

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

SECRETAIRES DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

Nouvelles du Congrès de Cheltenham.

R. VAUQUELIN. — *Orientation et Sélection dans l'Université moderne.*

Antonio COEN. — *L'Enseignement et la Vie.*

H. DELACROIX. — (Extraits de « L'Enfant et le Langage ») : *Le Sourd-Muet*

Doctoresse M. MONTESSORI. — *Quelques chapitres du livre « L'Enfant ».*

Nouvelles diverses.

Livres.

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

15^e Année.

FÉVRIER 1936

N^o 115

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

BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Moesty.

BELGIQUE : *Seebode Vaspilante*, 13, rue Batackokiro, Sofia

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

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

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

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

PORTUGAL : *As Escolas Primarias*, Avenida da Libertade, 63, Lisboa.

ROMANIE : *Penru Inima Copililor*, Strada Manu Banta, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Sällskapet*, Erikbergsgatan, 15, Stockholm.

Tchécoslovaquie : *Nové Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, Ecole Normale de Jeunes Filles, Izmir.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrus 1510, Montevideo.

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

YUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Slovana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »

Une théorie française de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Mich et Thron, 1912 (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage consacré par l'Université de Genève. Paris, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue

psych. soc. Genève, chez l'auteur, Fr. 45 »

L'Esprit latin et l'Esprit germanique. Esquisses de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50

Les Églises Athéennes 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, Bureau d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Éducation dans la Famille. n° éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais) Fr. 5 »

L'École active. Genève, Éditions Forum, n° éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en tchèque) Fr. 55 »

L'Hygiène dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926

.....

La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Âme de l'École serène en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève, Éditions Forum, 1927 (Tr. en esp., en polon. et en allem.) Fr. 45 »

Le grand cœur 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, Lambertini, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50

La Pratique de l'École active. Genève, Éditions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50

L'École sur Mesure et la Neure 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 typocronique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 20 »

L'Adolescence et l'École active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50

Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'Enseignement Fr. 2 50

L'Église de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 »

Alimentation et Radiations. Paris, Éd. de la Trail d'Union », 4, rue des Prêtres Saint-Séverin Fr. 12 »

Cultiver l'Énergie. Éditions de l'Imprimerie à l'École, Venco (Alpes-Maritimes) Fr. 6 »

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

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

Septième Congrès Mondial de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle CHELTENHAM du Vendredi 31 Juillet au Vendredi 14 Août 1936

THÈME DU CONGRÈS

“ ÉDUCATION ET LIBERTÉ ”

CONDITIONS MATÉRIELLES

Logement : Les congressistes trouveront à Cheltenham tout une gamme de logements dont les prix varient entre £. 2.9.0 et £. 5.12.0 (pension complète par personne et par semaine). Nous appelons d'une façon instante leur attention sur l'intérêt qu'ils auront à correspondre le plus tôt possible à ce sujet avec le Secrétariat du Congrès (29, Tavistock Square, London W. C. 1).

Excursions : Cheltenham est le centre de tourisme d'une des régions les plus charmantes de l'Angleterre. Située à proximité des villes de Gloucester, Stratford-sur-Avon, Malvern, Oxford et au pied des collines des Cotswold, sa physionomie est des plus caractéristiques. Les excursions, nombreuses et variées, sont peu coûteuses, les congressistes auront toutes facilités pour visiter les ravissants paysages, les abbayes et les cathédrales des environs.

Deux excursions d'une journée entière ont été prévues :

1^o Visite des châteaux de Warwick et de Kenilworth — ou visite d'Oxford et de son collège ;

2^o La vallée de la Wye, l'Abbaye de Tintern, le château de Chepstow, ou Bath, Wells et Glastonbury.

Deux excursions théâtrales ont été organisées spécialement pour les congressistes.

L'une a pour but Stratford-sur-Avon et se terminera au « Nouveau Théâtre » par la représentation d'une pièce de Shakespeare.

