une salutaire émulation pour les enfants dont l'esprit d'initiative et l'ingéniosité se trouvent ainsi sollicités, et tel point du centre d'intérêt qui serait peut-être demeuré un vague souvenir prend corps et devient une réalité vivante. Les enfants jouent mais ils vivent aussi la Mère Michel ou le retour d'Ulysse en Ithaque, le départ de Colomb pour l'Amérique ou le Petit Poucet, un marché égyptien ou telle autre page du passé ou telle image des pays lointains.

Le travail manuel est à l'honneur dans notre école. Récompense par excellence, il y apparaît sous toutes les formes possibles et les salles de tissage, de modelage, de dessin, de menuiserie, de couture, l'imprimerie, la lino, le jardinage sont chaque jour envahis par la troupe enthousiaste et joyeuse. Avec

une activité débordante on dessine pour la classe, on imprime ses poésies, on fabrique un meuble ou tout autre objet nécessaire à l'école. Le gong interrompt fâcheusement des heures trop courtes et, en soupirant, on abandonne le travail si captivant.

N'est-ce pas une véritable école par la vie pour la vie que cette ruche bourdonnante où chacun de ces enfants porte sur son visage heureux la joie du travail aimé.

Cette expérience prouve avec quelle facilité on pourrait créer de petits foyers semblables où, soustraits à l'influence déprimante de notre pessimiste époque, nos enfants pourraient dans la joie et la santé, acquérir la probité morale et intellectuelle, la lucide connaissance des faits et de soi-même, l'équilibre physique qui font de l'être vivant, un homme.

A. HAMAIDE et A. SCALI,
Bruxelles, 11, av. Ernestine.

La vie des enfants dans une école nouvelle

Dans une grande maison, claire et ensoleillée, entourée d'un parc situé au milieu des Bois de la Marche, a été installée, voilà 5 ans, « L'Enfance Heureuse de Vaucresson ».

Nous possédions donc les éléments principaux d'une maison d'enfants : du soleil et de l'espace. Pour la vie dans la maison : une salle de jeux, une salle de travail et un atelier, une bibliothèque, des chambres pour 2 ou 3 enfants, deux salles de bains, le tout meublé à la taille des enfants avec des jouets et des jeux personnels ou collectifs très variés ; l'Enfance Heureuse était installée, il n'y avait plus qu'à attendre les enfants. Il en vint 18 la première année et depuis, tous les mois de septembre nous voient au complet avec 30 enfants internes.

Le recrutement se fait surtout par relations et si une partie de l'effectif se renouvelle chaque année, quelques enfants sont là depuis 5 ans.

C'est grâce à ces anciens que l'atmosphère de la maison se maintient sans difficultés, les nouveaux venus rentrant un à un (car il n'y a pas de rentrée d'année scolaire) et étant rapidement à l'unisson.

A l'Enfance Heureuse les enfants sont chez eux, la maison est « leur maison », aucune décision n'est prise sans les consulter. La grande causerie du matin, qui réunit tout le monde, permet à chacun de donner un avis, d'établir une discussion et d'arriver toujours

à une entente. A 8 heures tout le monde est réuni dans la salle de jeux pour le déjeuner du matin, après le lever et la toilette. C'est le moment où l'on organise le programme de la journée : travail, jeux, excursions, et ce petit déjeuner pris en grand cercle, chacun ayant sur les genoux un plateau et de nombreuses tartines est une des choses de la maison dont personne ne pourrait se passer. Le fameux « porridge » avalé, il est 8 h. 45 et chacun selon ses dispositions s'est installé avec son travail dans le jardin ou dans la maison. Tous les enfants savent quel est le programme de leur année, quelle somme de travail ils ont à fournir, sinon par jour, du moins pour un mois. Il est donc inutile de rappeler à ceux qui ont choisi un jeu qu'il est bon de ne pas oublier ce « fameux travail scolaire ». Chacun a fait son emploi du temps personnel au début de l'année. Il n'est pas encore arrivé qu'un enfant n'ait pas terminé son programme scolaire avant juillet. Certains même ont commencé celui de l'année suivante ou se sont intéressés au travail d'un plus grand ou ont participé à un travail collectif qui a duré plusieurs semaines. Cette année deux enfants de 10 ans 1/2 et 11 ans font leur 5^e. Afin de les préparer au travail scolaire du lycée dans lequel ils rentreront l'an prochain et de les habituer à un travail imposé, ils suivent par correspondance les cours de

l'École universelle. Chacune des séries a été classée au-dessus de la moyenne.

La matinée se passe donc pour les grands, comme pour les petits avec toute la liberté de mouvement, de parole et d'action qui leur est nécessaire sans nuire, pour cela, au fameux programme scolaire, auquel, il faut bien le dire, tiennent tant de parents. La seule méthode employée est la méthode Montessori dont les enfants possèdent deux matériels.

Les grands travaillent seuls, se documentant soit auprès du personnel enseignant composé de 2 institutrices, 2 jardinières et 3 stagiaires, soit dans les nombreux livres de la bibliothèque. Le matériel Montessori est à leur disposition. Ils ont un professeur pour les sciences et le latin.

Une jardinière « Montessori » et une stagiaire sont plus spécialement chargées des tout-petits qui, eux, n'ont pas de programme mais auxquels les parents demandent de savoir lire à 6 ans (fort heureusement pour eux et pour nous ils savent lire quelquefois bien avant).

Deux fois par semaine deux professeurs de gymnastique et d'éducation musicale donnent aux enfants les leçons particulières et collectives qui sont nécessaires à leur développement.

Cette formule de travail adoptée a permis à tous les enfants de rentrer en nous quittant pour retourner chez eux dans n'importe quelle école en se classant rapidement au-dessus de la moyenne et en prenant souvent la tête de la classe. Ces 3 heures bien employées remplacent donc, même à 12 ou 13 ans les 6 ou 7 heures de travail imposé dans les écoles.

De 11 heures ou 11 h. 45 pour les plus grands s'organisent dans le jardin les jeux les plus divers. Quelques-uns font du jardinage, d'autres montés sur des échasses courent dans le jardin à grandes enjambées, cherchant à rattraper les autos et les brouettes qui circulent chargées de petits voyageurs ; certains sont grimpés aux arbres ou au portique. Tout ce petit monde déborde d'activité.

