

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

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

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaide, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Ad. FERRIÈRE. — *Les Compagnons du Monde* (Lettre N° 4, mai 1935).

M. PRUDHOMMEAU. — *Le Modelage dans la classe de perfectionnement ; Le*

→ *Travail par équipes à l'École.* — *Extraits de publication du B. I. E., N° 39.*

M.-H. LAUGIER. — *Une science nouvelle : La Biotypologie* (Conférence).

P. HUNZIKER. — *L'influence nécessaire d'une âme collective dans les établissements d'enseignement.*

Communications et Congrès.

Nouvelles diverses.

A travers les Revues.

Livres.

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

14^e Année.

JUILLET 1935

N° 109

ADMINISTRATION ET REDACTION

GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm - PARIS V^e

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

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

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

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

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

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

BELGIQUE : *Vers l'École active*, CEROUX-MONESTY.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchkovo, Sofia

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

ESPAGNE : *Revista de Pedagogía*, 31, Miguel-Angel, Madrid 91.

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

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

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

ROUMANIE : *Penra Inima Copilar*, Strada Manu Sante, 79, Bucarest.

SUISSE : *Pedagogisches Spätmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

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

TUNISIE : *Filialer*, International Collège, Sousse.

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

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

YUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Slovans, 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 *
Biogenetic and Abolitionism, Langensala, Beyer et Schöna, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 *
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis, Bruxelles, Miché et Thron, 1912 (épuisé)
La loi du progrès en biologie et en sociologie, Ouvrage couronné par l'Université de Genève, Paris, Glard et Brière, 1915 Fr. 62 50
L'esprit latin et l'esprit germanique, Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Églises thibétaines 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'Autonomie des Écoliers, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 *
Philosophie réaliste et religion de l'esprit, Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 *
L'écrit spontané chez l'enfant, Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille, Genève, Editions Forum, n° 64, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en islandais et en hollandais) (épuisé)
L'École active, Genève, Editions Forum, n° 64, 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, en suédois, en japonais, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 *
L'Éducation en Suisse, L'Éducation en Suisse, Ge-

neve, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Abolition de l'École active en Italie, monographies d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927 (Tr. en espig., en polon. et en allem.) Fr. 45 *
Le grand cours maternel de Pestalozzi, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
La Liberté de l'Enfant à l'École active, Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 *
Trois pionniers de l'éducation nouvelle, Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 *
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution, Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
La Pratique de l'École active, Genève, Editions Forum, n° 64, 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 *
L'Acteur de la psychologie générique, Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître, Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 *
L'Amérique Latine adopte l'École active, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 *
Caractérologie typocémique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 25 *
L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50
Les Éléments constitutifs du Caractère, Annuaire de l'enfance, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 45 *
Cultiver l'Énergie, Editions 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 sort 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° 897-92.

Les Compagnons du monde

(Lettre N° 4. — Mai 1935)

par Ad. FERRIÈRE,

Membre Fondateur et Membre du Comité Exécutif
de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle.

Chers Collègues,

La Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle, lors de son premier Congrès International tenu à Calais en août 1921, adopta des statuts qui, durant plus de dix ans, incorporèrent son idéal et servirent de critère au cours de sa croissance, pour l'adjonction de nouveaux membres adhérents. Le premier de ces Statuts commença ainsi :

« Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit. »

L'idée d'assurer par l'éducation la suprématie de l'esprit n'est pas particulière à la Ligue. Et nous ne sommes pas seuls à voir que le mal actuel réside dans l'égoïsme et le matérialisme contemporains. Nous ne sommes pas seuls à protester. Mais ce serait accomplir la moitié seulement de notre tâche que de protester sans lutter. Le mot d'ordre est donc : lutte contre l'effritement des énergies, contre l'obscurité des esprits, la lâcheté et l'égoïsme, fruits du matérialisme ; lutte en faveur de la science politique et sociale — au sens élevé de ces termes, — en faveur des sentiments de solidarité et de sacrifice de soi ; en un mot, lutte en faveur de la suprématie de l'esprit.

Disons-le bien haut : c'est cette lutte qui nous a valu les sympathies des hommes de cœur et d'intelligence du monde entier. Si notre Ligue — née obscurément en 1921, de la fusion de trois groupes consacrés à cette tâche surhumaine : la *New Education Fellowship*, anglaise (1915), la section d'Éduca-

tion de la *Deutsche Liga für Völkerbund* (1920), et le *Bureau International des Ecoles Nouvelles* (1899), si cette Ligue, dis-je, a vu croître de façon prodigieuse ses effectifs durant les dix premières années de son existence, si elle a trouvé des appuis financiers puissants en Angleterre, aux États-Unis, partout, si elle a attiré l'attention des gouvernements, au point qu'un Ministre de l'Éducation Nationale a consenti à venir parler à notre Congrès de 1932 et que déjà, lors des Congrès précédents, plusieurs ministres de différents pays s'étaient fait représenter, il faut attribuer ces succès sans précédent au fait qu'elle s'est constituée le héraut d'une vérité évidente : une double vérité, peut-on dire, la vérité pédagogique et la vérité spirituelle.

De la première, — qui s'attaque aux méthodes pédagogiques périmées, aux programmes, règlements et examens contraires à l'hygiène psychologique — nous ne dirons rien ici. Mais nous voudrions mettre en relief la seconde, cette aspiration vers ce qui est essentiel en l'être humain, son harmonie, son unité foncière, sa « totalité », comme aime à le dire la psychologie actuelle. Le centre de gravité de l'être normal est dans son esprit. Sauvegarder ce centre, conserver et accroître la puissance de l'esprit, telle est, de l'avis unanime des grands éducateurs du passé et des hommes clairvoyants de l'époque actuelle, la tâche essentielle de l'éducation.

On prend souvent le mot « esprit » dans le sens de pensée consciente et réfléchie. C'est un abus du sens profond de ce terme, issu d'un mot latin apparenté à « respiration », « souffle ». La tonalité à la fois affective et active du terme doit subsister, à côté de la caractéristique intellectuelle. Mieux encore, dans le domaine intellectuel, la raison consciente ne doit pas avoir le pas sur l'intuition. L'une et l'autre sont des éléments constructifs de la personnalité. L'une et l'autre peuvent errer : la raison sans intuition est faite de calcul sec et matérialiste ; l'intuition sans raison s'égare facilement dans les nuages de l'utopie et de la métaphysique sans base dans la réalité. Seuls les grands équilibrés sont aussi de grands intuitifs purs. Et, s'ils ont ignoré la raison, la raison sous forme de science, est venue après coup justifier leurs anticipations clairvoyantes.

Il ne s'agit donc pas, on l'a compris, de favoriser par l'éducation la conservation et l'accroissement de puissance de l'esprit conscient à l'exclusion de toute inspiration, de toute intuition. Bien au contraire. Mais — on nous le demande souvent — comment agir sur l'inconscient ? Comment atteindre, dans la famille et à l'école, ces couches profondes de l'être vivant d'où doit jaillir la vie vraie, la vie digne d'être vécue ? Comment rétablir l'harmonie, là où l'équilibre nerveux, mental ou moral est rompu ?

La psychologie génétique répondra à ces questions. Elle étudie l'inconscient de l'enfant dans son devenir. Elle nous dit que l'homme, dans son ascension pour atteindre à la « perfection » — une perfection très relative, on le comprend — passe par six phases caractéristiques. Six est un nombre choisi arbitrairement, on pourrait aussi bien découper cette évolution en douze tranches, comme les anciens ont divisé le ciel infini en douze signes du zodiaque. Six, douze, cent ou mille ; n'importe. Restons-en à six pour simplifier.

Autre simplification bien arbitraire : il faut donner des noms à ces six phases. Or les mots sont trop simples ; ils sont simplistes, ils sont « globaux ». Selon les lecteurs, ils disent trop, ou trop peu. Acceptons cette impuissance, puisqu'elle est irrémédiable.

Voici donc ces six étapes : 1° Celle de l'homme instinctif, primitif ; 2° Celle de l'homme intuitif conventionnel ; 3° Celle de l'homme égocentriste individualiste. — Durant ces trois étapes prédominent l'inspiration, puis la logique rationnelle. On les a désignées comme celles de l'involution, c'est-à-dire celle où l'esprit s'incorpore dans

la matière. On a pu le figurer par un demi-cercle, un méridien qui irait du pôle nord au pôle sud.

Les trois dernières étapes, au contraire, sont celles de l'évolution, celles où, de la matière, l'être s'élève de nouveau vers l'esprit, de la rationalité matérielle, vers l'irrationnel, saisi par l'intuition. Ici prédomine, non plus l'inspiration originelle, mais l'aspiration à l'Absolu. Notons tout de suite que cet Absolu, ce monde irrationnel, transcende la raison, mais ne la nie pas, lorsque celle-ci s'abstient de dogmatiser et se voue à la recherche de la Vérité éternelle.

Voici donc les trois phases ultimes : 4° L'Absolu est pressenti ; 5° L'Absolu est saisi par intuition ; 6° L'individu s'incorpore à l'Absolu. En d'autres termes, on a ceci : 4° L'être sensitif ; 5° L'être intuitif — le sage qui possède l'esprit de synthèse et le sens de la solidarité constructive et 6° Le saint, celui qui se détache du monde et qui, comme le dit la voix populaire, « contemple Dieu face à face ». Qu'on pense à la belle poésie de Longfellow : « Au delà de la terre » !



Voici maintenant deux remarques importantes. Chaque être s'élève jusqu'à l'une de ces six étapes et y demeure fixé pour le reste de son existence. D'où la diversité des types psychologiques adultes. D'autre part, le déséquilibre nerveux, mental ou moral, — ou ces trois formes réunies — courbe beaucoup d'êtres à un niveau de vie que leur esprit eût été appelé à dépasser s'ils étaient demeurés équilibrés. Ce déséquilibre est souvent héréditaire ; mais presque fatalement l'individu l'accroît durant sa vie, et, hélas, la société, par son inconséquence, par des méthodes pédagogiques à rebours du bon sens, tend à l'accroître encore.

Qu'arrive-t-il alors ? Dès la phase primitive, l'instinct est faussé. C'est comme un nuage épais qui voile la vue du soleil, qui égare l'enfant et lui fait perdre le sens de la beauté, de la bonté et de la vérité, termes naturels et spirituels de l'Homme. Car l'instinct sain « vient de Dieu », peut-on dire symboliquement. L'élan vers la perfection est à l'origine comme il est au terme.

Pour l'enfant normal, la phase initiatrice (2) et la phase individualiste (3) sont normales. Elles préparent la « conversion » le passage de l'inspiration inconsciente à l'aspiration consciente au divin, aspiration d'abord confuse de l'adolescence (4) puis in-

tuition claire (5). Au lieu de cela, le monde se partage en esprits conventionnels conservateurs, routiniers, et qui suivent des mots d'ordre — et en esprits individualistes intransigeants à qui manquent essentiellement le sentiment de la solidarité et le sens du sacrifice de soi au bien commun.

Hélas ! Une alimentation de plus en plus absurde qui s'éloigne des mets ancestraux sains et riches de soleil et de vie ; une existence agitée qui compte trop de plein air ou pas assez ; une médecine qui s'attaque aux symptômes, empoisonne l'organisme, tout en laissant subsister la cause profonde du mal ; un désordre social où se heurtent les égoïsmes, une religion qui demeure trop souvent formaliste et éloignée de la thérapeutique des âmes ; — voilà autant de causes de déséquilibre. On pourrait en énumérer des milliers d'autres. Ceci nous oblige à conclure : l'homme moyen est un malade, même lorsqu'il l'ignore.



L'École remédie-t-elle à cet état de choses ? Et la famille lui aide-t-elle dans cette tâche ? Triste constatation : famille et école ignorent encore trop souvent la nature du mal, la source du mal et le remède au mal !

Et pourtant, les plus grands éducateurs ont montré la voie à suivre. Tous, en termes différents, mais avec une unanimité remarquable, nous déclarent ceci : il faut « centrer » l'enfant, l'équilibrer, l'harmoniser, afin que parle la voix divine en lui : la voix des instincts sains, d'abord, puis la voix de la tradition saine, puis celle de la raison. Et ceci sous le rayonnement de vie et d'amour d'adultes : parents ou maîtres qui soient, eux aussi, sains et équilibrés. Car santé et amour vont de pair.

On parle trop souvent des prétendus « péchés » de nos enfants. Le psychologue y voit

comme des réactions inévitables d'un système nerveux ou mental déséquilibré, comme des signes de maladie. C'est dire qu'il ne faut pas punir, mais guérir. Simple question de mots ? Oui. Mais aussi attitude totalement différente de la part de l'éducateur. En définitive, éduquer suppose donc ces trois éléments : 1° Science ; 2° Intuition ; 3° Amour. Si l'un d'entre eux fait défaut, la partie est bien près d'être perdue.

Par contre, il suffit qu'ils soient présents et à l'œuvre pour que l'éducation soit une joie, une création de beauté. Car voici le résultat d'une éducation harmonieuse : l'enfant « centré » vit naturellement une vie saine, ses instincts sont ceux d'un « bon animal », comme disait Herbert Spencer. Il imite, mais pour arriver à dépasser le point où il est parvenu. Il est un individualiste, un original dans le bon sens du mot, mais sait renoncer à un plaisir égoïste quand il le faut, car il a le sens de la solidarité et celui du sacrifice de soi à une cause plus haute. Il obéit à la raison, non pas à la demi-raison, celle d'une science qui pousse loin l'analyse tout en ignorant la synthèse, mais à la raison humaine, en tant que reflet de la Raison divine.

Son inspiration et son aspiration sont sur une même ligne : elles sont en prolongement l'une de l'autre, elles sont orientées selon un même axe : celui qui relie le Dieu immanent et le Dieu transcendant, deux conceptions d'un seul et même Dieu.

Cultiver le Dieu intérieur, pour que l'enfant connaisse un jour les joies de celui qui parvient à la vision du Dieu universel, tel est, en son essence, le but de l'éducation.

Un tel effort, capable de conduire à de tels résultats, ne vaut-il pas d'être tenté et de devenir la préoccupation centrale et primordiale de tout éducateur : mère, père ou maître ?

Ad. FERRIÈRE.

Le modelage dans la classe de perfectionnement

Qu'il s'agisse d'une classe de normaux ou de la Classe de Perfectionnement, les horaires comprennent, sous la rubrique générale « Travaux manuels » des exercices très différents, tels que piquage, pliage, tissage, travail du bois ou du fer, modelage. Bien que mis ainsi sur le même plan, ils

sont d'une inégale importance. En particulier le modelage me paraît mériter une place prépondérante, à la fois par sa valeur d'éducation esthétique et comme moyen d'expression commode pour un enfant dont le langage est pauvre et la pensée rudimentaire.

Les études de Rouma sur le modelage (1) m'ont amené à entreprendre à mon tour, dès 1929, une série d'observations, que je me proposais de confronter avec les travaux de Rouma; mais je me suis heurté tout de suite à quelques difficultés d'ordre matériel : la pâte à modeler m'a bien vite fait défaut. Je ne disposais pas, comme Rouma, d'une salle spéciale et commodément aménagée, ce qui restreignait beaucoup les possibilités d'exécution. Mes élèves travaillent en classe, soit sur leur table individuelle à plan incliné, soit sur la table de travail manuel, simple table de cantine qui a l'avantage d'être horizontale, mais ne pouvait recevoir que 8 élèves au maximum. Enfin la principale difficulté venait des moyens d'enregistrement des résultats obtenus : on ne peut, en effet, songer à garder tous les essais des enfants, dont on a cependant besoin pour une étude comparative : il n'y a pas d'autre façon de conserver ces documents que de les photographier. Or en 1929 je ne possédais pas encore les appareils qui m'auraient permis de prendre les vues sur place : il me fallait transporter, sans les briser et sans les déformer, les fragiles travaux des enfants. Depuis 1931 une partie de ces difficultés ont pu être surmontées et en avril 1934 j'ai repris l'étude systématique du modelage, que j'avais momentanément suspendue au profit d'autres, spécialement sur le dessin, le travail manuel, le cinéma. Toutefois, même pendant les périodes où mon attention se portait de préférence sur d'autres sujets, j'ai continué à photographier quelques travaux ou bien j'ai pris des notes avant de remettre la pâte à modeler en service.