L'autre, Tewkesbury, Worcester et Malvern et se terminera par un festival au Théâtre de Malvern.

Représentations théâtrales : Les congressistes auront l'occasion d'assister à la « Semaine d'Opéra » qui se tiendra pendant la durée du Congrès, au petit Opéra de Cheltenham. On y représentera notamment : « Dido and Aeneas », de Purcell, et peut-être « Masque en Dioclesion », de Purcell. Les rôles principaux seront tenus par des artistes professionnels ; les chœurs seront formés de groupes d'étudiants appartenant à des écoles anglaises. On jouera aussi quatre « Opéras intimes », souvent représentés dans les écoles anglaises : « Bastien et Bastienne », de Mozart ; la « Cantate du Café », de Bach ; « Thomas and Sally », d'Arne ; et « La Serva Padrona », de Pergolèse.

Après-midi libres : L'un des buts principaux des Congrès de la Ligue étant, comme chacun sait, le développement des amitiés internationales par l'échange des idées, nous signalons que la plupart des après-midi sont laissées libres pour l'organisation de réunions privées ou de promenades.

Voyage : Nous donnons ci-dessous quelques indications de prix pour les principaux parcours. Mais il y a lieu de noter que ces prix ne peuvent être qu'approximatifs. Les congressistes auront tout intérêt à vérifier et compléter ces indications en s'adressant dans leurs pays respectifs à la succursale Cook la plus proche. Cette agence est en effet l'agent officiel du Congrès.

Les réseaux de chemins de fer français accordent une réduction de 40 % nette d'impôts, calculée sur le prix des billets simples et sans aucune obligation de groupement. — La validité de ces billets à prix réduit est limitée à la période s'étendant entre le 28 juillet et le 17 août 1936.

PRIX APPROXIMATIFS des TRAJETS en CHEMIN de FER comprenant la réduction de 40 O/O sur les réseaux français

		2 ^e classe		3 ^e classe	
		Aller	A. R.	Aller	A. R.
Paris	— Cheltenham.....	256 »	460 50	201 »	355 »
Madrid	— —	584 »		406 »	
Rome	— —	625 »		426 »	
Moscou	— —	1.228 »		864 »	
Bruxelles	— —	210 »		168 »	
Istamboul	— —	1.124 »		764 »	
Bucarest	— —	949 »		654 »	
Budapest	— —	905 »		615 »	
Belgrade	— —	812 »		561 »	
Prague	— —	632 »		458 »	
Athènes	— —	1.049 »		706 »	
Sofia	— —	892 »		615 »	
Varsovie	— —	781 »		549 »	
Genève	— —	366 »		275 »	

PASSEPORTS

Le Secrétariat du Congrès ne s'occupe pas de la question des passeports. Les congressistes auront à se munir de tous passeports, pièces d'identité, visas exigibles pour le parcours de leur résidence à Cheltenham. En cette matière, l'Agence Cook leur fournira tous renseignements utiles. Les Français n'ont pas besoin de faire viser les passeports pour l'Angleterre.

CONDITIONS D'INSCRIPTION AU CONGRÈS

Droits d'inscription : Le prix de l'inscription est de :

a) £. 1 (soit actuellement 75 fr. français environ pour les pays suivants : Amérique du Sud, Belgique, Bulgarie, Espagne, France, Grèce, Italie, Pologne, Portugal, Roumanie, Suisse, Tchécoslovaquie, Turquie, Yougoslavie.

b) £. 2.2.0 pour tous les autres pays.

Les inscriptions devront être adressées par virements postaux, chèques ou mandats-poste à la Secrétaire-Trésorière du Groupe Français d'Education Nouvelle, Mme J. HAUSER, 2, boulevard Saint-Germain, Paris (5^e). Compte chèques postaux : Paris, n° 697-92.

Les droits d'inscription couvrent les dépenses d'organisation du Congrès, comprenant notamment les programmes et tous avantages accordés aux congressistes.