A 12 h. 30 tous sont rentrés, quelques-uns sont couchés à plat ventre avec un livre d'images, d'autres installés sur un divan lisent ou dessinent. Tout le monde se repose en attendant 12 h. 45 pour se mettre à table. Le repas composé d'après les directives du D^r Carton est terminé à 1 h. 30 où tout le monde s'étend pour la sieste en plein air quand le temps le permet.

A 3 heures on se retrouve dans le jardin pour la gymnastique journalière. Le costume de la maison (maillot de laine, pulls et culottes de laine) permet tous les mouvements sans déshabillage fastidieux.

Les jeux continuent dehors ou dans la salle de jeux, l'atelier, la salle de travail. Les constructions, l'assemblage, le tissage, la couture, le tricot, le dessin, l'aquarelle, le modelage, les poupées, la vaisselle, les divers commerces, la confection de vêtements rapides, la menuiserie occupent tout le monde.

A 3 h. 30, le chocolat chaud en hiver et un fruit en été coupe l'après-midi qui s'achève par un bain. Le dîner pris en commun se termine par un chant, le coucher vient tout de suite après dans les chambres aérées nuit et jour.

L'année est coupée par 3 séjours de vacances non obligatoires dans leurs familles: 15 jours à Noël, 15 jours à Pâques et 1 mois en septembre, et les parents visitent les enfants tous les samedis.

L'Enfance Heureuse fait deux déplacements par an, dont un en montagne en janvier et février où tout le monde fait du ski et de la luge à 1.400 mètres, à Mégève-Mont d'Arbois et un séjour d'été au bord du Bassin d'Arcachon où l'on apprend à nager et à ramer, sous la direction d'un marin attaché aux enfants, et fait des excursions variées en canot à moteur ou à rames.

Pendant ces déplacements l'organisation des journées et du travail reste la même.

Naturellement cet horaire varie selon les saisons.

Dans cette vie simple et naturelle les enfants deviennent rapidement bien portants, optimistes, aimant le travail comme le jeu. Ils vivent entre eux comme frères et sœurs, les plus grands sont patients, complaisants et remplis d'égards pour les petits. Il y a quelquefois de vives discussions, jamais de disputes ni de coups ; leur santé est excellente.

Même en temps d'épidémies, comme cette année la grippe, il n'y a pas eu d'enfants malades.

Ceux qui nous ont quittés pour rentrer chez eux se joignent souvent à nous pour passer les vacances d'été ; la « famille » s'agrandit ainsi pendant les vacances sans cesser pour cela d'être unie.

LÉONE BREDER.

Directrice de « L'Enfance Heureuse »
(Vaucresson).

Revue de la Presse Pédagogique Française

Educateurs.

Lighthart : Les principes de cet éducateur hollandais ont rappelé dans *l'Ec. Lib.*, 27.10.34 : L'éducation doit affecter la vie intérieure de l'enfant (pédagogie du cœur), sinon elle ne sera, ou n'est, qu'une « comédie masquant la réalité ». La matière doit être présentée « de telle sorte que l'enfant la vive ». Car l'enfant est un « chapitre complet », avec sa logique à lui. — **Bakoulé** : Le grand éducateur pragois expose lui-même dans *Ec. Lib.*, 3, 17.11.34, les principes et surtout la marche effective de son éducation par le travail manuel, les idées spontanées, et l'exécution productive (en coopérative d'enfants); les enfants deviennent ainsi des personnalités, des « travailleurs capables de se procurer par leurs propres moyens tout ce qu'il faut connaître et apprendre pour réaliser leur œuvre ». — **Heusinger** et autres : T. Jonckheere étudie dans *Rev. de Péd.*, 10.34, les origines de la méthode des centres d'intérêt. Il retrouve pour la première fois le principe de la concentration chez Heusinger (1797 et 1798), qui met également l'activité manuelle à la base. Il suit l'évolution du mouvement jusqu'à Decroly.

Pédagogie.

Rôle de l'école : Sous ce titre-programme : « De l'écolier au citoyen », R. Duthil, commentant H. Rugg, rappelle dans *Ec. Lib.*, 17.11.34 sqq. que « la liberté est la règle souveraine de l'éducation », et que, pour former des citoyens libres, « l'analyse rationnelle des faits sociaux est une discipline essentielle de l'école à tous les degrés ». Cf. ci-dessous ENS, science sociale. — L'étude du fait social peut entrer indirectement à l'école sous le couvert de l'arithmétique : en fait, les données des problèmes constituent bien une certaine présentation de la réalité sociale, explique T. Marcellin dans *Ec. Emanc.*, 7 et 21. 10.34, qui propose de rétablir dans ces données des problèmes la « vérité sociale », à la place de sa présentation tronquée actuelle. Le titre « Faisons des problèmes prolétaires » exprime bien que les données de problèmes doivent ne plus être rédigées « en vue d'obtenir l'adhésion au régime », ni s'embarrasser de « scrupules de neutralité » primant les « scrupules pédagogiques ».

Péd. nouvelle : *Education de l'effort*; sujet revenant souvent, à la suite du livre « L'École des Parents : l'Éducation de l'Effort », et aussi de certains propos d'Alain. Dans *Educ. Prolét.*, 25.12.34, Freinet prend fortement position contre les « paradoxaux » propos d'Alain, qui voit l'enfant « avec ses yeux d'adulte et de professeur » et dont « l'autorité se retourne en définitive contre l'éducation libératrice, au profit de la réaction », et naturellement contre « ces Messieurs de l'École des Parents », car il voit dans l'éducation traditionnelle nullement l'enseignement de l'effort, mais le contraire : « c'est la souffrance et l'oppression pour la préparation à la souffrance

et à l'oppression ». — *Ecole globale* : C'est le « mouvement de la vie même », substitué au « pas à pas » didactique, dit un excellent article de *l'Ec. Nouvelle*, 10-12-34, cf. ci-après *Techn. Nouv.*

Méthode Whitman : Ce professeur de K&L part aussi du milieu, mais d'une façon différente de Decroly et tout originale : « Il fait créer par les enfants un village ou une ville imaginaire et c'est la vie de cette fiction que les enfants vivent ». A. Jadoul, dans *La Chronique Communale*, 1.2.35, indique en rendant compte de cette méthode que le laboratoire d'Angleur l'a mise aussitôt à l'essai et que « le travail s'annonce excessivement intéressant dans les classes où il a été commencé ». — *Centres d'intérêt* : Dans *l'Ec. Nouvelle*, 10.12.34, le D^r Wallon montre une fois de plus leur avantage sur les programmes, qui donnent trop d'importance à des matières maintenues souvent « par tradition et par routine » : Il rappelle entre autres conclusions que « l'école exige qu'il y ait des modifications sociales pour que l'individu puisse se développer vraiment comme il doit se développer, c'est-à-dire à la fois suivant les lois de son esprit et en s'adaptant au milieu social ». — *Philosophie de la pédagogie nouvelle* : Une philosophie est nécessaire, affirme Bouchet dans *Education*, 1.35 : « Tant vaudra la philosophie adoptée, tant vaudra l'attitude de l'éducateur vis-à-vis des réalités enfantines ».