L'idée directrice de mes observations a été celle de Rouma : L'enfant s'exprime-t-il de façon identique par le *modelage libre* et par le *dessin libre* ? Les formes élémentaires du modelage suivent-elles des étapes d'évolution analogues ou comparables à celles que l'on peut observer dans les *dessins libres* ?

Les enfants de la classe ont eu à exécuter des exercices conformément au programme suivant :

1° Des *modelages libres* dans lesquels le choix du sujet comme l'exécution étaient entièrement laissés à leur initiative sans intervention du maître.

2° Des *modelages sur thème donné* : je donnais le thème, l'enfant interprétait librement.

3° Des *modelages d'après modèles*.

4° Des *modelages libres* mais pour lesquels l'enfant venait me demander l'autorisation de prendre des modèles parmi la documentation photographique de la classe. J'évitais alors de donner à l'enfant des conseils pouvant influencer sa production.

5° Des *modelages d'après projets dessinés*.

Modelage libre

Dans sa première série de recherches portant sur le modelage de mémoire et sur le modelage spontané, il semble bien que Rouma ait adopté la même attitude : « Je me plaisais à côté d'un enfant et j'observais tout ce qu'il faisait, le questionnant sur ce qu'il voulait représenter et lui demandant toujours s'il était satisfait de ce qu'il avait produit. » (1)

J'observe, moi aussi les enfants, mais contrairement à Rouma je m'abstiens de toute question avant l'achèvement du travail, voulant éviter toute intimidation comme toute suggestion.

Les essais de Rouma ont été faits dans des classes de normaux et dans des classes d'arriérés. Je puis donc comparer mes observations aux siennes. De ce que nos observations ne concordent pas toujours, je suis loin de conclure à une inexactitude de sa part. Les miennes valent pour un milieu donné, dans les circonstances que je viens de préciser exactement ; elles me conduisent à des conclusions qui ne sont pas toujours en accord avec celles de Rouma et dont je signalerai les différences plus loin.

Tout d'abord, alors que Rouma observe que les premiers essais libres de ses écoliers marquent une préférence pour l'exécution de « bonshommes », j'ai constaté, — à ma grande surprise, je l'avoue — la prédominance d'animaux. Pourquoi cela ? Je crois en avoir trouvé l'explication en observant l'enfant pendant son travail : Le modelage permet de rectifier, de modifier, de transformer la matière, mais aucun des états transitoires ne laisse sa trace dans l'état définitif, pas plus dans la forme que dans la position dans l'espace : il arrive qu'un enfant commence par avoir l'intention de façonner « un bonhomme ». Il fait le corps, la tête, les bras, les jambes, puis essaie d'assembler ces diverses parties en un tout et de faire tenir le bonhomme sur ses jambes. Il n'y réussit pas. Alors il modifie son intention, il déforme le corps ou bien il le laisse tel quel, mais les bras et les jambes dont d'ailleurs la forme générale n'est guère différenciée, se transforment en

(1) ROUMA : *Le langage graphique de l'enfant*. Paris, Alcan, 1913.

(1) Op. cit. p. 225

quatre pattes ; de verticale la position devient horizontale, l'enfant complète l'animal qui tient mieux sur quatre pattes qu'un bonhomme sur ses jambes et du dessin primitif il ne reste plus rien ; la forme obtenue suggère à l'enfant l'image d'un animal qui sera parfois baptisé d'un nom quelconque.

Ainsi donc la difficulté de technique détermine l'enfant à modeler non un bonhomme mais un animal, et peut-être un objet ; il peut se faire que les pattes ne tiennent pas bien, le cheval deviendra alors un bateau ou une auto. L'objet obtenu en définitive est donc parfois très éloigné de l'intention première. Il en résulte que si l'on n'a pas suivi attentivement les étapes du travail, rien dans l'examen du résultat ne permet de deviner — à plus forte raison de reconstituer — les états antérieurs par lesquels la forme est passée pour devenir ce qu'elle est. Aussi les observations ne valent-elles que pour les cas particuliers observés, et il est imprudent d'en tirer des généralisations. C'est pourtant à une généralisation qu'aboutit Rouma lorsque, examinant soit le dessin, soit le modelage d'un arriéré, François M... il croit pouvoir étendre à l'enfant arriéré les caractéristiques des productions d'un enfant normal (1).

Je ne souscrirai pas davantage sans examen à la première des conclusions de Rouma : « Le modelage spontané — (nous « disons libre) — passe chez l'enfant par « une série de stades sensiblement parallèles à ceux observés dans l'évolution du « dessin spontané ». Et pourtant c'est précisément la détermination de ces stades possibles qui serait intéressante pour nous. Comme je viens de l'exposer le résultat ne suffit pas à nous renseigner : sans doute, ces résultats peuvent tout de même caractériser un stade dont nous pouvons tenir compte pour nous représenter un des degrés de l'évolution de l'enfant, mais comment cet enfant y est-il parvenu ? Cela aussi est important, peut-être plus encore que le résultat lui-même : il faudrait pouvoir noter les différents essais de l'enfant, la manière dont il s'y prend pour vaincre les difficultés qu'il rencontre, ses gestes même qui, chez les débiles, sont significatifs. L'enregistrement par le cinéma nous permettrait de retrouver tous les incidents qui marquent son effort, ce qui est toujours très difficile dans les classes nombreuses confiées à un seul maître.

Bien plus : si nous ne sommes pas assurés de déterminer avec certitude des stades d'évolution comment pourrions-nous affir-

mer avec Rouma que ces stades sont « sensiblement parallèles à ceux qu'on observe « dans l'évolution du dessin spontané » ?

J'aurais aimé en trouver la preuve dans le travail de Rouma, à côté de l'affirmation. Ici aussi je me sépare de lui : je n'ai pas constaté ce parallélisme si harmonieux et qui serait si séduisant. Peut-être d'ailleurs cette divergence vient-elle de ce que mes élèves qui débutent en modelage ont déjà dépassé pour le dessin ces stades primitifs, mais même en étudiant les travaux des enfants très arriérés dont l'évolution dans le dessin a été très lente et n'a jamais dépassé un stade très inférieur, je n'ai pas davantage cette impression de parallélisme avec le modelage.

Il semble donc que pour le modelage, contrairement à ce que Rouma a constaté pour le dessin et que j'ai constaté moi-même, le bonhomme n'occupe pas la première place dans les travaux enfantins. Outre l'explication, basée sur l'observation de quelques faits, que je viens d'en proposer, il se peut que des causes secondaires soient intervenues chez mes élèves : comme ils travaillent en commun, plusieurs d'entre eux ont pu être influencés par l'exemple de ceux qui les premiers ont mis sur pied un animal. A la difficulté technique de faire tenir debout « un bonhomme » s'est ajoutée la suggestion provoquée par le voisin. J'ai observé que plusieurs ont commencé par préparer une masse allongée, une boule et quatre petits boudins qui auraient pu représenter le corps, la tête et les membres du bonhomme et cependant ils ont fait un animal. Comment connaître l'intention première ? Fallait-il interroger ? Quelle aurait été alors la valeur de leur réponse : auraient-ils été sincères ? Et même en ce cas pouvons-nous savoir dans quelle mesure leur réponse est spontanée, et adéquate à leur première intention ou bien suggérée sans qu'eux-mêmes s'en doutent ou encore si, au moment de la réponse, cette première intention n'est pas déjà oubliée. Il faudrait répéter les expériences en isolant les enfants et en les observant d'assez près pour surprendre les signes desquels on pourrait tirer des déductions plausibles (1). Même alors on pourrait encore mettre en doute ces déductions, puisque le travail des enfants aurait été fait dans des conditions différentes des conditions habituelles. A noter ici qu'un essai fait sur ma demande dans une autre classe de garçons anormaux,

(1) C'est ce que permettrait l'organisation dans laquelle les enfants choisissent le « moment » de leurs travaux et où, par conséquent, le travail « en commun » n'est pas la règle. N. de la R.

(1) *Ibid.*, pp. 161 à 171 et 226.

mais d'un milieu social différent de celui de mes élèves, suivant la méthode que je viens d'exposer, et en se servant d'un matériel semblable vient confirmer ma conclusion en ce qui concerne ce premier point : prédominance du modelage animal sur le modelage bonhomme.

Je ne crois pas qu'on puisse ici me faire objection de certaines réalisations libres des quelques jeunes enfants, qui tiennent à représenter un bonhomme en terre à modeler : ils tournent la difficulté qu'ils trouvent à réaliser la station qui convient en représentant le bonhomme en plan sur leur ardoise. Il ne s'agit pas ici vraiment d'un modelage, mais d'un dessin où la pâte à modeler remplace le crayon. Rouma montre lui aussi un exemple de ce genre de dessin-modelage (p. 230, pl. V).

Au début, le modelage — dit Rouma — n'est comme le dessin qu'un support à l'extériorisation de la pensée. Ceci me paraît l'évidence même. Mais il ajoute : « L'enfant « donne une appellation particulière à un « morceau de terre informe alors qu'il ne « peut y avoir aucune ressemblance de « forme entre l'objet désigné et le morceau « de terre. Et si l'on demande à l'enfant « de montrer un détail quelconque il désigne « un endroit, au hasard, sur sa motte de « terre. Ce stade s'observe chez les enfants « normaux avant l'âge de 3 ans. Il existe « encore à 3 ans chez des enfants arriérés ; « je retrouve ce stade chez un enfant anor- « mal de 7 ans 1/2. » Faute d'expériences sur les enfants normaux je ne discuterai pas cette conclusion en ce qui les concerne, mais il me semble qu'il est difficile de tirer des conclusions ayant une valeur pour les enfants arriérés. Voici quelques observations faites à ce sujet dans ma classe : Bl..., enfant très arriéré, âgé de 9 ans, semble bien au stade observé par Rouma chez son élève de 7 ans 1/2. Mis en possession d'un morceau de pâte à modeler, il le pétrissait sans chercher à obtenir une forme quelconque. On ne pouvait, du reste, le laisser longtemps sans surveillance car la plastiline à base de glycérine ayant une saveur sucrée il la mangeait. Aux questions qu'on lui posait au sujet de son modelage, il répondait en montrant au hasard tout ce qu'on voulait. De même si on lui montrait un dessin — les siens étaient informes — en l'invitant à indiquer un détail, il désignait mot. Le cliché se modifia mais garda «a même influence impérative : pendant deux ans l'enfant répétait presque invariablement lors de l'explication de ses dessins : « c'est un machin ». Parfois, cependant, si le résultat obtenu ressemblait vaguement à un bon-

homme, il disait « c'est un garçon », mais sans grande assurance, désignant parfois lors d'une nouvelle interrogation le garçon comme « un machin ». C'est seulement le 10 décembre 1934 qu'il donna un travail désigné réellement comme un bonhomme également n'importe quoi. Et même sur une feuille imprimée il montrait les détails d'un bonhomme qui n'y figurait nullement. On pouvait poser la même question et obtenir la même réponse en lui présentant une feuille blanche. Pour lui le geste restait sans signification : simple convention de réponse à une question. Il n'y avait donc dans cette réponse d'automate rien de spécifique, rien de particulier au dessin ou au modelage.

Chez un autre enfant, Jacques L..., le cliché, le « modèle interne » d'après Rouma domine toute l'activité graphique. Lorsque cet enfant fut amené dans ma classe, en octobre 1932 à l'âge de neuf ans, ses dessins quotidiens avaient toujours même aspect de parenté et étaient invariablement appelés « un machin », chaque point particulier étant ensuite désigné par le même avec tête, cou, bras, etc... Mais l'influence de ce nouveau cliché était telle que l'enfant représentait selon le thème imposé par ce nouveau « modèle interne », n'importe quel sujet, d'après modèle ou d'après nature.

Mis en possession de pâte à modeler, il se contenta pendant les années 1932 et 1933 de rouler de petits fragments de pâte qu'il laissait placés horizontalement sur son ardoise, sans aucune recherche ni dans la disposition, ni dans la forme. Il désignait, d'ailleurs chaque partie ou l'ensemble par les mots : « c'est un machin ». C'est le 10 avril 1934 qu'il sembla chercher à faire quelque chose de différent : il plaça verticalement ses fragments roulés, en aplatis quelques-uns ; mais je ne pus obtenir aucune précision en interrogeant l'enfant. Le 14 avril 1934 la technique se précise : les boudins sont plus allongés. Placés verticalement, ils se sont courbés et l'ensemble a formé des sortes d'arceaux. Mais là encore l'enfant n'interprète pas : il déclare : « c'est un machin ». Mais dans les travaux ultérieurs il s'attache à la forme obtenue accidentellement, semble-t-il, et en fait son nouveau « modèle interne ». Le 14 avril il la reproduit volontairement cette fois et pendant les mois de mai, juin et juillet 1934, il produit invariablement à chaque séance de modelage un travail qu'il appelle cette fois « un pont ». A la fin de 1934 il n'avait encore produit aucun travail pouvant s'apparenter au bonhomme ou à l'animal.

J'ai tenu à citer ce cas parce qu'il suit une progression semblable à celle qui a été constatée par une Directrice d'école maternelle qui a particulièrement étudié le comportement des jeunes enfants : il lui semble que, pour eux, le premier travail libre donne comme résultat un morceau de pâte roulé, un « boudin » qui se transforme ensuite en s'allongeant et en refusant de garder la forme verticale en une forme courbe appelée par les jeunes enfants, tout comme par Jacques L..., un « pont ».

Et voici maintenant quelques autres différences de détail qui me séparent de Rouma sur ce sujet de la correspondance entre le modelage et le dessin : 1° Rouma constate, et j'ai pu le constater aussi, que lorsque l'enfant dessine « un bonhomme », ses premiers essais consistent dans le dessin d'une tête et des jambes, et Rouma dit qu'en modelage il en est de même. Pour ma part j'ai constaté que plusieurs enfants très déficients, autres que René Sch., commencent par un *corps* et ne font la tête qu'ensuite.

2° Rouma affirme que le modelage d'un sujet donne mieux que le dessin du même objet, l'idée de la réalité de l'objet représenté. A l'appui de sa thèse sont photographiés le dessin et le modelage qu'un enfant normal de six ans, N. Marcel, a exécutés sur le thème suivant : un âne. De fait, le modelage semble plus vivant que le dessin. Alors que dans l'un et dans l'autre deux pattes seulement sont indiquées, le dessin les représente sur le même plan que le corps, l'une devant l'autre, tandis que le modelage les fait apparaître comme attachées à droite et à gauche du corps, symétriquement. Si en gros on peut adhérer à la thèse de Rouma sur ce point, ce n'est pas sans réserves ; j'en citerai plus loin une exception très caractérisée. Pour ma part, je dois noter que je n'ai obtenu que très rarement des animaux à deux pattes avec des enfants arriérés se trouvant en dessin à un stade correspondant à celui de N. Marcel. Mais lorsqu'il s'en rencontre les deux pattes se trouvent l'une derrière l'autre, tout comme dans le dessin, sur le même plan que le corps ; le modelage, sans grand relief ressemble à un découpage dans une feuille de pâte. La technique semble tenir le milieu entre le dessin sur pâte à modeler, sans relief, et le modelage proprement dit. En ce cas il semble bien qu'il y ait tout simplement transposition du cliché profil de dessin. Ce stade que j'ai observé chez Roger S., à l'âge de onze ans et au début de ses travaux de modelage, n'a pas persisté, l'enfant étant passé très rapidement à

la technique habituelle de modelage de l'animal, avec les quatre pattes soutenant convenablement le corps.

Ces deux remarques n'ont pas une signification très profonde et je me garderai bien d'en chercher une explication psychologique, que je vois d'ailleurs possible. Elles montrent seulement qu'il faut se garder d'ériger en règle générale des traits qui peuvent ne pas se retrouver dans tous les cas.

Examinons maintenant la conclusion 2 de Rouma. La voici, suivie de ses commentaires : « L'évolution des stades est plus « rapide dans le modelage que dans le dessin ».