Remboursements : Si une personne déjà inscrite se trouve empêchée d'assister au Congrès, il lui sera remboursé, à sa demande, 90 % de la somme qu'elle aura versée. Mais, pour être valable, cette demande devra être parvenue au Secrétariat du Congrès avant le 1^{er} août. Passé cette date, aucune demande de remboursement ne pourra être prise en considération.

Remises : Sur les prix prévus au paragraphe b ci-dessus — et sur ceux-là seuls — une remise de 50 % est consentie aux étudiants régulièrement immatriculés aux Universités officielles ou aux Ecoles Nouvelles. Toutes justifications convenables devront être produites à l'appui de la demande de remise.

LOGEMENT AU CONGRÈS DE CHELTENHAM

AVIS TRÈS IMPORTANT : Tous les prix indiqués ci-dessous sont, sauf indication spéciale, calculés par personne, par semaine, comprennent la pension complète et subissent une majoration de 10 % pour le service.

Prix :

1^{re} catégorie : *Hôtel de 1^{er} ordre*

Par chambre à 1 personne De £. 4.18.0 à 5.12.0.

Par chambre à 2 personnes De £. 4.11.0 à 5. 5.0.

2^e catégorie : *Hôtels plus simples et Pensions de famille*

Par chambre à 1 personne De £. 3.10.0 à 4.11.0.

Par chambre à 2 personnes De £. 3. 4.9 à 4. 5.9.

3^e catégorie : *Maisons universitaires* : £. 3.10.0

Les logements compris sous cette rubrique consistent en boxes dans des dortoirs aménagés de façon tout à fait moderne, avec l'usage de très agréables salons et salles communes. Dans cette catégorie figurent également 50 places disponibles dans des maisons privées et réservées aux seuls messieurs.

4^e catégorie : *Pensions de familles et Maisons particulières* : De £. 2.9.0 à £. 3.3.0.

Camping : Un terrain de camping pourra être offert si les campeurs se présentent en nombre suffisant et munis de leur matériel de campement.

Repas : Les repas non consommés ne sont pas remboursés. — Les végétariens trouveront toutes facilités pour suivre leur régime. — Dans les prix ci-dessus indiqués sont compris le lunch et le dîner du 31 juillet et le breakfast du 14 août.

Chambres particulières : Les chambres à une personne sont peu nombreuses et il pourra être impossible de les procurer aux personnes s'étant inscrites tardivement.

Automobiles : Les congressistes possesseurs d'autos sont instamment priés de les amener. Ils pourront ainsi être logés à environ 15 minutes du centre de la ville en des endroits particulièrement pittoresques.

BULLETIN D'INSCRIPTION AU CONGRÈS DE CHELTENHAM

Nom (M., Mme ou Mlle) : _____

Nationalité : _____

Adresse habituelle : _____

Adresse après le 1^{er} juillet : _____

J'assiste au Congrès à titre individuel (1), de délégué d'une organisation (2), de représentant officiel (3) (souligner 1, 2 ou 3).

Catégorie choisie pour le logement (voir ci-dessus) _____

Date de l'arrivée _____ Date du Départ _____

Ci-joint, veuillez trouver le montant de mon inscription, soit : _____

Les chèques doivent être libellés au nom de Mme J. HAUSER. Adresser les mandats-poste à son compte chèque postal : Paris 697-92.

N. B. — Prière de remplir et de nous envoyer en même temps la formule ci-dessous concernant le logement.

BULLETIN D'INSCRIPTION

Pour le Logement au Congrès de Cheltenham

Nom et Adresse : _____

CATÉGORIE CHOISIE : 1^{re} catégorie Hôtels 1^{er} ordre : Prix de £. 5.12.0 à 4.11.0.
2^e — Hôtels plus simples et pensions : Prix de £. 4.11.0
à 3.4.9.
3^e — Maisons universitaires : Prix £. 3.10.0.
4^e — Pensions et Maisons privées : Prix de £. 2.9.0
à 3.3.0.