Techniques nouvelles : Il faut lire toute la série d'articles de C. Freinet sur *l'expression libre* dans *Educ. Prolét.*, 1.11.34, 25.1.35, 10.2.35 et *passim*. L'école n'a pas le monopole de l'instruction; il y a, en dehors d'elle, acquisition et enrichissement. « La vie enseigne parce que ses leçons nous sont dispensées par une complexe action de tous ses éléments ». « Dès la sortie de l'école, la technique de l'acquisition et du perfectionnement est totalement à l'opposé de la technique scolaire : elle est diffuse et complexe ». Or, « l'école n'a de cesse que toute acquisition soit consciente, formelle et mesurable ». Ce n'est donc pas en faisant des « devoirs » pour le maître que les enfants s'habitueront à l'expression libre. Celle-ci doit être « totale ». Il faut se « mettre à la place des enfants, sentir comme eux, penser avec eux, en s'abstenant de sanctionner une expression qui ne saurait être libre si elle doit être contrôlée ». L'enfant écrira pour ses camarades; L'imprimerie à l'école et les échanges inter-scolaires permettent à l'expression libre de l'être vraiment, de se développer « dans une autre sphère, celle des enfants ». Quant aux résultats, ils apparaissent par le succès de *La Gerbe* et d'*Enfantines* : Où sont les périodiques alimentés par des rédactions d'élèves « guidés » par le maître ?

Péd. traditionnelle : *récitation par cœur* : Dans *Ec. Matern. Franç.*, où se trouvent tant d'excellentes choses, on lit encore des théories comme ceci « Même si la phrase tout entière n'a aucun sens pour les oreilles enfantines, peu importe! cela se retient sans peine »! (11.34, par J. M. L.).

Psychologie expérimentale : Dans *Ec. Matern. Franç.*, 1.35, Mme Romain résume l'étude de Mlle Boutonnier sur les « tests de langage ». Elle constate que les termes abstraits échappent aux enfants même familiers avec le contenu de ces termes. « Tout se passe comme si « la couleur », attribut commun à plusieurs objets, échappait à un esprit capable cependant de comprendre qu'un objet a une couleur. Concevoir l'idée est plus difficile que la comprendre ». (C'est bien ainsi que tout notre enseignement grammatical reste lettre morte pour les enfants; ils « comprennent » — péniiblement —, mais ne « conçoivent » pas.

Cinéma : Projections fixes, sur film : Ferrier en montre tout l'intérêt dans *Ec. Lib.*, 5.1.35, en citant 13 films de 30 à 45 vues réalisés « pour faire revivre les principaux aspects de la vie girondine ». — Pour le cinéma proprement dit, beaucoup de discussions autour du format réduit *standard*; contre la standardisation, 2 longs articles de E. R.-P. dans *L'Œuvre*, 17.11.34 et 5.12.34, où l'auteur assimile les films aux manuels scolaires et les veut forcément « nationaux », donc sur formats également nationaux. — **Organisation :** *Ciné-Disque Enseignement*, 12.34, publie la lettre du sénateur Briener au président du Conseil (du 4.9.34) pour faire inclure l'organisation de l'enseignement par le cinéma dans le programme d'outillage national. — **Pédagogie :** *Intercinéma*, 1.35, expose le programme pour 1935 du « Centre International du Film d'Enseignement », groupant les « Pionniers du film d'enseignement » de chaque pays; de ce programme, détachons l'article 2, qui prévoit la « préparation, moyennant des cours spéciaux et intensifs, du personnel enseignant à l'usage pratique et pédagogique du cinéma ».

Divers : Dans le *Bull. Corpor.* (du Synd. de l'Ens. laïc du Rhône), J. Fontaine présente une série de réflexions fort judicieuses. Citons « Pierre n'est pas intelligent » (50.2.35) : Pierre n'arrive pas à comprendre les lois de la pesanteur, et pourquoi « le grain de plomb tombe aussi vite que le poids de 2 kilos », mais il les a possédés inscrites dans sa substance avec toute leur perfection et les jouent dans tous ses mouvements avec le même déterminisme absolu que dans la nature ». Paul au contraire a une substance cérébrale apte à répéter les leçons du maître et du manuel ; il s'est cassé un bras, et fait mille bosses ou entorses, malgré sa connaissance de la loi de la chute des corps : il est, lui, « intelligent ».

Éducation physique

Dans *Ed. Phys.*, 10.12.34 et 1.3.35, d'intéressants « souvenirs d'un professeur de lycée (honoraire) », par L. D., et des appels répétés pour une organisation sérieuse de l'éducation physique à l'école. Pour les étudiants aussi (leur stade leur a été repris depuis 1930, et détruit). A propos de l'éduc. phys. et de la médecine, on montre que « la question éducative corporelle reste encore incomprise du corps pédagogique et du corps médical ». Pas partout cependant : dans « Documents de l'Assoc. Médico-pédagog. légoise », Fasc. IX, 1.35, sont consacrés à des conférences du Dr Leduc sur cette question ; dans la partie « Bases pédagogiques », on lit ceci : « A un éducateur mal averti, il peut paraître indifférent que cet

élève sache ou ne sache pas sauter en avant les pieds joints. Celui qui cherche et qui observe, saisit en toute netteté la signification des divers aspects des insuffisances motrices. Elles sont en rapport avec le Psychisme ».

Jeux : Deux thèses s'affrontent : les uns veulent des « séances de jeux réglées avec autant de soin qu'une séance de classe », et coupées d'exercices de gymnastique proprement dits (« La récréation leçon de plaisir », Dr M. Boigey, *Œ.* 24.4.35); les autres veulent des jeux « absolument libres », pour « tous les enfants », et non incorporés dans la leçon d'éducation physique (*Ed. Phys.*, 1.3.35).