« L'enfant comprend plus rapidement le « parti qu'il peut tirer de la terre et « cherche plus vite à produire un travail « d'imitation (c'est moi qui souligne). Les « formes modelées par l'enfant gardent « moins longtemps la signification de langage pur, elles évoluent plus rapidement « vers la représentation exacte des objets. « Cette évolution plus rapide dans le sens « de la représentation visuelle tient à deux « causes principales : a) le travail de la « terre est plus concret, se rapproche davantage de la réalité, permet mieux le contrôle et la comparaison ; b) la terre se « manie moins facilement que le crayon. « Donner l'indication d'une tête en dessin, « cela peut se faire très rapidement par un « simple rond, en modelage il faut imiter « et rouler une boulette, exécuter un bras « c'est d'une part tracer un simple trait, « d'autre part c'est fabriquer un cylindre « allongé... Ce travail plus complexe dans « l'élaboration d'un bonhomme dirige la « pensée davantage sur l'exécution matérielle et arrête dans une large mesure les « flots d'imagination qui se manifestent « généralement à propos de dessins spontanés » (1).

Ici encore je m'abstiens de toute discussion en ce qui concerne les enfants normaux, je m'en tiens aux arriérés. Rouma présente à l'appui de sa thèse justement toute une série de travaux de ces enfants.

J'ai déjà dit à propos de mon élève Bl..., que je n'attachais pas grande valeur à la forme de modelage supposée traduire « le langage pur », je crois qu'il y a dans l'affirmation de Rouma une erreur d'interprétation : le fait de répondre par un geste à une question verbale ne veut pas dire que l'enfant ait compris la question. Rouma constate lui-même que l'enfant à qui on demande de montrer un détail, désigne un

(1) Op. cit., pp. 225, 226.

endroit de sa pâte à modeler au hasard. L'expérience suivante est facile à faire : répéter plusieurs fois la série des questions : l'enfant désignera n'importe quoi et il n'y aura parfois aucun rapport de convenance entre la demande et la réponse même si l'enfant répète une ou deux dernières syllabes de la question. Si parfois on a eu des résultats qui pouvaient faire croire à une réponse à peu près acceptable, il n'est nullement certain que l'enfant n'ait pas été suggestionné par l'expérimentateur.

Il ne m'apparaît pas davantage que l'enfant arriéré passe avec le modelage plus vite qu'avec le dessin de la forme que j'appellerai modelage-symbole, véritable langage — je ne dis pas langage pur — à la forme modelage expression d'une réalité, extérieure ou imaginée. Peut-être, pour un adulte en effet « le travail de la terre » suivant l'expression de Rouma, est-il plus concret, se rapproche-t-il davantage de la réalité et permet-il mieux que le dessin le contrôle et la comparaison. Mais conclure de l'adulte normal à l'enfant arriéré me paraît hasardeux. Sans doute « la terre se manie moins rapidement que le crayon ». Faut-il en conclure que « le travail plus complexe dirige davantage la pensée sur l'exécution matérielle » ? C'est possible mais nullement certain, surtout si l'on songe à la difficulté qu'ont beaucoup d'enfants de nos classes à fixer leur attention d'une façon prolongée sur un même objet.

Enfin je n'ai que très rarement constaté « des flots d'imagination » dans les dessins libres d'enfants anormaux : Les cas que j'ai enregistrés étaient plutôt des manifestations morbides qui laissaient pressentir des troubles mentaux. Dans la grande majorité des cas c'est justement le manque d'imagination qui caractérise mes élèves.

Toutefois le manque d'imagination n'est pas seul en cause : il faut tenir compte aussi de la difficulté de réaliser certaines formes : la maison, les arbres par exemple, communément représentés par le dessin. Même lorsque l'imagination cherche à s'exercer les essais restent embryonnaires et l'enfant renonce. Mais presque toujours ces tentatives nous ont échappé. En sorte qu'à mon sens si le modelage ne donne pas en relief les mêmes représentations que le travail graphique c'est parce que les techniques différentes du modelage et de ce travail offrent des possibilités différentes de réalisation.

D'autre part qu'est-ce que « la réalité » pour l'enfant ?, pour l'enfant anormal ? Est-ce tout au moins dans le début la « réalité » telle que la voit l'adulte que l'enfant

cherche à représenter dans ses modelages libres ? Bien souvent on a constaté que l'enfant ne « voit » pas les choses comme nous. Et l'adulte lui-même reproduit-il *identiquement* ou interprète-t-il ? Une chose me paraît certaine : l'enfant anormal commençant le travail du modelage reproduira un modèle si l'on veut, disons plutôt imitera mais en interprétant, en modifiant cette réalité à sa façon selon une construction mentale qui lui est propre, produit d'une élaboration plus ou moins rudimentaire ; cette construction mentale se traduit dans les dessins par les *clichés*.

Dans ces conditions nous ne pouvons parler sans quelques réserves de contrôle et de comparaison avec la réalité chez nos débilés. En seront-ils capables, et à quel moment de leur développement ? C'est ce qu'il faudrait déterminer avant d'affirmer.

La constatation de l'existence d'un « cliché » dans les dessins d'enfants conduit Rouma à une troisième conclusion : « L'évolution du modelage spontané comme celle « du dessin spontané peut être arrêtée par « des clichés de forme » dit-il.

« Les clichés caractéristiques du dessin « d'un enfant peuvent influencer le modelage spontané. Dans le modelage spontané « se présentent tout comme dans le dessin « spontané des clichés d'idées ».

La première question qui se présente est celle-ci : Y a-t-il un lien certain entre le « cliché dessin » et le « cliché modelage » ? Je n'en suis pas sûr le moins du monde : Si le fait a pu être admis pour certains cas, et j'en ai moi-même indiqué un ci-dessus, il semble bien que la grande majorité des observations n'en apporte aucune preuve. Chez mes élèves une modification du cliché dessin ne s'accompagne que très exceptionnellement d'une modification analogue du cliché modelage. Il en résulte donc, à mon avis, qu'il faut étudier le modelage libre EN LUI-MÊME et non par comparaison avec les dessins libres : il n'y a ni les mêmes possibilités, ni la même évolution, ni la même signification. Lorsque l'on constate une vague parallélisme entre le modelage et le dessin, ce n'est qu'un aspect d'une amélioration générale de l'état de l'enfant, amélioration qui n'est pas particulière à ces deux sortes d'activités mais qui se manifeste dans toutes les autres activités de l'enfant, lesquelles sont toutes dans une interdépendance étroite.

En somme, je ne souscris entièrement à aucune des conclusions de Rouma.

M. PRUDHOMMEAU,

Professeur d'Enfants arriérés à Paris.

Extraits de « Le travail par équipes à l'école »

(Publication du Bureau International d'Éducation, n° 39)

I

Avant propos

En cette époque de déséquilibre social, les notions de coopération, de solidarité, d'entraide, de travail libre et créateur, s'imposent plus que jamais, et, par là même, le désir de former des personnalités vigoureuses. Après le « self-government », du point de vue de l'éducation morale, l'idée a passé sur le plan de la formation intellectuelle. A cet égard, de nombreux systèmes techniques ou « plans » s'ajoutent les uns aux autres, sans que ces méthodes nouvelles soient toujours suffisamment soumises à la vérification des praticiens et des maîtres d'école, qui, en les appliquant dans leurs classes, sont seuls à même de juger de leur valeur.

Il est donc indiqué de chercher à connaître les résultats, individuels et collectifs, des essais tentés dans les divers pays et de les présenter aussi objectivement que possible, de manière à fournir aux pédagogues un instrument de travail et de contrôle. Notre but est aussi de contribuer à la constitution d'une pédagogie comparée ou d'une typologie des méthodes, des techniques et des plans contemporains d'éducation.

Le Bureau International d'Éducation se borne, en général, aux travaux concernant l'organisation de l'instruction publique, en recueillant des données fournies par les Ministères de l'Instruction publique. Cependant, à titre d'essai, il a lancé deux enquêtes sur l'état actuel des essais de self-government et de travail par équipes à l'école. Le rapport sur le self-government vient de paraître. Nous présentons aujourd'hui les résultats de l'enquête sur le travail par équipes.

Un questionnaire détaillé, en français et en anglais (traduit immédiatement par les autorités scolaires de quelques pays, comme par exemple la Pologne) a été envoyé aux écoles nouvelles, aux pédagogues renommés, aux instituts pédagogiques et aux autorités scolaires des divers pays de l'Europe et du Continent.

Nous avons reçu 187 réponses provenant des 27 pays suivants : Allemagne (Étude globale pour tout le pays, faite par le Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht), Angleterre, Australie, Autriche, Belgique, Bolivie, Canada, Chili, Costa-Rica,

Danemark, Equateur, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Guatemala, Hongrie, Inde, Italie, Norvège, Palestine, Pologne, Roumanie, Suède, Suisse, Tchécoslovaquie, Tunisie.

Les réponses ont été accompagnées d'une nombreuse documentation (cahiers, travaux, cartes, photographies, etc.), et contiennent des observations précieuses ainsi que des détails intéressants et nouveaux. Nous sommes heureux de constater que dans toutes les réponses se manifestent un souci d'objectivité et de sincérité et le sentiment de la responsabilité des affirmations données. Les réponses ont été souvent vérifiées et contrôlées par le conseil scolaire des maîtres ou par les autorités scolaires, ce qui augmente sans doute leur valeur objective.

Ajoutons encore que les données des praticiens confirment souvent les conclusions des psychologues et des sociologues, ce qui augmente incontestablement l'intérêt de notre recherche. Il faut souligner aussi, que, sur les points essentiels, les réponses provenant de pays si divers, s'accordent en général ; cette unité frappante nous a permis d'établir les données sous forme de statistiques, qui permettent des comparaisons plus précises.

Dans le dépouillement de cette enquête, riche et parfois complexe, nous nous sommes efforcés de présenter les données aussi impartialement et aussi fidèlement que possible. Nous n'avons pas omis les réponses négatives ou hésitantes, ni les difficultés rencontrées par nos correspondants au cours de leur expérience, ni les dangers de la méthode ; nous avons mis en relief tout ce qui pouvait contribuer à l'application de cette méthode dans des circonstances et des milieux divers, ainsi que les combinaisons possibles avec d'autres modes d'enseignement.

Naturellement, la manière d'organiser le travail par équipes dans ses détails échappe à toute règle rigide et ne peut se plier à aucun dogme ; le travail par équipes représente quelque chose de vivant qui ne peut s'immobiliser dans des principes, mais possède un caractère dynamique. C'est pourquoi notre enquête n'apporte pas de recettes à appliquer sans plus, mais bien quelques éclaircissements et quelques opinions de praticiens qui pourront être utiles à ceux qui voudraient employer la méthode.

Les données renfermées dans la monographie ne peuvent être considérées en aucune façon comme des recommandations : elles représentent l'opinion de nos correspondants. A nos lecteurs d'en tirer des conclusions. Nous nous sommes limités à la description de l'application de la méthode dans les divers pays, sans prendre parti nous-mêmes.

Nous avons pu heureusement compléter notre étude d'ensemble, basée sur l'étude internationale, par les travaux d'éminents spécialistes. Ainsi M. le Professeur Piaget a bien voulu consacrer quelques pages à la psychologie de la coopération chez l'enfant. Nous avons en outre le privilège de publier deux études de novateurs en la matière, celle de M. le Professeur Peter Petersen, sur le « Plan d'Iéna » et celle de M. l'Inspecteur Cousinet sur la « Méthode Cousinet ». Ces deux méthodes sont, tout au moins en Europe, les plus typiques du travail par équipes. Nous remercions cordialement ces éducateurs distingués de leur précieuse concours...

ALBIN JAKIEL.

II

Questionnaire

I. DESCRIPTION DU TRAVAIL PAR GROUPES.

A. *Que comprenez-vous par « Travail par équipes » ?*

1° Travaillez-vous toujours avec toute la classe ?

2° Permettez-vous aux enfants de former des groupes qui travaillent séparément ?

3° Tous les groupes font-ils le même travail à la fois ?

4° Font-ils un travail :

Prescrit par vous ?

Inspiré par vous ?

Choisi par eux-mêmes ?

5° Si les enfants font du travail prescrit par vous, de quelle nature est ce travail ?

Si le travail est inspiré, de quelle nature est l'inspiration ?

S'il est choisi par les élèves, entre quoi choisissent-ils ?

B. *Comment se forment les groupes ?*

1° Se forment-ils : a) d'après les affinités personnelles des enfants ? b) d'après leurs intérêts et connaissances scolaires ? c) d'après l'âge des enfants ? d) est-ce vous qui les constituez ?

2° Quel est le nombre d'enfants dans un groupe ?

3° Quel nombre vous paraît être le meilleur au point de vue pédagogique ?

4° Quand se forment ces groupes a) au commencement de l'année scolaire ? b) au commencement de chaque leçon ? c) au cours de changement dans le travail ?

5° L'enfant a-t-il le droit de se retirer de son groupe ?

6° Peut-il être expulsé de son groupe ?

7° Que devient l'enfant sortant d'un groupe ?

8° Que devient celui qui n'est accepté dans aucun groupe ?

9° Quelle est la durée de l'existence des groupes ? a) en général ? b) la plus longue ?

10° Avez-vous des observations spéciales à faire sur ce sujet ?

C. *Avec quels enfants travaillez-vous ?*

1° Quel âge ont vos enfants ?

2° Quel âge vous paraît être le plus avantageux pour le travail par groupes ?

3° Pour quel sexe ce travail est-il le plus avantageux ?

4° Le travail par équipes est-il rendu plus facile par la coéducation ?

5° Se forme-t-il plus de groupes mixtes ou plus de groupes d'un seul sexe ?

6° Lesquels fournissent le travail le meilleur ?

7° Les enfants des différents milieux réagissent-ils différemment ?

D. *Les relations entre les membres du groupe.*

1° Y a-t-il des chefs dans ces groupes ?

a) sont-ils choisis par l'instituteur ? b) sont-ils élus par leurs camarades ? c) sont-ils portés à ce rôle par leur tempérament ?

2° Sont-ils acceptés par les enfants ?

3° Les enfants ont-ils tous la possibilité de travailler avec plein rendement ?

4° Quelle est la proportion d'enfants pleinement actifs ?

5° Que deviennent les enfants : a) moins doués ? b) de tempérament passif ? c) paresseux ? d) instables (nerveux) ? e) envahissants (agités, bavards) ?

E. *Les relations entre les groupes.*

1° Chaque groupe est-il au courant de ce que font les autres groupes ?

2° Comment se transmettent ces informations d'un groupe à l'autre : a) par les soins de l'instituteur qui fait une synthèse des travaux des différentes équipes dans une

leçon spéciale ? b) dans des séances organisées, où les porte-paroles des groupes exposent les résultats du travail collectif ? c) librement et au hasard ?

3° Avez-vous l'impression que ces informations d'un groupe à l'autre sont suffisantes pour que la classe entière tire profit du travail de chaque groupe ?

4° Voyez-vous là une difficulté ?

5° Combien de temps consacrez-vous à ces échanges ?

6° Comment les enfants qui se spécialisent dans une activité, acquièrent-ils les connaissances nécessaires dans d'autres domaines ?

II. DIVISION DU TRAVAIL PAR BRANCHES.

A.

1° Pratiquez-vous le travail par équipes : a) dans toute l'école ? b) dans une classe ? c) dans toutes les branches simultanément ? d) dans certaines branches seulement ?

2° Y a-t-il alternance entre le travail individuel et le travail par groupes ? a) préconisez-vous ce changement pour donner aux enfants la possibilité du repos ? b) pour introduire de nouveau de l'ordre dans l'enseignement ? c) pour compléter les connaissances jugées indispensables ?

3° S'il y a alternance, y a-t-il un horaire fixe pour la régler ? Si oui, qui l'a établi ?

III. COMMENT ÊTES-VOUS ARRIVÉ A LA PRATIQUE DU TRAVAIL PAR GROUPES ?

A.

1° Sous l'influence d'études théoriques ? Desquelles ?

2° Sous l'influence de quel auteur ? de quel praticien connu ?

3° De vous-même ? Dans ce cas, par suite de quelles observations ?

4° Quel but principal cherchez-vous à atteindre ?

5° Votre travail est-il en relation avec l'école active ? Comment ?

B.

1° Comment votre expérience de travail par équipes s'est-elle développée au cours du temps ?

2° Avez-vous traversé des périodes critiques ?

C.

1° Quand avez-vous commencé ce travail ?

2° Comptez-vous le continuer : a) sans changement ? b) avec quelles modifications ?

IV. LES RÉSULTATS DU TRAVAIL PAR ÉQUIPES.

A. Au point de vue des connaissances acquises.

1° Les élèves acquièrent-ils autant (ou plus ou moins) de connaissances que par d'autres méthodes ?