Désirez-vous camper ?

Prière de souligner la catégorie choisie.

Le paiement des frais de logement se fera à Cheltenham.

Prière d'indiquer : La date de l'arrivée : _____

Celle du départ : _____

Le régime choisi : végétarien ou ordinaire _____

Si vous amenez votre auto et si vous consentez à être logé
hors ville _____

Le nom de la personne avec laquelle vous désiriez partager
votre chambre (ou indications générales à ce sujet) _____

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6^e)



LES ALBUMS DU PÈRE CASTOR sont maintenant introduits à l'école comme dans la famille, et des milliers et des milliers d'enfants suivent avec un intérêt passionné la collection.

Le bonheur de lire...

Voici des histoires de bêtes, des histoires merveilleuses, et pourtant vraies, et puis des contes charmants, illustrés de belles images...

Plouf, canard sauvage.

Froux, le lièvre.

Panache, l'écureuil.

Trois petits chefs-d'œuvre qui évoquent la nature; trois histoires vraies, vivantes, passionnantes... Chaque album texte de Lido, illust. de Rojan 6 fr.

En famille.

Les petits et les grands.

La vie des bêtes sauvages et de leurs petits avec de grandes planches en couleurs... Chaque album . 10 fr.

Le tapis volant.

Conte du petit poisson d'or.

Somptueusement enluminés par Ivan Bibiline, ces récits offriront aux enfants des thèmes inépuisables d'émerveillement et d'observation. Chaque album . . 10 fr.

Le royaume des abeilles.

Conte de la marguerite.

Le texte suit la nature pas à pas et rend familière aux enfants la vie de la nature. Chaque album 4 fr.

Demandez le catalogue illustré de la collection du PÈRE CASTOR; il vous sera adressé gratuitement.

Orientation et sélection dans l'Université moderne

Adaptation de l'enseignement aux aptitudes

Ce qui est et ce qui pourrait être

Nous avons montré dans un précédent article (1) que seule une réforme instituant obligatoirement la recherche et l'examen des aptitudes individuelles par des psychologues professionnels en collaboration avec les pédagogues, à l'école et dans les laboratoires, permettrait de créer une orientation culturelle et professionnelle digne de ce nom et probablement la réalisation de l'école sur mesure. Nous laissons voir que, malgré une ardente campagne menée par des pédagogues de renom, étrangers et français, le laboratoire psycho-pédagogique n'a pas encore droit de cité en France. Mais nous ajoutons que, devant une action officielle toujours très lente, et souvent sans effet appréciable, la bonne volonté des membres du corps enseignant aidée de quelques compétences psycho-pédagogiques, pourrait, dans le cadre municipal des grandes villes, assurer une meilleure orientation scolaire et professionnelle.

Pour expliquer notre pensée, nous nous appuyerons sur la comparaison de ce qui existe dans des établissements connus de nous, et qui peuvent être connus du grand public, et de ce qui, sans grande dépense, avec un peu de bonne volonté, pourra être réalisé le jour où la psychologie individuelle des jeunes gens de 12 à 18 ans sera à peu près connue des pédagogues. Et, pour commencer par l'exemple qui nous est le plus familier, nous nous proposons de parler tout d'abord de notre cours complémentaire. Quels moyens vont avoir le directeur de l'école et les professeurs de juger et de grouper pour le mieux de leurs intérêts, les élèves qu'ils vont avoir à diriger pendant 2 ou 3 ans?