Alimentation : Le rôle de l'alimentation dans l'éducation physique en général, et non pas seulement dans les régimes de champions, fait l'objet d'articles de plus en plus nombreux. Après l'enquête de Ferrière, signalons l'initiative de Freinet, qui a jugé ce point assez primordial pour élaborer lui-même un traité d'alimentation (et de cuisine) saine. D'une manière générale, on note les fâcheux effets sur l'état nerveux non seulement de l'alcool comme autrefois, mais d'aliments vantés et reconnus désormais comme réellement dangereux, tels que le sucre (raffiné), cause de tant de malaises des enfants.

Éducation Morale.

On constate les progrès de l'idée de liberté, base d'une vraie éducation du caractère, même dans des revues traditionnelles (catholiques) : « Ce n'est que le jour où il (l'enfant) veut par lui-même qu'il s'éveille » ; « quand la méthode autoritaire ne forme pas des esclaves, elle forme des révoltés », écrit l'abbé J. Viollet dans *Éducation (Parents)*, N° 1.1.35.

Punitions et récompenses : ou mieux, car l'auteur écarte ces 2 vocables, **sanctions :** M. Rouvroy, dans plusieurs articles de *L'Éduc. Familiale*, 2 et 3.35, expose les tares de la punition (et de la récompense) en quelque sorte automatique, en tout cas toujours immédiate; il y substitue la sanction, souvent « homéopathique », qui doit toujours être « réparatrice » (du dommage matériel et du dommage moral), et « réparable », c'est-à-dire rachetable, ce qui fait qu'elle nécessite la « compréhension » et l'adhésion « de l'intéressé; la sanction est alors « éducative, par la collaboration profonde de deux êtres ».

Enseignements.

Dessin : Dans *Nouv. Educ.*, 12.34, Mme Guéritte étudie la psychologie des dessins d'enfant d'après Mme Eng. norvégienne; le développement du dessin spontané est lié au développement de synthèses supérieures mentales. « Quand les synthèses supérieures s'arrêtent, le développement du dessin spontané cesse chez l'enfant ». Aussi l'auteur de l'article se demande si « l'arrêt des dessins spontanés d'enfants vers la 12^e année, qu'on croit « naturel », ne serait pas le symptôme d'un arrêt de développement causé par les maladies de l'éducation ». — Dans *Éducation* (fasc. p. éducateurs), 1.35, Mme Artus envisage le « dessin dans l'enseignement développement intégral de l'enfant ». Le « dessin pédagogique » n'est pas seulement le graphique final, mais « tout un pro-

cessus psychologique antérieur », et « qui exige la mise en action du corps et de l'esprit ».

Musique (et danse) : Plusieurs revues, constatant la nécessité d'un instrument pour la formation auditive de l'enfant (primée jusqu'ici, à tort, par la formation visuelle), préconisent l'introduction à l'école de la « flûte douce » (en *do*, de 2 octaves). Plusieurs articles sur la fabrication des « pipeaux », à la suite de la traduction en français du Manuel des Faiseurs et Joueurs de Pipeaux, de Miss Margaret James.

La *Nouv. Educ.*, 10.34, préconise les danses populaires, sur le modèle anglais de Cecil Sharp; un groupe français a été constitué il y a quelques mois. Sur la valeur profonde de ces danses, un rapport du Board of Education disait en 1928, alors qu'elles étaient enseignées déjà dans les 2/3 des Ecoles Normales anglaises: « La danse populaire exerce l'intelligence, cultive la mémoire et développe la vivacité d'esprit; elle fortifie le corps par des mouvements libres et disciplinés; elle stimule la pensée et canalise les émotions ».

Scientifique : Quelques réflexions judicieuses de Pascal, dans *Ec. Lib.*, 16.3.35, sur les expériences à l'école. Éviter qu'elles paraissent une chose artificielle, et surtout, faire observer les élèves de façon spontanée, c'est-à-dire sans annoncer: « Que va-t-il se passer? » Laisser le matériel à la disposition, etc.

Sciences sociales : Cf. rôle de l'école dans une série d'articles de l'*Ec. Lib.*, R. Duthil présente le « Cours de Sciences Sociales » de H. Rugg, en 6 vol., qui constitue une sorte d'histoire et de Géographie vivantes pénétrées de « instruction civique » (au sens large); le volume du maître ou méthodologie débute par 10 règles ou conseils sur l'art d'enseigner, ou d'apprendre. Apprendre: Intégrer des notions et faits à l'expérience acquise, où l'enseignement sera actif. Et progressif, mais en notant bien que « est simple ce qui fait déjà partie de l'expérience de l'élève » (et non le principe abstrait qui peut paraître simple à l'adulte!). Une seule question à la fois, mais par contre, chaque « unité de travail » est synthétique. Par exemple, on étudie une industrie-clé sous tous ses aspects; c'est préparer l'élève à entreprendre *seul* une étude semblable pour une autre industrie-clé.

Histoire : Citons seulement l'*Ec. Emanc.*, où ont lieu une série suivie de « discussions » à ce sujet. L'histoire est obligatoirement « falsification » (Clémendot, cité par Gauthier); ainsi Carlier, l'auteur de l'histoire du pain, constate lui-même ses lacunes; sources obscures; détails locaux très variés; si on « généralise », on falsifie (ex. de Paris: dans cette seule ville existaient trois coutumes relativement au four et au moulin). « Toute synthèse historique est impossible à faire ».

Français : Longue série d'articles dans l'*Ec. Emanc.* (oct. à mars). Sur la rédaction demi-libre,

condamnée par plusieurs, dont Freinet, cf. ci-dessus *techn. nouv.*, M. Denante expose comment initier la rédaction libre à l'école maternelle: un enfant raconte un jour en arrivant quelque chose d'une façon plus détaillée que d'habitude; des félicitations l'encouragent et déclenchent l'émulation (10.3.35). — Suz. Aulas expose un procédé intéressant (2 et 16.12.34) sous le titre « Un voyage pédagogique »: Pour amener les enfants au goût d'écrire, 4 équipes ont été constituées, qui voyagent et rendent compte à chaque étape par lettres aux camarades. Malgré l'insuffisance des lettres envoyées par certaines équipes, plusieurs résultats sont atteints: usage de livres (pour documentation sur place au fur et à mesure du voyage); confrontation du livre avec la réalité; goût de la rédaction acquis par la moitié des voyageurs; enfin connaissances, vécues, d'histoire et de géographie.