2° Acquièrent-ils des connaissances prévues par le programme ? Autres ? Lesquelles ? Quelle importance leur attribuez-vous ?

3° Les connaissances acquises par cette méthode sont-elles aussi solides que celles acquises par le travail individuel ? (Ne craignez pas de détailler par branches).

4° Les élèves ne risquent-ils pas de s'inculquer les uns aux autres des erreurs (contre-vérités, généralisations hâtives, superstitions) ?

5° Comment vous y prenez-vous pour obvier à ces inconvénients ?

B. Au point de vue de l'éducation de la pensée.

Ce système développe-t-il ou diminue-t-il : a) l'esprit expérimental ? b) le raisonnement ? c) l'objectivité dans la discussion ?

C. Au point de vue de l'éducation morale.

Ce système développe-t-il ou affaiblit-il : a) l'indépendance ? b) la discipline ? c) l'entraide ?

D.

L'enfant perd-il ou gagne-t-il du temps s'il travaille en groupe ? Le travail devient-il plus ou moins intéressant pour lui s'il travaille en groupe ?

E.

Le système est-il avantageux ou désavantageux pour le maître ? A quel point de vue ?

Nous vous serions reconnaissants de toute observation que vous pourriez ajouter à ce questionnaire...

III

Etude générale basée sur l'enquête

I. COMMENT LES PÉDAGOGUES SONT-ILS ARRIVÉS A PRATIQUER LE TRAVAIL PAR ÉQUIPES ?

L'expression « travail par équipes » n'est apparue que depuis peu dans la terminologie pédagogique, bien que l'idée n'en soit pas

récente. C'est la nouvelle dénomination d'un mode d'enseignement connu et pratiqué depuis quelque temps déjà. En effet, certains éducateurs sérieux avaient mis en pratique les principes essentiels du travail par équipes pour l'enseignement de certaines branches, surtout des sciences naturelles et des travaux manuels, plus tard aussi pour la gymnastique, les sports, la musique, les travaux pratiques. Il nous a été signalé d'Allemagne, de Finlande, de Pologne, de Suède, de Suisse, de Tchécoslovaquie et des Etats-Unis que la technique du travail par équipes était déjà connue et appliquée vers la fin du XIX^e siècle, mais sans avoir été désignée par un terme spécial.

De quand datent les premières expériences ?

Notre enquête nous a montré que certains pédagogues avaient déjà commencé à employer le travail par équipes vers l'année 1900 pour une ou plusieurs branches, dans une seule classe ou dans toute l'école et que le nombre des applications de cette méthode avait augmenté vers 1905, puis diminué progressivement jusqu'en 1914, pour reprendre peu à peu depuis 1920. Mais le travail par équipes proprement dit, organisé d'une façon nouvelle, n'est apparu qu'en 1922. La Méthode Decroly, les innovations techniques de Cousinet et de Freinet, en France, la formation de communautés scolaires en Allemagne, l'introduction de la méthode dite « des projets » (Project Method), aux Etats-Unis, le développement des coopératives scolaires en Pologne et en France, ont grandement contribué à généraliser le travail par équipes. Au Danemark, c'est déjà en 1903 que la loi prescrivit le travail par groupes dans certaines branches.

Le tableau suivant montre l'époque à laquelle les 187 participants à notre enquête ont commencé à se servir de cette méthode :

1900	1902	1904	1905	1910	1911	1913
1	2	5	7	3	2	2
1914	1915	1916	1919	1920	1921	1922
1	2	4	7	9	8	11
1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929-30
16	14	18	17	19	17	22

Quels sont les auteurs, les praticiens renommés, les études ou les observations pratiques qui ont déterminé l'introduction du travail par équipes ?

Nos collaborateurs déclarent avoir été dans une certaine mesure influencés par des écrivains et des fondateurs de systèmes pédagogiques, mais affirment que c'est dans leurs propres observations, faites au cours de la

pratique scolaire, que résident les véritables mobiles de leur adoption du travail par équipes. De nos correspondants, 4 % seulement ont introduit cette méthode après avoir lu des ouvrages techniques, 62 % ont été influencés à la fois par leurs études théoriques et par leurs expériences pédagogiques, 32 % se sont basés sur les observations pratiques seulement, 2 % ne donnent aucune réponse à ce sujet.

Etudes théoriques : auteurs. — Quelques auteurs connus ont été cités dans les réponses de presque tous les pays, particulièrement des pédagogues tels que Dewey, Kerschesteiner, Decroly et Ferrière, et des psychologues qui se sont occupés de groupements d'enfants, comme Varendock, Bovet, Piaget, Bühler. Viennent ensuite des auteurs et des praticiens nationaux, cités seulement dans les réponses provenant de leur pays, par exemple :

En Allemagne : W. Paulsen, Bertold Otto, Oestrich, Petersen, Gaudig, Scharrelmann, Gansberg, Prang, Tad, Hahn.

En Angleterre : Bedford, Sanderson, E. M. Christie.

En Autriche : Glöckel, Fadrus.

En Belgique : Dubois, Jadot, Detaille, Boullanger.

En Espagne : Luzuriaga.

Aux Etats-Unis : Kilpatrick, Stevenson, Washburne, Collings et d'autres encore.

En France : Cousinet, Freinet, Profit.

En Pologne : Rowid, Nawroczyński, Ziemonowicz, Mirski, Ostrowski, Młodowska, Gayowna, Przanowski, Domaniewski.

En Suisse : Dottrens, Boschetti, Tobler.

En Tchécoslovaquie : Prihoda, Uher, Velinsky.

Certains participants à notre enquête constatent qu'ils ont appris la technique du travail par équipes dans les cours pédagogiques qu'ils ont suivis à l'Ecole normale, dans les différents Instituts d'Universités, ou aussi dans des cours de vacances, des congrès pédagogiques et des conférences, lors de visites d'écoles expérimentales et d'écoles nouvelles (parmi lesquelles les anciennes écoles de Hambourg sont citées le plus souvent, ainsi que l'Ecole de l'Odenwald), d'écoles organisées selon le plan d'Iéna, la Méthode des Projets, la Méthode de Cousinet, la technique de Freinet et les coopératives scolaires.

La presse pédagogique de tous les pays, qui donne de nombreux comptes rendus d'expériences faites un peu partout, a joué aussi un rôle important pendant les dix dernières années.

Dans quelques pays, la méthode du travail par équipes est même préconisée par les programmes officiels, par exemple en Pologne ;

dans d'autres pays, elle est recommandée par les lois, par les inspecteurs, etc... au Danemark par exemple.

Observations pratiques. — Nous les classons d'après leur ordre de fréquence :

Observations sur la vie sociale des enfants. — Il a été constaté que les enfants se groupent pour jouer, qu'ils fondent des sociétés, des cercles, des clubs, des associations ayant un but éducatif, instructif ou d'entraide, ainsi que le prouvent ces réponses de nos collaborateurs :

« J'ai observé que les élèves, dans les coopératives scolaires, travaillent toujours par groupes, ce qui m'a amené à organiser le travail par équipes » (France).

« J'ai organisé le *self-government* et je me suis aperçu que les enfants réalisaient leur tâche par équipes ; cette observation m'a suggéré l'idée d'organiser aussi l'enseignement par équipes » (Tchécoslovaquie).

« L'autonomie scolaire des enfants rend nécessaire le travail par équipes » (Tunisie).

« Comme éclaireur (scout), j'ai toujours travaillé dans une équipe ; devenu instituteur, j'ai introduit les mêmes principes de travail dans l'enseignement » (Pologne).

« Des mineurs et des ouvriers peuplent nos districts ; ils travaillent toujours par équipes et les enfants les imitent tout naturellement dans leur travail scolaire » (Belgique).

Observations sur le travail des enfants. — Un participant à notre enquête écrit :

« J'ai remarqué chez mes élèves une grande passivité qui provient de ce que le groupement que forme la classe est artificiel ; si un travail libre lui est demandé, elle se divise rapidement en groupes qui réalisent les différentes tâches avec un intérêt croissant. La conclusion que j'ai tirée de cette observation est que le groupe est l'unité de travail naturelle » (Pologne).

Plusieurs maîtres racontent qu'ils sont arrivés à appliquer la méthode du travail par équipes à la suite des observations faites pendant les heures d'exercices physiques, de travaux de laboratoire et de travaux manuels. A ce moment-là, les enfants jouissent de plus de liberté, peuvent manier des appareils et entreprendre des recherches par eux-mêmes, ce qui leur donne l'occasion de s'entraider, de se compléter mutuellement et de collaborer avec le maître.

Voici deux réponses intéressantes :

« J'ai remarqué que les démonstrations faites par le maître seul sont peu efficaces et que le travail personnel à l'intérieur d'une équipe donne de bien meilleurs résultats » (Etats-Unis).

« Par la pratique, je suis arrivé à la conviction que la division du travail est nécessaire, du point de vue pédagogique autant que psychologique, et qu'elle peut être réalisée grâce à la méthode du travail par équipes » (Bolivie).

Observations générales. — Un correspondant des Indes nous écrit :

« Mes réflexions m'ont amené à la conclusion que, pour concilier l'antinomie de la liberté et de la contrainte, de la discipline et de l'autorité, il faut organiser l'enseignement en équipes ».

Souvenirs personnels du maître. — Les maîtres qui ont gardé un mauvais souvenir de l'enseignement collectif donné dans les écoles secondaires fréquentées par eux, ont cherché à éviter ce procédé ; ne voulant pas introduire, d'autre part, le travail purement individuel qu'ils avaient pu observer à l'Université, ils ont estimé que le travail par équipes représentait la synthèse de ces deux procédés éducatifs et permettait par conséquent le travail le plus intense et le plus intéressant.

Expérience antérieure de différentes méthodes d'éducation. — « J'ai expérimenté plusieurs méthodes : c'est le travail par équipes qui m'a donné les meilleurs résultats » (Etats-Unis).

« Après avoir analysé toutes les méthodes en usage, j'ai pu conclure, grâce à mes expériences pratiques, que c'est le travail par équipes qui convient le mieux » (Belgique).

« J'ai d'abord appliqué le Plan Dalton, puis la Méthode des projets, enfin j'ai laissé toute liberté aux enfants, qui — d'eux-mêmes et spontanément — ont commencé à travailler par équipes » (Canada).

Méthode appropriée aux écoles rurales à classe unique. — Les expériences les plus fréquentes du travail par équipes ont été faites par les maîtres d'écoles rurales à classe unique, forcés, pour ainsi dire, par les circonstances à adopter cette méthode de travail. En effet, devant faire travailler en même temps des enfants de tous les âges, ils ont été obligés par la pratique de diviser les enfants par équipes. Voici quelques réponses à ce sujet :

« J'avais précisément une classe de trois degrés, composée d'enfants de 6 à 16 ans, et je me trouvais dans l'obligation de faire travailler les petits sous la direction des grands (moniteurs). J'ai fait ainsi les observations suivantes :

1° Les enfants se rendent mieux compte que les adultes des difficultés qu'ils rencontrent (observation d'autant plus juste, que

par leur âge, le moniteur et l'élève sont plus rapprochés) ;

3° J'ai remarqué que tous les élèves bénéficient de cette méthode, peut-être surtout les moniteurs, qui peuvent réaliser leurs initiatives. Les enfants s'habituent à travailler par équipes et à organiser ainsi leur activité. Il est important, pour une démocratie comme la nôtre, que ce soient les bons éléments qui aient l'habitude d'exercer leur influence » (Suisse).

En Pologne, plusieurs de nos correspondants signalent « qu'un grand nombre de maîtres de la campagne ont introduit le travail par équipes quelques années avant la Grande Guerre ».

Les maîtres de l'école-ferme de Waterloo écrivent que « la création d'équipes, au cours de l'exercice de leur profession, s'est presque imposée à eux. Cependant, ce système n'a été véritablement introduit qu'après avoir été largement discuté ».

« Après plusieurs années de pratique pédagogique, j'ai été obligé de constater que l'école ne répondait pas plus aux aspirations des enfants qu'aux exigences sociales. Les élèves n'étaient préparés pour la vie ni au point de vue moral, ni au point de vue social. La discipline avait été basée sur une émulation malsaine qui donnait naissance à des sentiments anti-sociaux : la vanité d'une part, l'envie et la haine de l'autre. Les méthodes d'enseignement ne tenaient pas compte des incapacités individuelles des enfants, de sorte que — le maître ne pouvant s'occuper que des moyens — les uns étaient empêchés de déployer toute leur énergie, tandis que les autres, moins doués, se décourageaient. Pour éviter ces possibilités néfastes, j'ai introduit le travail par équipes qui me donne entière satisfaction » (France).

Il existe aussi des cas où l'introduction du travail par équipes a été imposée par les autorités scolaires, le directeur de l'école, ou votée sur la recommandation du maître.

QUEL EST LE BUT PRINCIPAL RECHERCHÉ DANS LE TRAVAIL PAR ÉQUIPES.

Il est intéressant de savoir ce que se proposent les pédagogues en introduisant le travail par équipes dans les écoles. D'après les réponses à notre enquête, le résultat escompté est loin d'être toujours le même ; nous mentionnerons, par ordre de fréquence, les nombreuses améliorations espérées, en commençant par celles qui ont été le plus souvent citées.

1. Dans le domaine social.

Le travail par équipes permet de développer les vertus sociales nécessaires à la vie et d'apprendre aux enfants à s'organiser et à créer l'esprit de leur groupe ;

Il les habitue à faire un effort en commun parce qu'ils en comprennent l'efficacité ; il satisfait leur plaisir à travailler ensemble et éveille leur intérêt pour la vie commune ;

Il encourage la mise en pratique à l'école de la coopération, de l'entraide, de la solidarité et de la compréhension mutuelle et favorise en même temps le développement de l'individu et celui du groupe ;

Il permet de créer des communautés de vie et de travail, tout en maintenant le contact entre l'école et les familles et en tenant compte de la vie extra-scolaire des enfants ; il éveille les enfants en vue d'en faire des citoyens utiles à la patrie ; grâce à cette méthode, les enfants sont traités avec le respect qui est dû à toute créature humaine, ils sont libres de toute contrainte, ce qui facilite leur développement spirituel et social.

2. Dans le domaine intellectuel.

Le travail par équipes rend l'acquisition des connaissances plus agréable, profonde, riche, exacte, durable et pratique, permettant ainsi de donner aux enfants à l'école des connaissances plus complètes ;

Grâce au travail par équipes, une meilleure méthode de travail est introduite, une méthode plus facile, simple, agréable et efficace, qui réalise une certaine économie de temps, inculque aux enfants la joie du travail et les incite à mettre en pratique les connaissances acquises à l'école ; les élèves prennent conscience de l'utilité de leur travail ; en un mot, le travail par équipes enseigne aux élèves comment apprendre ;

Le travail par équipes permet aux enfants de travailler selon leurs intérêts, leurs goûts, leurs aptitudes, leurs possibilités et éveille ainsi leur désir de s'instruire ; il favorise l'épanouissement de la personnalité, encourage les initiatives, l'ingéniosité, l'esprit d'entreprise ; avec cette méthode, l'enseignement peut être adapté aux besoins des enfants ;

La formation des équipes rend l'enseignement plus vivant (actif) en développant des individus actifs, en encourageant le travail créateur et en permettant l'action spontanée ; la liberté et l'indépendance du travail sont respectées et la confiance en soi, ainsi que l'esprit critique développés ; le travail par équipe favorise l'auto-éducation et maintient constamment le contact avec la réalité ;

Dans une équipe, les élèves peuvent exercer leur esprit d'observation et leur besoin

d'expérimentation ; ils apprennent à formuler des lois dans le domaine scientifique, à poser des hypothèses, à les vérifier ; ils acquièrent de la concentration et un raisonnement objectif, évitant le bavardage et se familiarisant avec les différents appareils et s'accoutumant à travailler dans les laboratoires. Ils sont capables de formuler des pensées claires, nettes et de s'exprimer brièvement, oralement aussi bien que par écrit ; enfin cette méthode éveille chez les enfants l'ambition du travail ordonné et contrôlé ;

Le travail par équipes permet au maître d'enseigner à la fois des *enfants bien doués, moyens et faibles* ; en recherchant l'équilibre entre les enfants de tempéraments différents (timides, instables, agités), il évite toute sélection artificielle.