Arithmétique : Dans *Educ. Prolét.*, Lallemand annonce la mise au point pour écoliers français du fameux fevrier de calcul de Washburne à Winnetka; s'y ajouteront des fiches de problèmes, et des « problèmes écés ».

Ecote.

Examens : L'*Ec. Nouvelle*, 10.12.34, publie les résultats de son enquête sur le C. E. P.: il manque d'uniformité et d'objectivité; le degré de difficulté des épreuves varie d'un centre à l'autre; il ne saurait être apprécié au jugé; l'appréciation d'une copie varie d'un correcteur à l'autre; également, pour le même correcteur et les mêmes copies, d'un moment à l'autre; les classements n'ont donc guère de sens. Enfin, un élève « fort » échoue rarement; un « moyen », quelquefois; un « faible » va à la loterie. D'autres observations suivront.

Famille.

Dans *Education* (fasc. parents), 1.35, le Dr Monzingon préconise une collaboration des parents et des maîtres dans l'enseignement secondaire. Elle existe dans les commissions d'entrée en 6^e et passage en 5^e. « Les Associations de parents d'élèves voudraient prendre un contact intime avec les groupements de professeurs de chaque lycée ». — Pour éclairer pareille collaboration, la « *Chronique Communale* », 1.2.35, inaugure une rubrique nouvelle dans « la page de la Famille ». Le titre en est clair: « Nos maîtres et nos maîtresses vous parlent »; ils exposent des notes, assez détaillées, montrant ce qui se fait en classe, et comment. Par exemple, la mise en train de la méthode Whitman (cf. ci-dessus *Péd. nouvelle*) a permis de s'apercevoir qu'un mot aussi simple et concret que « village » donnait lieu à quantité de représentations diversifiées et souvent inattendues, chez les enfants...

L. BRUN-LALOIRE.

Nouvelles Diverses

Une enquête

La *Télévision* pourra-t-elle se substituer au Cinéma actuel, ou au contraire, collaborer avec lui, dans l'œuvre d'enseignement et d'éducation ?

La *Télévision* est à l'ordre du jour. Le récent Congrès réuni à Nice, sur l'initiative de l'Institut International du Cinéma Educateur de Rome et sous l'égide de la Société des Nations, avait pour but de déterminer les rapports de la *Télévision* avec le Cinéma et la Radio. Ce premier Congrès International se contenta de poser certains problèmes en dehors de données assez précises pour le résoudre, mais la prise de contact était nécessaire en présence des progrès énormes réalisés ces dernières années par la *Télévision*.

La *Revue du Cinéma Educateur*, préoccupée de l'avenir du Cinéma d'enseignement et d'éducation à un moment où il commence à s'organiser, pose les questions suivantes :

1^o Pensez-vous que la *Télévision* (émission de scènes réelles ou émission d'images filmées) se substituera au cinéma du moins dans sa forme actuelle ?

2^o Pensez-vous que la *Télévision* associée avec le Cinéma et accessoirement avec la Radiophonie, constituera un progrès sur le Cinéma actuel ?

3^o Pensez-vous que la *Télévision* pourra être utilisée efficacement au double point de vue de l'enseignement et de l'éducation, et dans quelle mesure ?

Nous nous adressons à toutes les compétences de façon à constituer une vaste dossier, permettant de fixer de nombreux points encore obscurs et si possible d'aiguiller les activités s'occupant de la *Télévision* dans un sens favorable aux méthodes pédagogiques.

Les réponses seront publiées dans la *Revue du Cinéma Educateur*, et seront réunies ensuite dans une brochure qui sera adressée à tous les organismes d'Etat ou privés de même qu'aux organismes internationaux ayant pour but la recherche des meilleures méthodes d'enseignement et d'éducation.

Foyers de Vacances Franco-Autrichiens

Le Comité d'Echanges Interscholaires Franco-Autrichiens placé sous le haut patronage du Ministre de France en Autriche, M. Gabriel Puaux, travaille depuis quelques années au développement des relations amicales entre les jeunes gens français et autrichiens. Chaque année de nombreux étudiants et élèves autrichiens viennent passer leurs vacances dans des familles françaises, tandis qu'un nombre toujours croissant de jeunes Français et Françaises viennent en Autriche pour perfectionner leurs connaissances en allemand, tout en jouissant d'agréables vacances

dans les sites enchanteurs des plus belles contrées d'Autriche.

Cette année encore le Comité a organisé quatre foyers de vacances franco-autrichiens situés au bord des plus beaux lacs alpestres d'Autriche, où des professeurs expérimentés tiendront des cours d'allemand. Dans ce cadre pittoresque, la jeunesse française sera en contact continu avec des camarades autrichiens. Pour les parents qui préfèrent confier leurs enfants à des familles, le Comité dispose de nombreuses adresses de professeurs, avocats, médecins, hauts fonctionnaires dignes de toute confiance, lesquels seraient heureux d'accueillir, pour une somme modique (500 à 900 francs par mois) des jeunes filles ou jeunes gens français. Tous les étudiants et élèves français jouissent d'une réduction de 50 % sur toutes les lignes de chemins de fer autrichiens.

Pour tout autre renseignement, prière de s'adresser au secrétariat du Comité d'Echanges Interscholaires Franco-Autrichiens, Vienne I. Heggasse 6.

Une Ecole active modèle au Guatemala

De M. Manfredo L. Déleon, dans la *Revista de Educacion de Guatemala*, sur M. Hermogenes Gonzalez (Voir *Pour l'Ère Nouvelle*, n° 95, février 1934, p. 38) :

« Le professeur Hermogenes Gonzalez est un vieux maître expérimenté qui, pénétré de la valeur des théories modernes sur l'éducation, tente de les mettre en pratique dans nos écoles. Plein d'enthousiasme et d'optimisme, il a pris, depuis deux ans et demi la charge de l'école primaire « Francisco Vela » où il a mis en pratique l'ECOLE ACTIVE avec des résultats magnifiques.

« J'ai rendu d'assez fréquentes visites à l'école « Francisco Vela » et j'ai eu le plaisir d'observer ses progrès croissants. Les professeurs, MM. Gonzalo Vargas, Adrian Lopez et Salvador Espinosa sont pour M. Gonzalez d'enthousiastes collaborateurs et c'est avec un véritable amour qu'ils accomplissent leur travail méritoire.