Par cette méthode l'enseignement individuel et l'enseignement collectif sont remplacés par *l'enseignement individualisé quoique donné en commun*.

3. Dans le domaine moral.

Plusieurs vertus peuvent être développées pratiquement au moyen du travail par équipes ; par exemple, le respect d'autrui, la dignité personnelle, l'obéissance, la discipline, la maîtrise de soi, le courage de son opinion, le sens de la responsabilité personnelle ;

La vie en groupes favorise la formation du caractère ;

L'école-ferme de Waterloo, destinée aux anormaux, se propose une fin très large : « un traitement éducatif et surtout rééducatif des enfants anormaux » qui lui « sont envoyés (enfants qui ont déjà comparu en justice, enfants exclus de l'enseignement régulier pour incapacité totale ou inconduite

notoire, enfants rebelles à la discipline familiale). C'est dire qu'il s'agit de ramener ces malheureux, dotés de tares héréditaires et d'affections congénitales et autres, vers une norme qui leur permette de vivre dans la société comme des créatures ordinaires ».

Nous donnons enfin une réponse qui nous a été envoyée de France à la question « Quel est le principal but recherché par le travail par équipes » ?

« a) Un but moral : les élèves devant être élevés par leur indépendance intellectuelle et morale, au plus haut degré de la liberté ; la vie en commun dans la classe leur inculque la notion de solidarité morale qui les mène à adapter leur liberté personnelle à celle des autres individus ;

« b) Un but social-économique : les enfants doivent sentir que la vie économique n'est possible que par la dépendance mutuelle des individus et la division du travail, que chaque être humain a le devoir de prendre sa part de travail et que l'équivalence intrinsèque de la valeur de différentes occupations existe ;

« c) Un but psychologique : l'école doit permettre le développement en pleine liberté des possibilités intellectuelles des enfants et l'adaptation du travail à leurs aptitudes et à leur tempérament individuel, afin que l'épanouissement intégral de leur potentiel psychique soit atteint et que leur activité donne son plein rendement.

« d) Un but intellectuel : la formation de l'esprit doit se faire bien plus par le raisonnement que par l'acquisition forcée des connaissances ;

« Il est à noter que l'expérience a été autorisée à la seule condition que, à la fin de l'année, nos élèves auraient acquis les mêmes connaissances prescrites par le programme officiel que ceux des classes ordinaires ».

Une Science nouvelle : La « Biotypologie »

Science des Types Humains

par M. H. LAUGIER,

(Professeur à la Sorbonne et au Conservatoire des Arts et Métiers)

CONFÉRENCE DONNÉE À LA STATION RADIOPHONIQUE DE L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DES POSTES ET DES TÉLÉGRAPHES ET À LA TOUR EIFFEL LE MERCREDI 28 NOVEMBRE 1934.

Depuis fort longtemps, l'effort de la Zoologie, celui de la Botanique, ont porté sur la classification des animaux, des végétaux, en espèces, en genres, en familles, en embranchements. Ainsi s'est constituée toute la

systématique des êtres vivants. Par contre, l'étude scientifique des individus d'une même espèce, de leurs différences, et de la manière dont ces différences permettent de définir des types plus ou moins divers, cette

étude a été peu abordée. C'est maintenant une des tâches essentielles qui s'offrent à la biologie, d'étudier dans une espèce, et particulièrement dans l'espèce humaine, les caractères différentiels des individus, et de rechercher si ces caractères ne se groupent pas habituellement en des solidarités capables de constituer des types plus ou moins définis.

Ces recherches sont l'objet d'une science nouvelle, la Biotypologie, qui se propose d'étudier la personnalité humaine et toutes ses bases biologiques. L'essor de cette science est relativement récent : l'application des méthodes expérimentales aux problèmes qu'elle aborde date seulement de quelques années ; mais on peut dire que la Biotypologie répond au besoin de classification humaine qui s'est manifesté de tous temps et qui devient tous les jours plus exigeant au fur et à mesure qu'une stricte adaptation des individus à des fonctions hautement différenciées et spécialisées, apparaît comme la condition de base d'une organisation rationnelle des sociétés et du progrès humain.

Cette classification humaine, fondée sur une connaissance aussi pénétrante que possible des individus, constitue en effet un carrefour scientifique vers lequel convergent un nombre considérable de problèmes que la vie pratique pose à la biologie.

Énumérons-en seulement quelques-uns :

Voici d'abord le problème de l'orientation professionnelle, problème qui est de toutes les époques, mais que les dernières années ont placé au centre des préoccupations des pédagogues et des administrateurs. Pour donner à un enfant un conseil sur les carrières qu'il doit embrasser, pour faire ainsi un pronostic sur son développement ultérieur physique et mental, pour essayer d'adapter par avance les aptitudes d'un jeune aux nécessités d'une profession, une connaissance complète de l'individu à orienter est indispensable. Une orientation professionnelle rationnelle ne peut donc se fonder que sur une classification des individus, rendant compte de tout leur comportement, de toute leur efficacité. A ce problème se rattache celui, très voisin, mais plus simple, de la sélection professionnelle, à l'entrée d'une profession.

Voici également le problème du contrôle de l'éducation physique et du sport. Le souci de la santé des sportifs et du développement harmonieux de la jeunesse nécessite de toute évidence la détermination différentielle des types humains qui doivent profiter des divers entraînements sportifs ou qui sont susceptibles de réaliser des performances particulières dans les diverses spécialités. A cette condition seulement, l'éducation physique deviendra scientifique, puisque, établie pour

ainsi dire *sur mesure*, elle sera adaptée aux divers types humains qu'elle a pour mission de perfectionner et de développer.

Innombrables sont les applications de cette biométrie différentielle des individus à la vie des sociétés. Elle est à la base d'une répartition judicieuse du contingent militaire et naval, à la base de la prévention des accidents, puisque les recherches récentes montrent avec évidence l'existence de types humains prédisposés biologiquement à provoquer des accidents ou à en être victimes. Elle est à la base de toute l'éducation nouvelle qui aspire, tout comme l'éducation physique de l'avenir, à créer une « école sur mesure » où les techniques pédagogiques seront adaptées aux différents types d'enfants, aux divers caractères, aux diverses formes d'intelligence.

Et il n'est pas jusqu'à la médecine préventive qui ne doive bénéficier grandement des données fournies par cette connaissance des types humains. La prophylaxie des troubles mentaux et celle d'un grand nombre d'affections ne reposent-elles pas en effet sur la détermination précise, aussi précoce que possible, des types prédisposés à l'aliénation ou à toute autre maladie (tuberculose, cancer, rhumatisme, goutte, etc.) ? Et la véritable prophylaxie du crime ne se fonde-t-elle pas, elle aussi, sur l'étude biologique du type d'enfant délinquant qui, déterminé avec précocité, permettra, dans une large mesure, de substituer une prévention efficace à une stérile répression ?

Plus ou moins confusément ou clairement presenté par les hommes de science qui se sont occupés de biologie humaine, ce besoin général de différenciation, de sélection et de classification des individus a donné lieu, depuis longtemps, à des recherches isolées et à la définition de certains types humains. Mais à la lumière des données, difficilement contestables, de la biologie moderne, toutes les classifications humaines proposées apparaissent comme insuffisantes, parce qu'elles sont l'œuvre de spécialistes ; elles ont été à base anthropométrique, à base physiologique, à base endocrinologique, ou psychotechnique, ou psychiatrique. Certes, nous ne méconnaissons pas l'intérêt de pure connaissance qui peut s'attacher à classer les individus par rapport à un seul caractère (un indice crânien par exemple) ou à un groupe de caractères (types morphologiques ou psychologiques ou autres). Mais, s'il est une notion bien établie par la biologie récente, c'est celle de l'interdépendance étroite, complexe et précise de toutes les fonctions de l'organisme ; de sorte que la réaction de l'individu devant les faits, son comportement professionnel ou social, sont à chaque instant fon-

tion d'un nombre considérable de facteurs, qui interviennent certes dans cette intégration avec des poids différents, mais dont aucun ne saurait être négligé. De sorte qu'une classification ne peut espérer avoir une portée profonde, et ne peut développer des conséquences pratiques immédiates ou lointaines, que si elle se fonde sur une description synthétique aussi complète que possible de tous les caractères des individus.

Aussi, depuis quelques années, un grand progrès méthodologique a été accompli dans l'étude des types humains, parce que les recherches se sont nettement orientées dans les voies de la Biotypologie, en utilisant toutes les ressources de la biométrie différentielle, et en se fondant sur un ensemble d'indices caractérisant tous les domaines biologiques accessibles à la mesure ; par exemple : mesures anthropométriques, mesures physiologiques (force musculaire des divers segments, indices de fatigabilité, indices respiratoires, fréquence respiratoire, pression artérielle, réactions cardiaques à l'effort, tonus vago-sympathique, réflectivité, etc...) ; mesures chimiques portant sur les humeurs, urine, sang, liquide céphalo-rachidien ; mesures psychologiques (aptitudes sensorielles, vision, audition, tact, dextérité manuelle, temps de réaction simple et de choix, attention, mémoire, tests d'intelligence technique, d'intelligence logique, d'imagination, etc...).

Ces études sont malheureusement très laborieuses ; elles sont matière à travail collectif et elles trouvent difficilement leur place dans l'organisation de la recherche scientifique en France, qui a été conçue sur la base d'un individualisme sans frein. Pour poursuivre ces enquêtes biotypologiques, il faut disposer d'équipes de biométriciens entraînés, capables de faire rapidement toutes les mesures importantes, jugées significatives, sur des groupes définis de sujets ; il faut ensuite que cette masse de chiffres et de documents bruts soient élaborés statistiquement en vue de constituer des profils biotypologiques d'individus et des profils biotypologiques de groupes humains.

Malgré ces difficultés, il nous a été possible de poursuivre, avec un groupe de collaborateurs, une recherche biotypologique, et de la conduire à son terme ; les résultats en ont été publiés à l'Académie des Sciences et dans diverses revues scientifiques. L'application a porté dans ce travail sur la classification scolaire et pédagogique. Cent enfants des écoles primaires de la Ville de Paris ont été examinés et soumis patiemment à toute la série des mesures utiles, portant sur tous les domaines accessibles (anthropométrie, physiologique, chimique, psychologique,

psychiatrique, etc...). Les enfants étaient d'âge moyen de dix ans, plus ou moins six mois au maximum, et de même milieu social. Les résultats ont permis d'établir des profils individuels, qui définissent chaque sujet par rapport au groupe considéré, pour chacun de ses caractères biologiques. D'autre part, des profils moyens ont été ensuite établis pour le groupe des vingt-cinq meilleurs élèves, des cinquante moyens, et des vingt-cinq derniers. Ces profils révèlent avec netteté des caractéristiques biométriques différentielles de ces trois sous-groupes et qui méritent des études détaillées. Il en résulte des relations très apparentes entre certains caractères biologiques de la personnalité des sujets, et leur rendement scolaire. Des conséquences pratiques immédiates apparaissent pour tous les examens médicaux ou d'aptitude physique qui sont institués pour réaliser une sélection préalable à l'entrée des carrières les plus diverses.

Le mouvement biotypologique auquel le D^r Toulouse a donné une forte impulsion se développe en France avec une grande effervescence depuis quelques années. D'autres recherches, qui autorisent de grands espoirs sont en cours. L'une porte sur les phénomènes de sénescence au cours du vieillissement normal des individus ; d'autres portent sur la sélection professionnelle dans de grandes entreprises industrielles. L'on s'efforce de fixer le type biologique complet du bon aiguilleur, du bon conducteur d'automobile, du bon pilote d'avion, etc... D'autres portent sur les types sportifs. Enfin, une vaste enquête est en projet pour définir les types raciaux par des mesures portant sur toute la biologie des différentes catégories ethnographiques.

Ajoutons que, pour soutenir et développer ce mouvement, une nouvelle société scientifique s'est fondée, sur l'initiative du D^r Toulouse, la Société de Biotypologie, présidée par M. le Professeur Achard, membre de l'Institut. Le bulletin périodique de la Société renseigne le monde savant sur toutes les recherches qui se poursuivent en France et dans les autres pays sur la Biotypologie appliquée à l'organisation rationnelle des Sociétés.

Mais il faut souhaiter la création prochaine d'un centre biologique d'examen, doté de tous les moyens en matériel et en personnel, indispensable pour caractériser, aussi complètement que l'état de la science le permet, un sujet à un moment donné. Vers ce centre afflueront tous les besoins de classification humaine qui montent de la vie sociale vers les laboratoires biologiques. Il existe de nombreux laboratoires d'essai des machines, de magnifiques bancs d'essai pour les locomo-

tives, les avions, les automobiles. Mais malgré l'admirable développement de la civilisation mécanique, les sociétés restent en premier lieu de vastes coopératives d'utilisation des aptitudes et des facultés humaines. Un laboratoire d'essai de la machine humaine, un banc d'essai pour les êtres vivants, est actuellement un besoin impérieux de toute

société qui fait effort vers le perfectionnement et le progrès. Les laboratoires biotypologiques constitueront un outil indispensable des sociétés de l'avenir ; ils formeront comme la plaque tournante où s'effectuera la répartition judicieuse et efficace des individus aux différents postes de l'activité sociale.

L'influence nécessaire d'une âme collective dans les établissements d'enseignement

(Extrait d'une Conférence faite au Congrès de l'École des parents)

par M. Paul HUNSIKEN,

Président l'Honneur de la Fédération des Parents d'Élèves.

On a confondu chez nous la formation de la personnalité avec celle de l'intelligence, et l'on n'a pas tenu un compte suffisant du caractère ; d'autre part, si la formation de fortes personnalités intellectuelles est indispensable — et notre idéal n'est certes pas de forger des outils dociles qui ne valent que par leur nombre — il faut aussi craindre de susciter des esprits irréductibles incapables de se plier à une discipline reconnue et nécessaire : l'homme n'est complet que s'il s'agrège à un ensemble où il joue un rôle social.

On compte pour cela sur la famille. Mais si cette éducation se fait facilement dans les familles nombreuses, elle ne se fait pas lorsque les parents ne sont pas eux-mêmes éduqués, ni lorsqu'ils sont déshabitués : l'enfant gâté et l'enfant abandonné deviennent des égoïstes ou des révoltés, destructeurs d'une harmonie collective.

L'école — j'emploie ce terme générique pour désigner tous les établissements d'enseignement — est par contre le milieu où peut et doit se faire l'apprentissage de la vie sociale, — de la vie tout court, car la vie de l'individu ne s'entend qu'en liaison avec d'autres, et tous les êtres de la nature sont solidaires. Mais il ne suffit pas que des enfants et des jeunes gens soient réunis dans un même bâtiment en vue d'y exercer en commun leur mémoire ou leur intelligence, pour que cet apprentissage se fasse comme de lui-même. Il y faut au contraire certaines conditions que nous allons précisément décrire. Les réactions que produisent les égoïsmes et les amours-propres des enfants les uns à l'égard des autres, au lieu de constituer, comme on l'a dit longtemps, l'école

de la vie, ne sont que la préparation à de féroces jalousies, à l'envie, à la haine, tout au moins à l'indifférence, alors que de son côté la discipline répressive fait souvent germer dans les coeurs la révolte contre l'autorité et le mépris de la discipline : une éducation ainsi faite est totalement manquée.

Que faut-il donc pour qu'elle soit réussie, qu'elle prépare des hommes dévoués à leur tâche et au groupement dont ils font partie, et par là même des hommes heureux ? Il faut que l'établissement scolaire soit une sorte d'être vivant, qu'il forme une université, pour prendre ce terme dans son acception première, c'est-à-dire une communauté de maîtres et d'élèves, unis pour une même tâche. Il faut qu'au lieu d'admettre des spécialisations telles que, suivant l'expression d'un professeur au lycée de Bordeaux, M. Laulan, des sortes de « cloisons étanches » se dressent « entre les diverses fonctions », le personnel « à tous les degrés participe aux trois fonctions de direction, d'enseignement et de surveillance » sous l'impulsion et le contrôle du chef d'établissement. Cela suppose que les lycées jouissent d'une autonomie financière et morale. Cela suppose aussi une réforme de la discipline, à laquelle participeront, pour qu'ils apprennent à la respecter, les élèves. Il faut aussi que l'internat, transporté à la campagne, soit modifié radicalement, que les grands lycées soient organisés de telle sorte que l'élève se sente faire partie d'une petite communauté dans la grande. Ainsi, même pour les internes, et malgré ce qu'a d'anormal l'éducation de l'enfant hors de sa famille, la joie pourra habiter l'âme de tous les élèves, la joie sans laquelle aucune âme ne peut se former harmonieusement.

Des essais isolés ont été tentés.

Au 151^r du Boulevard de l'Hôpital fonctionne, dans les locaux que lui a concédés l'Ecole des Arts et Métiers, l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement technique : elle groupe 160 élèves, garçons et jeunes filles, de 20 ans, issus de familles de travailleurs, originaires pour la plupart de province. Alors que dans les établissements des autres ordres d'enseignement il y a, pour un effectif semblable, un personnel relativement nombreux, ici l'Administration ne comprend que deux personnes : le directeur, M. Roussel, qui fut pendant tant d'années professeur de philosophie au lycée Janson, et le secrétaire, M. Binet ; ils sont pour les élèves comme un père et un frère aîné. Personne pour la surveillance ; la plus parfaite tenue règne néanmoins. Jamais une attitude équivoque entre élèves des deux sexes. Jamais une note discordante. Jamais on n'a dû sévir. C'est qu'on a compris que pour obtenir une tenue morale dans ces conditions si anormales, ou plutôt si exceptionnelles, il fallait avoir pour soi les élèves, il fallait faire naître un esprit de la maison, une âme de l'école. Et c'est la noble fierté d'appartenir à un établissement où chacun a le souci souverain de sa dignité et de la dignité collective, qui retient chacun de rompre l'harmonie. Pas d'internat : les élèves se logent en ville. Le directeur et le secrétaire se sont préoccupés de leur permettre d'avoir un bon repas par jour pour 6 francs ; bien qu'ils n'y soient pas obligés, presque tous y viennent. Ils sont aimés, ils le sentent, et répondent aux sentiments qui leur sont témoignés. J'ai vu les fiches individuelles des élèves, rédigées avec quelle pénétration psychologique, quelle réelle bonté ! celles aussi des anciens élèves, qui restent en contact permanent avec l'école, qu'ils font profiter de leurs expériences pédagogiques. On inscrit sur ces fiches les mariages, fréquents entre élèves au sortir de l'école, la naissance des enfants, les changements de situation, les deuils. Un élève est menacé de tuberculose ; ses camarades, peu fortunés, et qui reçoivent à titre de bourse 675 francs par mois pour se loger, se nourrir, s'habiller, et subvenir à tous leurs frais, se sont cotisés ; ils ont réuni 4.000 francs et le malade les rendra s'il guérit. Ils ont le sentiment de faire partie d'une famille.

La préparation militaire a suscité de grandes difficultés dans les autres écoles normales. Ici quatre élèves avaient été gagnés par le mauvais exemple venu du dehors : le Ministère exige leur renvoi. Mais la manière forte répugne à M. Roussel. Il les fait appeler et leur dit : « Aux termes du règlement la préparation militaire est

obligatoire. Si vous avez été poussés par de réelles et fortes objections de conscience, votre dignité vous commande de démissionner. Si ce sont de votre part des gamineries, indignes des élèves de cette école, renoncez-y et suivez dorénavant les cours militaires avec autant de conscience que les autres cours. Dans dix minutes, vous me ferez savoir ce que vous aurez résolu ». Dix minutes après, ils s'engageaient à ne plus provoquer de désordre, et depuis il n'a plus été question de rien.

Voilà ce que l'on fait de jeunes Français quand on s'adresse à leur fierté et à leur cœur.

Les professeurs ne sont pas imposés par le Ministère ; ils sont nommés par lui sur présentation du Directeur qui cherche et choisit ceux auxquels il a fait comprendre l'esprit de la maison et qui acceptent, avec abnégation parce que les traitements sont maigres, mais on est sûr ainsi que ceux qui viennent ont l'enthousiasme voulu. Il est des professeurs de lycées et de facultés qui y font quelques cours ; ils consentent à s'asseoir familièrement au même niveau que les élèves, parce que dans aucune classe il n'y a de chaire.

Cette école normale supérieure de l'enseignement technique qui fonctionne sous la forme actuelle depuis onze ans, a été voulue par trois hommes qui avaient la foi et que le poids des traditions n'accablait pas : M. Labbé, M. Luc et M. Roussel. Leur but : étudier puis réaliser les conditions de discipline d'un enseignement qui soit à la fois une large culture et une préparation sérieuse à la vie pratique, industrielle, commerciale et agricole. Partir toujours du concret, pour s'élever peu à peu à une philosophie, sans jamais perdre de vue la réalité, en conservant le goût du travail manuel, mais en en faisant sentir l'utilité et la beauté, en préservant toujours la dignité humaine. Ils ont fait partager leur noble idéal par tous, professeurs et élèves, et cette communion aide puissamment à l'éducation de ces derniers. Ils ont conscience de préparer le monde de l'avenir.

Trouvera-t-on, pour susciter, dans le cadre ancien de l'enseignement secondaire, des établissements où palpente une âme semblable, quelques énergies créatrices ? Nous avons noté au passage des indices qui empêchent de désespérer. Mais de fugaces étincelles ne font pas une lumière. Pour qu'une flamme claire jaillisse, il faut qu'un souffle passe sur les braises rapprochées. Comptons sur la volonté ardente de la jeunesse : qu'elle fasse passer son enthousiasme dans l'action, et nous pourrons assis-

ter à une rénovation spirituelle et morale de notre vieil enseignement qui, dans des conditions de liberté et d'autonomie dont il a besoin, donnera, sur son vieux tronc

encore plein de sève, naissance à des rameaux vigoureux qui ne tarderont pas, vous le verrez, à se couvrir d'une floraison merveilleuse.

Communications et Congrès

CENTRE NATIONAL D'ÉDUCATION DE BELGIQUE

Cours d'initiation à la méthode Decroly

(du 23 au 27 juillet 1935,

à l'École Decroly « L'Ermitage »

Drève des Gendarmes, 45, Uccle-Bruxelles)

Exposés théoriques. — Séances de Séminaire. — Travaux pratiques. — Visite des expositions scolaires decrolyennes. — Visite de l'Institut d'Enseignement spécial Decroly, Laboratoire psychopédagogique du D^r Decroly.

Inscriptions et Renseignements : Ecole de l'Ermitage.

Inscriptions : Pour les membres du C. N. E. : 20 frs belges ; pour les personnes non membres : 30 frs.

Méthode Montessori

21^e Cours normal international

(Londres, 26 août, 19 décembre 1935)

Mme Montessori fera, en personne, une série de conférences embrassant la méthode dans son ensemble, depuis sa conception du début et son application aux petits enfants jusqu'à son développement actuel s'adressant à la scolarité complète.

Ces conférences seront faites en langue italienne, mais elles seront traduites phrase à phrase par un interprète expérimenté. Elles auront lieu à 6 heures pour permettre aux éducateurs d'y assister en dehors de leurs heures de travail.

Les assistants de Mme Montessori feront un certain nombre de conférences en anglais ; les démonstrations et les autres cours seront tous faits en anglais. Des classes de démonstration avec travaux pratiques sur le matériel Montessori occuperont deux demi-journées par semaine. On donnera aux étudiants l'occasion de prendre des « Leçons d'observation » en assistant aux travaux de certaines Ecoles Montessori sélectionnées.

Pour tous autres détails, écrire au Secrétaire du Cours Montessori : 32, Brooke-Street, Holborn, London, E. C. 1.

Congrès International de la protection de l'enfance

(Bruxelles, 18-21 juillet 1935)

Ordre du jour :

1^o La protection de l'enfance à la campagne, au point de vue médical, juridique, pédagogique, social.

2^o Les effets de la crise économique et du chômage sur les enfants et les adolescents.

Méthodes d'enquêtes au point de vue médical, juridique, pédagogique, social.

L'Association internationale pour la Protection de l'Enfance se propose d'organiser pendant le Congrès, en dehors des séances officielles, des séminaires d'études où pourront être discutés les plus importants de ces problèmes.

Section médicale :

Le statut actuel et les nécessités de pédiatrie dans la formation professionnelle du médecin.

Examen pré-nuptial et traitement obligatoire. Quelles sont les maladies qui doivent être traitées ? Règles à adopter.

Les troubles de la motricité chez l'enfant normal ou anormal. Leurs traitements.

La mortalité infantile causée par la diarrhée. La prophylaxie immunitaire et la tuberculose de l'enfance.

L'éducation du nourrisson.

Section juridique

La recherche de la paternité des enfants naturels.

Le patronage des enfants étrangers.

Fonction sociale de la puissance paternelle et intervention éventuelle de l'Etat dans la délimitation des droits et obligations.

Les délinquants mineurs particulièrement difficiles à éduquer doivent-ils être soumis à un traitement spécial pendant l'exécution des peines ? Dans l'affirmative, quels sont les principes à suivre en établissant ce traitement ?

Section pédagogique

Education des adolescents et pré-adolescents en vue de l'exercice de leurs devoirs futurs comme chefs de famille.

La Famille et l'École. Leur collaboration. Méthodes et procédés.

Section sociale

Responsabilité de l'Etat dans l'organisation et l'inspection des Ecoles Maternelles ou Jardins d'enfants et autres institutions destinées aux enfants d'âge pré-scolaire.

Programme d'étude minimum d'une école de service social.

Prix de la Participation au Congrès :

Pour les membres de l'A. I. P. E. : 30 frs. Pour les personnes non affiliées : 60 frs.

(Bruxelles : Association Internationale pour la Protection de l'Enfance, Secrétariat général : 67, avenue de la Toison-d'Or.)

Congrès International de l'Enseignement cinématographique et radiophonique scolaire

(Ligue de l'Enseignement, Bruxelles)

On reste étonné lorsqu'on considère l'expansion extraordinaire de la cinématographie et de la radiophonie dans tous les domaines, et que l'on voit, à côté de cet essor, la petite place que ces moyens didactiques de premier ordre occupent dans l'enseignement.

Afin de grouper toutes les tentatives, afin de les coordonner et d'en préciser les tendances et les techniques, le Bureau du Congrès International de l'Enseignement (Bruxelles, 28 juillet-4 août) a créé une Commission de la Cinématographie et de la Radiophonie scolaires.

Cette commission a décidé de donner une série de leçons spéciales, destinées à montrer le parti que l'on peut tirer de la cinématographie et de la radiophonie dans l'enseignement à tous les degrés.

Les auteurs de films scolaires et de leçons-radio, les maisons d'édition ou de distribution de films éducatifs, sont instamment priés de se mettre en rapport avec le Secrétaire de la Commission, M. Fernand Rigot, place du Comité National, 32, à Bruxelles, afin d'organiser avec leur concours des séances de démonstration. Il n'échappera à personne l'importance pratique de telles présentations, lesquelles pourront être suivies d'échanges de vues.

5^e Congrès International de l'éducation familiale

Ce Congrès va tenir sa 5^e réunion du 31 juillet au 4 août 1935, à Bruxelles, au cours de l'Ex-

position internationale. Il est placé sous le patronage du Gouvernement belge et bénéficie de l'appui de la plupart des Gouvernements étrangers.

Le délégué officiel du Gouvernement français est M. Louis Duval-Arnould, député de Paris ; vice-président du Conseil Supérieur de la Natalité.

Les sujets à l'ordre du jour sont les suivants : 1^o Etude psychologique de l'Enfance ; 2^o Formation du caractère dans la famille et les établissements d'Enseignement ; 3^o Préparation de la jeunesse à ses devoirs futurs en liaison avec diverses œuvres.

On ne sait pas assez, en France, à quel point ces questions de psychologie et de pédagogie sont approfondies dans d'autres pays où cette étude a pour conséquences des modifications importantes dans les programmes et les méthodes d'enseignement. Educateurs et parents tireront un égal profit des travaux du Congrès.

les rapporteurs français sont :

1^o Mme Jean Camus, membre du Conseil d'Administration de l'Ecole des Parents : « Le sens du devoir et l'habitude de le remplir ».

2^o M. Hunziker, président d'honneur de la Fédération des Associations de Parents d'Elèves des Lycées et Collèges : « Collaboration de l'Ecole et de la Famille pour la formation du caractère. » « Désiderata des parents en ce qui concerne la simplification et l'orientation pratique des programmes ».

3^o M. Bertier, directeur de l'Ecole des Roches : « Ambiance familiale à l'Ecole ».

Pour participer au Congrès, il faut s'inscrire au Secrétariat français du Congrès, 84, rue de Lille, Paris (7^e).

Le prix de l'adhésion individuelle donnant droit au compte rendu du Congrès et aux réductions pour le transport par voie ferrée est de 10 belges (30 francs français).

Nouvelles Diverses

CAMP DE VACANCES

Camp de l'Empiègne

Les Compagnons-Eclaireurs organisent, cette année, un camp de vacances, ouvert aux enfants, filles et garçons, de 8 à 13 ans, à l'Empiègne, par La Garde-Freinet (Var), situé à 220 mètres d'altitude, au nord de Grimaud, à 10 kms du golfe de Saint-Tropez.

Ce camp sera ouvert du 15 juillet au 30 septembre 1935, dans les conditions suivantes :

Couchage sous des tentes imperméables.

Nourriture végétarienne.

Emploi du temps spécialement étudié pour permettre à l'enfant une détente complète des travaux scolaires et faisant une large part aux travaux manuels, causeries, jeux, sports, excursions, bains de mer (dans le golfe de Saint-Tropez, plage de sable fin).

Au point de vue religieux, toute liberté de conscience est laissée aux enfants.

La vie menée sur le mode scout, l'étude et la compréhension de la nature et de la grande harmonie universelle, sera la seule loi religieuse du camp.

Pour les conditions d'adhésion, s'adresser à M. Giraud, Camp de l'Empiègne, par La Garde-Freinet (Var).

Les Auberges de la Jeunesse

La Ligue française pour les Auberges de la Jeunesse, vient de faire paraître son Guide pour 1935, brochure de 64 pages, dans laquelle on trouvera de précieux renseignements sur les Auberges en France et à l'étranger (1).

(1) En vente au prix de 2 fr. 50 au siège de la Ligue, 34, boulevard Raspail, Paris (7^e). Tél. Littré 56.00.

Voici, d'autre part, des nouvelles du Centre laïque des Auberges de Jeunesse (2).

Le second groupement a maintenant deux ans d'existence. Il a débuté avec 5 Auberges ; il en possède 100. C'est dire le succès qu'il a remporté parmi les jeunes et tous les concours d'actives bonnes volontés qu'il a su réunir.

Le tarif d'hébergement, pour l'une et l'autre organisation, est de 2 à 4 francs par nuit.

Dans les Auberges de séjour où l'on fournit une pension complète, on peut coucher et prendre trois repas pour une somme modique variant de 10 à 15 frs.

Dans la région parisienne. — A Paris, on sait que fonctionne, à la satisfaction de ses jeunes hôtes, l'Auberge du Gui, 77, rue du Moulin-des-Prés, et à Bierville, par Etampes (S.-et-O.), l'Épî-d'Or.

Grâce à l'initiative du Centre laïque, la région parisienne compte en outre une douzaine d'agréables maisons de séjour ou de « fin de semaine » qui ont nom : Robinson, Val-Profond (Bièvres, S.-et-O.), Eaubonne, Les Vivrots (Berneuil, Oise), Emile-Zola (Creil, Oise), Pont-de-Pierre (Clermont, Oise), Vieux-Moulin (Compiègne), Bascon (Essoune, Marne), Provins, Le Coq-d'Or (Ville-neuve-sur-Yonne), Fontainebleau et Villeneuve-sur-Auvers).

En province. — Par ailleurs, la ligne Pyrénées est en bonne voie d'être jalonnée, et il faut féliciter le Centre laïque d'avoir édifié la plupart de ses Auberges dans des sites admirables où toutes les joies de la nature et du sport sont permises. Citons, en particulier : Le Château de Grammont, le Genêt-d'Or (Hossegor), l'Auberge George-Sand (Nohant), les refuges du Mont Aigoual, les Auberges des Pellerins (Mont-Blanc), de Thonon, et l'aérium marin de Ker-Isa (Roscoff).