« Très peu de gens se rendent compte de ce que signifie le labeur patient et plein du plus haut mérite qu'accomplit actuellement ce groupe de maîtres dans cette Ecole active. M. Gonzalez, comme c'est le cas de tous les novateurs, n'a pas été compris par la masse ; beaucoup le traitent de « fou » ou de « théoricien », disent du mal de son travail et le critiquent sans le connaître ; ils ne sont jamais allés voir comment l'on travaille dans cette Ecole et ignorent les méthodes et procédés si essentiellement humains qu'emploient les professeurs ; les routiniers, les esprits arriérés ne peuvent concevoir une école sans définitions abstraites, leçons à savoir par cœur et programmes destinés à faire bon effet aux examens ; voilà pourquoi ils critiquent cet établissement où l'on enseigne pour la vie et non pour l'école. »

Livres

OUVRAGES DE LANGUES FRANÇAISE

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION, Le self-gouvernement à l'École (Publications du B. I. E., n° 38, 1934, vol. 16 x 24 de 168 pp., fr. s. 4.).

Cet ouvrage important, basé sur une enquête lancée en 1931, a pour auteurs : M. J. Heller, délégué de la Pologne au B. I. E. et membre de la Division des Recherches, qui procède à une étude générale des réponses apportées par l'enquête (pp. 17 à 87); M. Jean Piaget, directeur du B. I. E., qui présente quelques « Remarques psychologiques sur le self-gouvernement » (pp. 91 à 108); le Dr Adam Tielecnyk (Pologne); « Le développement historique du self-gouvernement en Pologne »; Mlle A. Kantova (Tchécoslovaquie); « L'éducation collective à l'école primaire supérieure expérimentale de Praha-Nusle, durant les années scolaires 1930 à 1932 »; et M. M. Colombain (France) du Bureau International du Travail: « Le self-gouvernement dans les coopératives scolaires en France ». Ces trois derniers travaux font partie des « Annexes ».

Dès l'avant-propos, M. J. Heller marque l'origine de cette étude. C'est la préoccupation de « fonder l'éducation morale sur l'activité libre des enfants ». Et il ajoute: « C'est surtout le travail de pionnier réalisé par les écoles nouvelles qui, pénétrant toujours plus profondément les programmes de l'enseignement public, vulgarise, en même temps que les méthodes actives d'enseignement, les méthodes analogues d'éducation morale. Depuis la publication, en 1921, du livre de M. Ferrière, intitulé *L'Autonomie des Écoliers*, qui représente une étape très importante de ce mouvement et lui a donné une nouvelle impulsion, les expériences privées ou officielles se sont multipliées. »

Le questionnaire envoyé aux novateurs en la matière portait : A. Origine et historique de votre expérience (9 questions); B. Description de l'expérience (19 questions); C. Résultats. I. Éducation morale (6); II. Éducation intellectuelle (3); III. Éducation sociale (7); Objections (6); Développements personnels.

Il ne nous est pas possible dans ce compte rendu rapide d'analyser, si peu que ce soit, les réponses reçues. Elles portent sur 518 expériences faites dans 16 pays. Pour qui a pratiqué le self-gouvernement, il y a là un échange d'expériences passionnant. (Mais pourquoi a-t-on oublié les expériences de Mme Eve Vajkai, à Budapest — dont une partie a été reproduite ici-même: Voir n° 12, 20, 25 : « L'Éducation sociale », 29, 40 : « Un essai d'autonomie », 54 et 59 : « Enfants chefs »?) — Profondes et subtiles sont les remarques psychologiques de M. Jean Piaget : On retrouve ici sa plume analytique, mais aussi son coup d'œil synthétique qui fait de lui un chef précieux pour les praticiens de l'éducation.

S'il est vrai que de la comparaison naît la lumière (hier, on disait : du choc), et si le rôle du B. I. E. est de confronter les idées et les pra-

tiques de tous les pays, afin que chaque pays — chaque éducateur — puisse emprunter aux autres ce qui lui convient, — non le copier, mais se l'assimiler —, un ouvrage comme celui-ci justifie de façon éclatante l'existence de cette cadette des institutions internationales de Genève. *Pour l'Ère Nouvelle* se permet de féliciter très vivement les dirigeants du B. I. E. pour cette marque nouvelle de vitalité orientée vers le service universel de l'Enfance.

Ad. F.

Mlle E. FLAYOL, Directrice honoraire d'École Normale, Secrétaire du groupe français d'éducation nouvelle, **Le Dr O. Decroly éducateur** (Bibliothèque des Éducateurs, Paris, Nathan, 1934, vol. 12 x 19 de 223 pp.).

Mlle E. Flayol avait déjà présenté Mme Montessori au lecteur Français; elle lui présente aujourd'hui le Dr Decroly. Nous donnera-t-elle demain un John Dewey? Nous le souhaitons. Elle aurait ainsi introduit en France la pensée des trois éducateurs les plus fameux de l'époque actuelle, les seuls peut-être — avec Kerschensteiner, dont nous entretenons peu Mlle Elisabeth Huguenin — dont le nom survivra. Car ce sont bien là des tout grands.

Il n'existaient pas encore, en français, de vue d'ensemble de la pensée decrolyenne. Il n'était point facile de s'attaquer à cette présentation. Rien de plus simple, au fond, que le message de Decroly; mais rien de plus varié que les aspects sous lesquels il se manifeste. Il y a le Decroly des anormaux et celui des normaux; le Decroly du matériel éducatif; celui des centres d'intérêt, celui du globalisme, celui des tests. La méthode la meilleure pour faire sortir la complexité de la simplicité initiale, c'était d'étudier tout d'abord l'homme, puis, en l'homme, le psychologue, l'observateur, l'« inventeur » — au sens étymologique du terme : celui qui trouve. — Médecin et psychologue, Decroly fut très tôt éducateur. Chez lui, le théoricien est le penseur et le pilote du praticien, et le praticien l'exécutant immédiat du théoricien. D'où étude des applications : programmes, techniques, problèmes d'organisation scolaire. Réussite suprême : L'École de l'Ermitage, rendez-vous des maîtres novateurs du monde entier, où le maître des maîtres les accueillait avec son bon sourire simple, au milieu des enfants, garçons et fillettes, qui étaient pénétrés à son égard d'une ferveur ardente. Et voici Decroly parmi les psychologues modernes, l'homme qu'ils lui apportent de leur dévotion et de leur admiration. Car son influence était grande, de son vivant, et elle a cru, si possible encore, depuis sa mort, en septembre 1932.