Deux importantes régions touristiques ont été abondamment pourvues d'Auberges et de gîtes ou refuges : les Vosges, par les soins du Centre laïque aidé par les « Amis de la Nature » et la Savoie, grâce à la Ligue Française des Auberges.

On le voit, la jeunesse française va pouvoir bientôt jouir, elle aussi, des joies et des bienfaits du tourisme à pied ou à bicyclette dont bénéficient depuis si longtemps les adolescents des autres pays.

À l'étranger. — L'existence, en France de trois associations d'Auberges de Jeunesse : la Ligue Française pour les Auberges de la Jeunesse, le Centre Laïque des Auberges de Jeunesse, les Auberges du Monde Nouveau (récemment créées par le mouvement d'Amsterdam-Pleyel, complique la situation des usagers. En effet, les porteurs de la carte du groupement le plus ancien (La Ligue Française) sont seuls reçus dans les Auberges des pays signataires de la Convention internationale.

La difficulté est déjà en partie résolue puisque, par une entente avec la Ligue française, les porteurs de cartes des deux autres associations pourront obtenir, avec leur inscription sur les con-

trôles de la Ligue française des Auberges de Jeunesse, le droit, moyennant le paiement de 5 fr. d'être reçus dans les Auberges de l'étranger.

Cette convention fonctionne déjà avec les adhérents des Auberges du Monde Nouveau.

« Camps roulants » et « Auberges ambulantes »

Sous ces deux vocables, la Compagnie des Chemins de fer du Nord et le Réseau de l'État mettent à la disposition des groupes de jeunes des wagons de marchandises ou de voyageurs, transformables en auberges roulantes moyennant une location de 18 à 20 frs par voiture et par jour, et le prix d'un billet de 3^e classe à plein ou demi-tarif.

Suivant les cas, on suit un itinéraire touristique fixé d'avance ou on combine soi-même l'itinéraire de son choix, faisant alterner à son gré les étapes et les stations dans les gares où le wagon continue à remplir son office de logement à bon marché ! (1)

Séjour de vacances à l'Institut Hof Oberkirch

(Kaltbrunn, Canton de Saint-Gall, Suisse)

Programme. — Vie saine et heureuse à la campagne; éventuellement, séjour de quelques jours dans un chalet, à la montagne. Tennis, piscine, excursions.

Cours d'allemand pour élèves de langues étrangères.

Admission d'un nombre limité de garçons de huit à seize ans, de famille bien recommandée.

Durée : 22 juillet au 31 août.

Prix de pension : 5 francs suisses par jour, et avec cours d'allemand de deux heures par jour, 7 frs. Non compris dans ce prix sont les frais d'excursion (chemin de fer, bateaux), le blanchissage et les leçons supplémentaires. Le montant de la pension est dû à l'avance. Nous prions les parents de nous confier l'argent de poche.

Trousseau : Linge suffisant pour au moins quinze jours. Vêtements simples et pratiques. Équipement pour excursions indispensable (souliers ferrés, sac alpin, veste de cuir ou imperméable, etc.).

Quelques Ecoles Nouvelles

École Nouvelle Hof Oberkirch

Kaltbrunn (Saint-Gall, Suisse)

Principes et idées générales

Pestalozzi. — Tout le savoir ne vaut pas un sou si pour l'acquérir il faut perdre son courage et la joie de vivre.

L'École nouvelle de Hof Oberkirch fut fondée en 1907. Un irrésistible mouvement de réforme pédagogique, entretenu par des publications multiples, se propageait alors dans le monde. Les premiers essais de réalisation pratique ont été faits dans les « New Schools » de Reddie et Badley en Angleterre, à l'École Nouvelle de Demolins en France, puis dans une « Land-Erziehungsheim »

(2) Pour les inscriptions et renseignements, écrire ou s'adresser au Centre Laïque (Mme Grünbaum-Ballin directrice), 1, rue de l'Ave-Maria, Paris (4^e). Tél. Archives 32-24. Guide des Auberges du Centre Laïque et carte de France, 2 francs.

(1) Le Centre Laïque peut fournir tous renseignements utiles sur ce nouveau mode de tourisme pour les jeunes. (1, rue de l'Ave-Maria, Paris-4^e).

du Dr. Lietz en Allemagne. Toutes ces écoles veulent former des hommes — quelques-unes aussi des femmes — qui, au sein de la société, de l'Etat et de la famille, sachent comprendre les exigences du temps présent et travailler selon leurs forces à la solution des graves questions actuelles et futures.

Vingt-cinq ans de travail et de recherches scientifiques ont passé, mais beaucoup reste à faire et chaque époque nous pose des problèmes nouveaux. L'expérience acquise durant ces longues années et les données de la psychologie moderne nous guident dans la poursuite de notre idéal. L'enfant trouve chez nous une atmosphère de joie et de compréhension, une vie sociale riche et saine, indispensable à l'épanouissement de sa personnalité. Les activités les plus variées permettent à l'élève de mettre à l'épreuve ses forces et ses capacités et de choisir sa profession future en pleine connaissance de ses aptitudes. Dans les petites classes, on tient compte de l'individualité et de la spontanéité de chaque élève. A ceci s'ajoute un horaire spécial qui nous permet de poursuivre et d'approfondir deux ou trois branches principales par semaine. Il en résulte une concentration d'énergie et une continuité dans le travail, que les horaires de 4 à 5 courtes leçons dans la même matinée ne sauront réaliser.

Dans une vie bien organisée, où le travail intellectuel et pratique, les jeux et les sports se suivent dans un ordre harmonieux, l'enfant et l'adolescent sont placés dans les meilleures conditions possibles pour leur développement physique et psychique.

La nourriture riche et variée comprend surtout beaucoup de fruits et de légumes (pas de viande le soir et pas de boissons alcooliques).

Tout ceci ne saurait répondre du succès sans la personnalité de l'éducateur qui doit être optimiste, confiant dans la jeunesse et plein d'initiative. Mais, pour atteindre notre but, il faut du temps ; 6 mois ou une année ne suffisent pas. Ceux des anciens élèves qui ont passé plusieurs années à l'école nous sont restés fidèlement attachés et reconnaissants. Ces années de vie saine et heureuse leur ont pour toute la vie une source de bonheur et d'énergie.

L'éducation morale ne saurait être le sujet d'un enseignement spécial, mais consistera essentiellement en les leçons de la vie en commun. Chaque élève a une charge qui lui donne le sentiment de responsabilité envers ses camarades et envers la communauté de l'école. Les natures de chefs se dévoilent aux sports et aux jeux qui sont organisés en grande partie par les élèves eux-mêmes. Mais, ne devient un bon chef, que celui qui sait se maîtriser et obéir lui-même. Une émulation exagérée dans l'école mène à l'égoïsme et à la prétention. Des lectures et conférences approfondissent les problèmes moraux. L'art, de son côté, enrichit et élève la personnalité (musique, poésie, peinture, théâtre).

Notre but est de former des hommes aux vues larges et humanitaires, conscients de leurs devoirs sociaux et libres de préjugés nationaux ou confessionnels.

Quant à l'instruction religieuse, nous nous basons sur les indications des parents. Catholiques et protestants peuvent suivre les cours d'instruc-

tion religieuse et aller régulièrement à l'église.

L'enseignement est donné en allemand. Les élèves sont divisés en deux groupes. Les petits, jusqu'à 12 ans, habitent l'ancien bâtiment, où l'organisation de la vie journalière est adaptée aux besoins de cet âge ; c'est l'école primaire. Dans le nouveau bâtiment sont des élèves plus âgés ; ils sont répartis en 4 ou 5 classes secondaires. Dans la première classe, on commence le français (obligatoire) et le latin (facultatif). Dès la troisième année, nous menons parallèlement des sections classiques, techniques et commerciales, avec anglais ou italien au choix. Pour les langues, anciennes et modernes, nous formons toujours de petits groupes mobiles suivant les connaissances et les aptitudes des élèves. Des cours spéciaux d'allemand pour élèves de langue étrangère sont organisés au besoin. Nous tenons non seulement à donner une bonne instruction générale, mais surtout à développer chez chaque élève ses aptitudes individuelles. Toutes les possibilités sont données pour susciter les goûts les plus divers, scientifiques, littéraires, techniques, artistiques. Dans notre « banque scolaire » les élèves de la section commerciale ont la possibilité de s'initier à la comptabilité pratique. Nos élèves nous quittent, soit pour entrer dans une école professionnelle, soit pour se préparer aux études universitaires, ou bien encore pour commencer un apprentissage dans la vie d'affaires.

Les travaux pratiques complètent d'une façon heureuse l'instruction théorique. L'importance en a été reconnue par toutes les autorités pédagogiques et de tels travaux seront toujours une partie importante de toute « école nouvelle ». Les uns sont obligatoires, tels que le jardinage et la menuiserie, tandis que le dessin, le modelage, la poterie, la reliure, la construction d'appareils scientifiques, sont choisis librement.

Jeux et sports. — Tous les jours, nous faisons une demi-heure de culture physique. En plus, les petits ont, chaque jour, les grands, deux fois par semaine, une heure de jeux. Foot-ball et tennis sont organisés par les élèves. A ceci s'ajoutent la natation dans la piscine de l'école, des courses de montagne et les sports d'hiver. En été, nous faisons une grande course de trois à quatre jours. A proximité de l'école se trouve la belle région de ski du Tanzboden et un peu plus loin celle des Flumser-Berge.

Horaire de la journée : Réveil en été à 6 heures, puis une demi-heure de gymnastique ou de jardinage ; réveil en hiver à 7 heures et gymnastique à midi. De 7 h. 45 à midi, deux à trois branches d'étude. Après déjeuner, une heure libre et de 2 h. 15 à 4 h., travaux pratiques et cours spéciaux pour les grands (dessin, comptabilité, dessin technique, sténographie, etc.). Goûter à 4 h., après jeux pour les petits ; pour les grands, deux fois par semaine, jeux ; les autres jours, étude. Souper à 6 h. 15, puis étude pour tous et lecture du soir en petits groupes. Coucher de 8 h. à 9 h. 30, suivant l'âge.

Fondation, direction et collaborateurs. — La fondation de « Hof Oberkirch » en 1907 fut l'œuvre personnelle de Hermann Tobler. Jusqu'en 1922, l'école était aussi sa propriété. Afin d'en assurer pour de longues années l'existence et l'indépendance financière, il créa alors « l'As-

sociation des amis et anciens élèves de Hof Oberkirch ». Les parents et les anciens élèves qui s'intéressent à la prospérité durable de l'école seront toujours les bienvenus dans cette association. Les statuts sont à leur disposition. Il y a, chaque année, une réunion des sociétaires. Ceux-ci ne participent au bénéfice que pour une part modeste ; le reste est consacré à perfectionner et à embellir l'école et ses institutions. La direction pédagogique reste entièrement entre les mains du directeur.

À la suite du décès de Hermann Tobler, en janvier 1933, la direction a passé à son second fils qui, par ses études, s'était préparé à cette tâche.

Le corps enseignant comprend 6 à 8 professeurs, dont quelques-uns sont mariés. La mère et la femme du soussigné prennent une part active dans la direction des deux maisons.

Les soins médicaux sont donnés par le médecin de Kaltbrunn (un hôpital cantonal se trouve à Uznach).

Fêtes de l'École. — En juin ou juillet a lieu la « Journée des Anciens ». Ceux-ci viennent renouveler le contact spirituel avec l'école et raviver leurs souvenirs, et les jeunes sont toujours curieux de voir les anciens. Un match de foot-ball aussi se dispute entre les deux générations. En automne, a lieu la « Journée des Parents ». Ceux-ci assistent le matin aux leçons et l'après-midi à une conférence sur les questions pédagogiques, proposées par eux ou par nous. Les parents sont aussi tout particulièrement invités à venir à notre fête de Noël.

Publications. — L'école publie régulièrement trois fois par an la « Hof-Zeitung », dont le numéro de printemps contient le rapport scolaire de l'année précédente. Ce journal est, avant tout, le lien entre le Hof et les anciens élèves ; il fut fondé en 1914.

L'École Freinet

A Vence (Alpes-Maritimes)

« Votre enfant est nerveusement fragile, comme l'immense majorité des enfants, hélas !

Vous comprenez que le surmenage irrationnel de l'école publique lui est funeste ; la désharmonie profonde qui en résulte se traduit par un caractère difficile qui vous inquiète, par des défauts ou des faiblesses contre lesquels vous vous sentez impuissants.

Pour des raisons diverses et multiples, le milieu familial ne parvient pas à rétablir un équilibre normal des fonctions organiques elles-mêmes.

Et vous êtes inquiets ! L'École Freinet vous rassurera, elle rétablira votre enfant, elle lui redonnera vigueur et vitalité, élan et enthousiasme ; elle en fera un pionnier, un homme !

Santé et harmonie du corps d'abord, indispensables à l'harmonie intellectuelle et morale, et aux progrès éducatifs. — Nous vous offrons : Le séjour idéal dans un coin de la Côte d'Azur, particulièrement favorisé, des locaux admirablement situés, à l'air, au soleil, près des bois, aux abords d'une fraîche rivière.

Une nourriture spécifiquement saine, réglée par Mme Freinet elle-même, auteur d'un livre que vous devez connaître (*Principes d'alimentation rationnelle*, 15 fr.) ; alimentation à prédomi-

nance fruitarienne, avec légumes et fruits naturels, pain cuit sur place avec de la farine naturelle, moulue au moulin spécial de la maison.

Une thérapeutique basée sur la technique du professeur Vrocho, de Nice, et qui fait merveille : désintoxication par sudations et réactions, exercices, marches, jardinage, travaux en plein air.

Une harmonisation de la vie dans un cadre régénérateur, où l'enfant sent naître sa puissance et accroître ses possibilités de travail et d'effort.

L'ensemble de ces conditions heureusement réalisées à l'École Freinet, donnent une base nouvelle à la pédagogie. Cette action harmonisatrice suffit à elle seule pour rectifier la plupart des déficiences dont les enfants sont affectés, donne de l'audace aux faibles et aux timides ; du courage aux peureux ; de l'entrain et de l'activité aux paresseux ; de l'altruisme aux égoïstes. Elle permet à tous de profiter au maximum des éléments éducatifs qui seront à leur libre disposition.

Notre Éducation sera polytechnique, c'est-à-dire que l'enfant sera entraîné aux diverses activités sociales : travail des champs, qui en sera la base — arboriculture, agriculture, travail ménager — menuiserie, filature, tissage, poterie — travaux mécaniques divers — contact et travail régulier avec les paysans, les artisans et les ouvriers de la région.

Notre Éducation sera communautaire : l'École Freinet sera le domaine des enfants, où tout est étudié et réalisé pour les enfants. C'est d'une heureuse coopération entre enfants, entre enfants et adultes aussi, que naîtra la formation sociale idéale des élèves qui nous sont confiés.

Notre école travaillera naturellement selon les techniques Freinet de libre expression individuelle.

Pas de cours classique ; une école conçue, matériellement et techniquement selon des données entièrement nouvelles. Chez les enfants régénérés par nos soins, une puissante soif de connaissances, un indicible besoin de création et d'action. Et, à l'École, tous les outils, tout le matériel, tous les documents susceptibles de satisfaire ces besoins : l'imprimerie à l'École, échange réguliers avec d'autres écoles, Fichiers scolaires, Bibliothèque de travail d'une richesse incomparable, appareils de prises de vues et cinéma, Photographie et projections, Radio, Disques.

Nous garantissons que, pour ce qui concerne l'acquisition exigée des écoles, nos enfants, dès qu'ils auront franchi la crise difficile de la désintoxication — plus ou moins longue selon l'état physiologique des individus — seront en mesure de soutenir avantageusement la comparaison avec les écoles officielles, d'affronter même avec succès les examens — étant entendu cependant que nous ne saurions nous proposer comme but la conquête de diplômes dont nous connaissons la vanité, ni accepter un bourrage contraire à nos principes de vie.

Nous avons irrésistiblement confiance en la vie.

Nous régénérons les enfants, physiologiquement, d'abord ; psychologiquement, intellectuellement, moralement et socialement ensuite.

Ces enfants régénérés, vitalisés, nous les aidons

à conquérir le monde qui les entoure, à se rendre maîtres des techniques qui seront leur force.

De tels enfants, animés par cet invincible potentiel d'activité et de vie, sauront faire puissamment leur chemin.

Notre récompense sera, non pas d'avoir formé et dirigé vos enfants, mais de leur avoir redonné cette puissance et cette force qui restent seules souveraines dans la conquête intrépide du monde.

Pour tous renseignements complémentaires, écrire à : M. Freinet, à Vence (Alpes-Maritimes).

A travers les Revues

EDUCATION FÉMININE ET POLITIQUE

Il existe en Suisse une Alliance Nationale des Sociétés féminines. Elle joue un rôle considérable, bien que peu apparent. Sa commission d'éducation vient de répandre dans toute la presse suisse des « directives » qu'il nous paraît utile de résumer ici.

Le préambule affirme « qu'une éducation mieux comprise de la jeunesse doit être à la base du renouvellement de la vie politique ».

1. L'éducation de la personnalité constitue le principe fondamental de la formation du citoyen.

2. Il faut développer de façon harmonieuse toutes les aptitudes de l'enfant.

3. L'éducation sociale : entraide, sacrifice, doit viser le bien de la communauté.

4. L'amour de la terre natale est important pour la préparation civique.

5. L'histoire nationale doit mettre en lumière les caractères propres du pays, groupés autour de l'idéal démocratique.

6. Le sens des responsabilités nationales orientera la jeunesse vers la participation à la vie publique sociale et internationale.

7. L'amour de la patrie a pour complément le sens de la solidarité des peuples entre eux.

8. « Ces principes sont applicables à l'éducation des jeunes filles comme à celle des jeunes gens, car une démocratie digne de ce nom nécessite la collaboration des deux sexes dans tous les domaines. »

Dans l'énoncé de cette dernière directive, Mlle E. Serment, présidente de la Commission d'Éducation de l'Alliance Nationale des Sociétés féminines suisses, a repris et fait adopter une thèse qui fut celle de feu Mme E. Pieczynska-Reichenbach, ancienne présidente de ce même comité. Celle-ci serait heureuse de constater ce pas en avant d'une de ses revendications favorites.

Ad. F.

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Le travail manuel scolaire, bulletin mensuel (publie des articles en français et en allemand). Chez Eugène Islikier, Zurich, Susenbergstrasse, 183.

C'est avec fierté, on le comprend, que Th. Foëx cite, dans son article de février, les lignes suivantes extraites du dernier ouvrage d'Il. Bergson, « La Pensée et le mouvant » et concernant le travail manuel : « On est trop porté à n'y voir qu'un délassement. On oublie que l'intelligence est essentiellement la faculté de manipuler la

matière, qu'elle commença du moins ainsi, que telle était l'intention de la nature. Comment alors l'intelligence ne profiterait-elle pas de l'éducation de la main ? »

L'Association suisse pour le Travail manuel scolaire a terminé la série des brochures éditées par ses soins pour guider dans leur enseignement des travaux manuels les maîtres spécialisés en cette matière. Pour couronner cette œuvre, si utile dans un pays où une sérieuse attention est accordée à l'acquisition de l'habileté manuelle en raison de l'influence exercée sur le développement du caractère de l'enfant par un entraînement bien compris, le bulletin de l'Association a publié en novembre 1934 un numéro spécial sur la construction des jouets.

Ce fascicule, qui ne veut pas être un cours d'enseignement, apporte aux maîtres des suggestions avec quelques exemples destinés à stimuler l'invention et la création d'autres modèles. Il contient des renseignements techniques et des indications pédagogiques et aussi un encadrage en couleur qui inspirera à bien des enfants le désir de transformer en jouets, grâce à leur scie et à leur rabot, les déchets de bois du cours de travail manuel.

Le numéro de décembre 1934 du « Travail manuel scolaire » offre deux modèles de travaux des plus attrayants : c'est d'abord un métier à tisser fort simple, qui peut être employé à la confection d'écharpes de laine, puis une basse-cour avec poulailler.

Celle-ci, dessinée d'après de nombreuses observations faites par les enfants, sert de centre d'intérêt d'un rayonnement de multiples études, de langage, calcul, dessin, peinture, chant, récitation, enfin travail d'exécution de la basse-cour avec son poulailler à nids-trappes, son toit-abri, ses clôtures, etc.

Et qui ne serait heureux de construire, d'après le numéro d'avril, cette merveille qu'est un Kaleïdoscope ?

Nous ne pouvons entrer ici dans le détail de tous les articles ni de toutes les descriptions de travaux contenus dans 6 numéros du « Travail manuel scolaire » que nous avons sous les yeux, mais nous sommes heureux de rappeler, de temps à autre, aux lecteurs de « Pour l'Ère nouvelle », l'activité persévérante et pleine de foi des instituteurs suisses, membres de l'association qui publie ce bulletin.

Les cours normaux annuels auront lieu cette année à Baden, du 14 juillet au 10 août ; on espère ajouter au programme habituel composé de cours pédagogiques et de travaux pratiques

manuels un cours spécial de projections lumineuses.

Le printemps confère une nouvelle actualité aux conseils raisonnés concernant le jardinage. Le « Travail manuel scolaire » publie à un prix

très modique, un numéro spécial : « Le Jardin scolaire » et nous soupçons en songeant aux écoles de nos grandes villes ou rien ne saurait pousser entre les pavés des cours de récréation.

J. H.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

Jean FRICKX, professeur d'orthophonie et d'enseignement spécial aux enfants irréguliers, **Etude sur l'Organisation de l'Enseignement spécial à Bruxelles**, préface du Dr G. Vermeylen (Bruxelles, Lamertin, 1934, vol. 12,5×18,5 de 176 pp.).

Comment une grande ville organise-t-elle son enseignement spécial ? Telle est la question à laquelle ce petit livre bien documenté apporte une réponse très nuancée. De l'école uniforme, la même pour tous les enfants, jusqu'à l'individualisation aussi poussée qu'il est pratiquement possible, la route est longue. Cela suppose une différenciation graduelle des organismes scolaires et une coordination entre les services qui n'est praticable que si l'Etat a réussi à concentrer toutes les activités entre des mains compétentes. Sans doute Bruxelles est-elle loin encore de tenir compte de tous les cas qui peuvent se présenter : déficients sensoriels, intellectuels ou du caractère. Les Decroly, les Boulenger ont magnifiquement défriché le terrain et conféré ainsi à la Belgique une avance sur bien d'autres pays, dont elle a le droit d'être fière. Mais il reste beaucoup à faire. L'auteur s'en rend compte et son ouvrage contribue manifestement au perfectionnement de cette œuvre de charité bien entendue qu'est l'adaptation des irréguliers à la vie sociale. L'auteur étudie le dossier médico-pédagogique adopté ; il montre à l'œuvre le laboratoire de psycho-pédagogie dans le cadre de l'école primaire ; montre ce que l'on fait pour préparer le personnel enseignant à sa tâche spéciale ; traite de l'organisation générale, de la méthodologie générale, dans laquelle le decrolyisme a fini par triompher peu à peu ; indique le rôle et le caractère de la classe d'observation et termine par une contribution très précise et précieuse intitulée : « Types de centres d'intérêt ».

Bien entendu, nous nous trouvons ici sur une voie qui doit se prolonger. Comparés à ceux d'il y a trente ans, ces programmes constituent un progrès considérable. Dans trente ans, que verront nos descendants ? Peut-être la rupture avec tout programme préconçu, la souplesse et l'imprévisibilité des réactions vitales respectées et favorisées en ce qu'elles ont de bon. C'est là le secret de demain. Bruxelles est dans la bonne voie ; il convient d'en féliciter ses autorités municipales.

Ad. F.

Elise FREINET, **Principes d'alimentation rationnelle**, menus naturistes et 250 recettes natu-

ristes. (Vence A. M., Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, 1935, vol. 16,5×22 de 188 pp., fr. 14.)

Des naturistes ? — Ah, oui ! des gens qui vivent « d'amour et d'eau fraîche » ! — entend-on dire. Hélas ! La pauvre humanité n'en est pas encore là. Mais il existe quelques élus qui sont bien près de ce beau rêve, ce sont les fruitariens conséquents. Vivre de fruits ! Quelle idylle !

Est-ce possible ? Matériellement, il paraît bien que oui. Le Dr Paul Carton en cite quelques cas. Je veux dire des cas « réussis ». Je me suis laissé dire qu'il y a eu des cas aboutissant à des échecs, faute, m'a déclaré un médecin, de glutathion, l'une des nombreuses protéines indispensables à la vie. — Mais alors, les fruitariens ? — L'élan de vie leur permet de vivre un temps plus ou moins long, m'a répondu le praticien. Il faut des expériences rigoureuses portant sur dix ou vingt ans pour se faire une opinion sur les effets d'un régime.

— Voyez, répondent les fruitariens, les singes anthropomorphes, nos proches parents par leur organisme. Leur régime, notre physiologie à nous, tout prouve que le fruit est l'aliment spécifique de l'homme. Celui du paradis terrestre. La chute, qu'a symbolisée le récit de la Genèse, c'est l'invention du feu, de la cuisson des aliments, c'est la consommation de la viande. Le salut est donc... le retour au fruit. L'appétit de viande est une mauvaise habitude que l'humanité a contractée ; elle ne date que de quelques milliers d'années, tandis que le fruitarisme en compte peut-être des millions.

C'est donc une hérédité relativement récente qui nous retient au sein de l'omnivorerisme néfaste. S'en débarrasser d'un coup est possible, à une condition : c'est que la volonté totale y soit. Or là git l'obstacle !

Mme Elise Freinet l'a si bien compris qu'elle a établi des étapes dans le perfectionnement de l'homme de bonne volonté. L'idéal, c'est le régime fruitarien pur (pages 1 à 88), mais, dans nos climats, le fruit est rare, coûteux, cueilli mal mûr ou trop mûr, et quasiment absent de février à juin... Donc, première concession (« nous tolérons », dit l'auteur, p. 79, et il souligne) : usage de légumes cuits. Mais : un seul légume par repas mixte, deux repas seulement par jour, dont un, le soir, consistant uniquement en fruits. C'est sur cette base que table l'auteur dans ses 250 recettes (pages 89 à 174). Enfin, troisième régime, troisième cycle inférieur du purgatoire — que désapprouve Basile Trocho dans sa préface, — série de menus comprenant trois repas par jour, variés, abondants, savoureux, mais excluant les albumines végétales et animales, les

huiles, le sucre, les conserves, les mets concentrés, le sel, etc., bref tout ce qui intoxique, excite ou congestionne l'organisme. Une ménagère experte m'a déclaré : « C'est parfait, mais cela prend beaucoup trop de temps. Plus personne, sauf dans la classe ouvrière, n'a le moyen de consacrer tant de soins minutieux à la cuisine. » Objection grave, en effet...

N'importe. Il faut se procurer ce livre. Il manquait. Si les parties scientifiques (celle sur les ferments, par exemple) passent par-dessus la tête du lecteur moyen, — ou de la lectrice, — l'ironie de certaines pages l'amusera, surtout quand l'auteur s'en prend avec une égale vigueur à la Faculté (elle est faite pour cela) et aux naturalistes crudivivistes (qui étaient loin de s'y attendre). Le sens pratique du conseil ou de la recette culinaire voisine, par ailleurs, avec une haute poésie philosophique :

« Soyez heureux de vivre, déclare Mme Freinet, ayez confiance en la nature qui fera progressivement en vous cette essence de la vie humaine si pathétique dans sa petitesse et sa grandeur. » Le fruit « est l'eau de jeunesse qui rajeunit vos tissus, harmonise votre vie mentale, vous replace dans le cycle de la Nature et dans sa sagesse. » — « Sentez naître et grandir en vous une communion intime avec le cosmos. Vivre est une œuvre spirituelle. »

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Clotilde GUILLEN DE REZZANO, *Macla la Escuela Activa* (Vers l'École active). — (Buenos-Ayres, Menendez, 1934, vol. 13×19 de 208 pp.)

Nous n'avons pas à redire, dans cette revue, en quelle haute estime nous tenons Mme Guillen de Rezzano. Tour à tour institutrice, inspectrice, inspectrice générale, directrice de l'enseignement féminin de la capitale, directrice d'École normale, elle connaît à fond les conditions de l'école publique en République Argentine. Mais elle connaît aussi, mieux que personne sur le continent Sud-Américain, sinon M. José Rezzano lui-même, ce qu'en Europe nous appelons l'Éducation nouvelle. Déjà en 1929, Mme Guillen de Rezzano avait publié un livre pratique qui contribua à

faire connaître l'École active dans tous les pays d'expression espagnole : « Centros de Interés » qui en est à sa troisième édition. Et la voici qui lance un nouvel appel retentissant en faveur de l'adoption par l'École publique des méthodes scientifiques modernes. Il s'agit d'un recueil. Ces études, qui ont respectivement pour titre : « L'éducation nouvelle et l'École active » — « Concordances » — « Le principal et l'accessoire dans la méthodologie renouvelée » — « L'activité manuelle » — « Le nationalisme et la nouvelle éducation » — « L'éducation morale et la nouvelle éducation » — consistent en conférences faites par l'auteur aux Universités de La Plata et de Cordoba, dans des Écoles normales et des cercles de culture, entre 1928 et 1932. L'ouvrage s'ouvre par l'épigraphie suivante de W. B. Curry : « Ce que l'on appelle la nouvelle éducation est une tentative pour mettre en pratique certains principes qui, dans bien des cas, étaient connus depuis longtemps par les éducateurs théoriciens, mais qui ont généralement été ignorés par ceux à qui incombait la charge de l'enseignement scolaire. »

Pratique avant tout, l'auteur ne craint pas d'entrer dans des détails au sujet du matériel éducatif et de la manière de s'en servir ; elle multiplie les indications sur la façon de présenter les centres d'intérêt ; mais elle distingue fort bien ce qui est essentiel et elle le fait saisir à ses lecteurs — et auditeurs — en termes simples, clairs et directs. Citons ce passage : « Ce qui importe avant tout en matière d'éducation, c'est que la méthode soit si naturelle qu'elle suscite l'activité spontanée de l'enfant, en accord avec ses intérêts vitaux et dans les limites de ses capacités, et que les procédés qu'utilise le maître concourent directement à ces fins. »

On ne saurait mieux dire.

Quant aux résultats obtenus par ces conférences et par ce livre, ils ont été et sont encore, je le sais de source certaine, prodigieux. C'est un pays entier qui, lentement, mais sûrement, passe de l'école ancienne à l'école nouvelle.

Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

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

École 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

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

PONT-CEARD-sur-VERSOIX

(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateur de l'École d'Odendorf)

(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIII

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

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : 18 francs ; Étranger, 25 francs.

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

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

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

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

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

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

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

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

Téléphone : Molitor 23-51

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 Descoedres

de
l'Institut J.-J. Rousseau

d'après M. le D^r O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

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

NOUVEAUTÉS DE RENTRÉE

NOUVEAU MATERIEL SENSORIEL DAVIDOFF

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

ENCASTREMENTS ARTISTIQUES DAVIDOFF, 2^e série :

N^o 309. Boîte N^o 6. Tulipe et Clown. — N^o 310. Boîte N^o 7. Moulin et Poussin. — N^o 311. Boîte N^o 8. Berroquet et Pensée. — N^o 314. Boîte N^o 7. Déjeuner du lapin et oiseau. — N^o 315. Boîte N^o 10. Rose et Marine. Chaque boîte 5 »
Les jeux d'encastrement sont en bois découpé, laqué et lavable. Chaque modèle offre une particularité intéressante et ne fait double emploi avec aucun autre.

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

N^o 435. Cheminée, Théâtre, Verre, Soupière. — N^o 436. Tonneau, Éhare, Niche, Sabot. — N^o 437. Cavette, Bedaine, Cafetière, Table. Chaque boîte 5 »

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

N^o 430. Tulipe, Marine, Maison, Oiseau. — N^o 431. Pensée, Bateau, Quilles, Poussin. — N^o 438. Moulin, Poisson, Puits, Toupie. Chaque boîte 5 »

Plaquettes bois découpé "Michel-Ange" pour modelage

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

Cubes imagés "Splendid"

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

Mosaïques d'images sur bois

"Floral"

N^o 1117. Petit modèle 8 »
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

Patience sur bois "Molitor"

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

Une place pour chaque chose

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

Où mettrai-je cette image ?

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

Le nouveau loto de calcul

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

Les animaux pêle-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 13 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