J'ai dit ici le plan adopté par Mlle Flayol. Ceux qui ont connu le maître belge et qui connaissent — ou même appliquent — sa méthode n'ont pas besoin qu'on leur détaille le contenu des chapitres. Ils le devinent. Aussi bien le livre s'adresse-t-il principalement à ceux qui ne le connaissent pas encore. Et l'on ne peut pas dire grand-chose en deux cents petites pages. Ne cherchons donc

pas ici les nuances subtiles, l'exposé des points sur lesquels les decrolyens eux-mêmes ne sont pas toujours d'accord entre eux, les uns figeant en formules les procédés acquis, les autres s'attachant à l'esprit et poursuivant les « lignes de vie » du Maître en perfectionnant ses méthodes. Mais ce livre-ci, nul ne l'écrira. Il s'écrit tous les jours. Il est vivant. Il est la vie elle-même.

Il faut exprimer notre gratitude à Mlle Flayol. Elle s'est tirée admirablement d'une tâche délicate. Elle a dit l'essentiel, en mots clairs. Ce n'est pas une pierre tombale tournée vers le passé, c'est une initiation qui ouvre les portes de l'avenir. Ad. F.

A.-M. SMITS-JENART, **Le Système pédagogique de Winnetka** (Documents pédotechniques, juillet 1934, Bruxelles, Lamertin, vol. 13 x 19 de 230 pp.).

Ce livre est un témoignage. Mlle Alice-Marie Smits-Jenart a été longtemps professeur à Winnetka. Dans les écoles expérimentales de Belgique et d'Angleterre où elle avait enseigné, elle avait beaucoup entendu parler des méthodes de M. Carleton W. Washburne et avait conçu pour elles — et lui — une vive admiration. Cette admiration ne s'est pas démentie sur place. Bien au contraire, elle s'est avivée et approfondie. Elle a suivi les cours de vacances de Winnetka; elle a étudié de près la pratique des meilleurs d'entre les professeurs; elle a pratiqué durant trois ans, aux différents degrés; elle a visité d'autres écoles expérimentales des États-Unis; elle a lu les ouvrages philosophiques et techniques de et sur Winnetka. Et sur cette base, elle a écrit sa thèse, sur place, en en soumettant toutes les parties aux professeurs et à M. Washburne lui-même. Aussi ce dernier lui délivre-t-il un certificat d'authenticité qui en fonde définitivement la valeur. En aucun pays, en aucune langue, déclare-t-il, il n'existe d'ouvrage aussi complet sur Winnetka. Mais, ajoute-t-il, c'est là le tableau de ces écoles de 1930 à 1935 : l'avenir n'est à personne et toute organisation vivante est en voie constante de transformation.

On sait que Winnetka est caractérisé par l'individualisation du rythme du travail. Il n'y a pas choix des sujets — des fichiers et des carnets régissent la matière, — mais choix relatif du moment et de la durée du travail et surtout choix, selon les aptitudes, du rythme particulier. La qualité des résultats atteints dans l'échelonnement des difficultés règle l'avance. Il a donc fallu, dans chaque « branche » établir une échelle des difficultés. Première grosse difficulté. Mais le résultat est là, critiquable, à certains égards, mais d'un rendement certain. Je dis bien « rendement » : nous sommes en Amérique!

Ce qui distingue la méthode de Winnetka du Plan de Dalton, c'est que le travail technique rigoureux alterne ici avec des périodes quotidiennes d'activité créatrice. Activités collectives, cette fois. Le maître y joue encore un rôle assez marqué. Mais enfin, c'est l'École active, collective et vivante. Et ceci corrige ce que cela pourrait avoir d'excessif.

D'autres problèmes se posent : discipline, Conseil de l'École, administration, bulletins, choix du personnel enseignant, sa préparation. Sur tous ces points, sur la bibliographie de Winnetka,

sur les très nombreuses écoles employant son matériel, Mlle Smits-Jenart donne une ample moisson d'informations, allant droit au fait, sans perte de temps, sans phrases superflues. Il en résulte, à tête reposée, l'impression que quelque chose de gigantesque se prépare là-bas, la « rationalisation » de l'école publique, la « technisation » de l'enseignement. Pour faire des élèves des machines, des termites de la Métropole future? Non. Des citoyens et des travailleurs compétents, rien de plus, rien de moins. Ad. F.

F. CHARMOT, S. J., **L'Humanisme et l'Humain**, psychologie individuelle et sociale (Paris, Editions Spés, 1934, vol. 14 x 23 de 524 pp., fr. 30).

Le R. P. Charmot aime la « Teste bien faite » — selon le titre de l'un de ses livres, ouvrage riche de substance que nous avons analysé ici même en son temps, — mais il veut que cette tête anime un corps pourvu d'une paire de mains sachant travailler et qu'elle soit animée elle-même par un Esprit qui dépasse la personne et la rattache à l'Univers spirituel. C'est cet ensemble qu'il appelle Humanisme. Au début de sa volumineuse dissertation, il reconnaît que ce terme, dérivé du substantif humaniste (xvi^e siècle), a débordé en tous sens. Il est devenu « tendance à réaliser le type idéal humain », à établir une relation de l'univers à l'homme. Lien aussi entre l'homme et les hommes, et ceci sous le signe de la coopération et du bien commun. Il faut, comme le dit M. Croizet, « que les valeurs individuelles concourent au bien commun ». « Tout travail doit être orienté vers l'homme idéal que chacun porte en soi comme une ébauche. Les personnes et les cultures garderont sans doute leur originalité; mais que ce soit au profit, et non aux dépens, de l'« humain ». — Ainsi donc l'Humanisme se manifeste par une sociabilité où chacun, à l'avantage d'autrui, apporte tout ce que sa culture personnelle lui a donné de perfection humaine. « Il n'y a d'unité... que par cohésion et de cohésion que par coopération ». Ce mot de Blondel, appliqué à l'organisme, le P. Charmot l'applique à la société. Mais cette société ne se définit pas par des rapports quelconques. Elle se définit par son but, qui lui confère sa valeur. Et ce but, c'est l'Humanisme — bien entendu, sous l'égide de la religion chrétienne ou plutôt du Maître qu'elle sert. — Les saints, les savants, les artistes, telles sont les personnalités profondément humaines qui, « par leur élan spirituel, nous entraînent vers tout ce qui donne un prix immortel à la vie humaine ». Bergson a reconnu « que c'est par un appel de l'élite que nous échappons à la contrainte des sociétés closes ». Pas de pseudo-divinités : nationalisme, racisme : l'Humanisme seul est assez large. Il faut élever jusqu'à lui le peuple et les maîtres du peuple. Le maître d'école doit, tout au long d'une culture qui l'égale au professeur secondaire, s'imprégner d'Humanisme. Celui-ci seul le fera échapper à la mentalité « primaire ». — « L'humaniste sait qu'il ne sait rien, le primaire l'ignore. » — « Plus on est savant, plus on découvre qu'on ne sait rien... Cette souffrance est essentielle à l'humanisme. Celui qui ne l'éprouve pas est encore un « pédant », comme disait Montaigne ». Conclusion : Il faut un institut supérieur de pédagogie, basé sur la vocation

et le perfectionnement spécialisé, mais non sur l'élimination par sélection.

Voilà, croyons-nous, abstraction faite de la doctrine proprement catholique et de quelques digressions : lutte de certains humanistes contre le christianisme et de certains chrétiens contre l'humanisme — l'essentiel de cet ouvrage. A juste titre, à notre sens, l'auteur recherche « l'unité dans la variété » (p. 322) et la « primauté du Spirituel » (p. 156). Tout le reste est, en quelque sorte, partie de ce tout.

En somme, ce livre répond bien à ce que l'on pouvait attendre de lui. Sous le voile des symboles et en admettant la définition des mots employés, nous pouvons constater quelques points sur lesquels l'accord peut se faire. Mais le chercheur d'éducation nouvelle concrète n'y trouvera pas grand-chose à glaner. Ad. F.

Cahiers d'enseignement pratique (Edités par Delachaux et Niestlé, S. A., Neuchâtel, rue de l'Hôpital, 4 et Paris (7^e), rue St-Dominique, 26).

Nous avons déjà présenté (N° 95, février 1934, p. 59) cette collection dont le Comité de rédaction comprend MM. Th. Mœckli, inspecteur scolaire à Neuveville, E. Buxeel, insp. scol. à Lausanne, R. Dottrens, directeur d'écoles à Genève et P. Bühler, insp. scol. à Neuchâtel. Rappelons que 19 fascicules sont parus, portant sur les sujets suivants : physique et chimie (6 fascicules), botanique et zoologie (6), histoire et géographie (4), littérature (3). D'autres sont en préparation.

Le N° 18 a pour sujet « Le gaz » et pour auteur le Dr Henri Meinert. En 16 pages illustrées, il explique : la fabrication du gaz — avec expériences appropriées, indication du matériel utile et de la marche à suivre; — puis : l'usine à gaz. — Nouvelle série d'expériences sur le benzène (benzine du commerce ou benzol) — la cuisson au gaz; le compteur à gaz; indications statistiques : Lausanne, etc.

Dans le n° 19, Mme Lydie Baehler-Viéssel décrit « l'Abbaye de St-Gall, foyer de culture et de civilisation au moyen-âge. » Les chapitres sont brefs, mais riches de contenu et donnent une impression de plénitude, sans laisser celle d'une surcharge. L'opuscule — il n'a que 30 pages, dont plusieurs sont occupées en tout ou en partie par les illustrations — s'ouvre par une fresque historique générale ; suit le tableau du couvent :

abbaye et école au 11^e siècle. Le chapitre III étudie les arts mineurs (manuscrits), les beaux-arts et l'école de musique, et les belles-lettres (littérature).

Enfin les personnalités marquantes de la période carlovingienne et de celle des Othons.

La documentation par opuscules séparés — qui se rapproche de celle par fichiers — est bien dans la ligne moderne. Amener l'élève à des expériences ou à des recherches personnelles, c'est, proprement, un des éléments importants de l'École active. Ad. F.

Emile LOBET, Directeur du Secrétariat d'apprentissage interprofessionnel de Bruxelles, **A propos de l'Orientalisme professionnel**. (Documents pédagogiques, mai 1934, Bruxelles, Lamertin, opuscule 13x19 de 50 pp., fr. belges 6.)

A notre époque de crise et de chômage, la question de l'adaptation — aptitudes individuelles et métier correspondant — et celle de l'apprentissage technique n'entrent pas seules en ligne de compte. La question du placement prédomine. Car toute impasse signifie chômage et tout chômeur coûte à l'Etat et à la Société, — pour ne pas parler du gaspillage d'énergies qui eussent pu être actives et créatrices de valeur, ni du point de vue spirituel qui prime tous les autres. Entre la dépression nerveuse du chômeur et la sécurité du travailleur durement occupé, il y a un abîme.

Or les services officiels et privés de placement sont loin d'être, en tous pays, coordonnés, intelligents et rapides. L'auteur cite des cas où l'administration, appuyée sur des règlements défectueux, s'est montrée tâillonne et vexatrice. D'où pertes nettes pour l'Etat et pour les travailleurs intéressés, dans l'espèce des apprentis. Mais l'Etat n'est pas seul à commettre des erreurs. Il faut que les parents connaissent la valeur de l'Orientalisme professionnelle, y recourent, la comprennent, l'appuient. Il faut, pour cela, que les maîtres éclairent les parents. Une organisation plus souple, plus rapide, plus avisée rendra ici des services éminents. Ad. F.

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

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

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

Pavillon — Grand jardin — Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

L'AVENIR

Home-École 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

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VII^e

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

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 ; Etranger, 25 francs.

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

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

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

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole 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)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère et de l'intelligence.
Douze à quinze élèves seulement.

L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents
de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ASEN”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descoendres

*de
l'Institut J.-J. Rousseau*

*d'après M. le D^r O.^s Decroly
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. Bolle N^o 6. Tulipe et Clown. — N^o 310. Bolle N^o 7. Moulin et Poussin. — N^o 311. Bolle N^o 6. Perroquet et Pensée. — N^o 314. Bolle N^o 7. Déjeuner du lapin et oiseau. — N^o 315. Bolle N^o 10. Rose et Marine. Chaque bolle 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, Tiroir, Verre, Soupière. — N^o 436. Tonneau, Phare, Niche, Sabot. — N^o 437. Cuvette, Bollique, Cafetière, Table. Chaque bolle 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 438. Moulin, Poisson, Puits, Toupie. Chaque bolle 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, eouv. 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