Nous pensons naturellement tout d'abord au classement et aux compositions du concours d'entrée. Prenons comme exemple les résultats de celui de 1934 : 245 élèves inscrits, 120 élèves entrant en 1^{re} année. Laissons de côté le commencement et la fin de la liste. Les premiers reçus ont presque toujours une supériorité indiscutable (quant aux matières du concours) pour leurs camarades, supériorité affirmée du reste de façon nette par l'écart de leur total de points avec celui de leurs camarades. Certes, personne ne songerait à prétendre

que l'ordre de la liste d'admission traduit véritablement l'ordre de valeur des élèves qui se sont présentés ; mais on a tendance à accorder à ce classement une importance qu'il ne mérite pas. En fait, en dehors du renseignement assez vague concernant l'existence de groupes d'infériorité ou de supériorité, il n'y a rien ou presque rien à tirer de classements opérés après concours. Donnons quelques précisions : beaucoup de candidats au C. C. subissent la même année les épreuves du concours d'entrée des E. P. S. Logiquement, avec des compositions à peu près voisines (mêmes compositions un peu plus faibles pour l'entrée au C. C.), les indications des deux concours devraient pouvoir s'interpréter à peu près de même façon.

En réalité, chaque année, pour certains élèves, les résultats des deux concours sont diamétralement opposés : M., élève au C. S. de notre école, est dans la liste supplémentaire à Lavoisier. Tous les ans, après la publication des résultats du concours, nous avons à subir les doléances des maîtres de C. S. : tel élève, classé parmi les premiers, est un mauvais élève qui ne fera rien au C. C. (Pourquoi le maître l'a-t-il donc présenté ?) et tel autre qui n'est pas admis est un excellent sujet, travailleur et intelligent, qui aurait fait merveille dans nos cours. Enfin, il n'y a pas d'exemple, croyons-nous, de cas où le premier du concours ait conservé cette place pendant sa scolarité. Non seulement les concours présentent le danger d'éliminer de bons élèves et d'en admettre de mauvais, mais encore ils offrent un grave inconvénient pour le professeur qui prétendrait, en s'appuyant sur leurs résultats, prendre une première idée des aptitudes de ses futurs élèves. Notes et classement n'ont aucune valeur absolue et une valeur relative très faible.

Il est vrai que les compositions, elles, restent, et que si leur valeur comme tests est sujette à caution (tant par leur nature de composition que par les conditions exceptionnelles dans lesquelles elles sont exécutées), elles ont une qualité indéniable : elles sont. Elles constituent un document qu'on peut examiner, un fait matériel... Mais ce point de départ, assez fragile, il est vrai, manque lui-même le plus souvent. Il ne reste aux mains des maîtres que le classement sec,

(1) Orientation et sélection dans l'Université moderne. — Les réformes de l'école unique.

sans les compositions... car celles-ci sont conservées précieusement dans les archives, mais non mises à la disposition de ceux à qui elles pourraient apporter quelques renseignements. Oh ! nous savons bien tout ce que l'administration élèverait de difficultés contre la dispersion de ces dossiers d'examen... et pourtant ne serait-il pas normal que ces premiers documents, ces premiers tests servissent à faire connaître les élèves qu'ils ont permis de classer ?

De quoi disposons-nous en dehors de ces compositions pour tenter une première classification de nos élèves ? Les fiches médicales, voilà qui vaudra mieux sans doute que les copies d'examen. Nous ne voudrions pas être de parti-pris. Il paraît qu'il y a des fiches médicales parfaitement bien remplies dans certaines écoles de Paris. Le sort ne nous a pas encore permis d'en examiner une. Encore devons-nous reconnaître que depuis l'introduction des infirmières scolaires dans les écoles il y a quelque chose de changé. Mais cependant nous avons encore vu l'année dernière des fiches médicales sur lesquelles les maladies n'avaient laissé aucune trace. Beaucoup ne comportent pas une seule indication sur la vision. Le plus grand nombre ne tiennent aucun compte de l'ouïe. Et pourtant quelle source précieuse de renseignements pour l'éducateur ! Enfin, nous n'avons pas encore trouvé une seule fiche fournissant une indication psycho-pathologique, si vague soit-elle. Nous connaissons toutes les objections qu'on peut élever contre la divulgation de tels renseignements : les éducateurs ne sont, après tout, que des hommes.

Nous répondrons par ce seul exemple. En 1930, nous avons eu au C. C. un élève nommé F., qui était pour les maîtres et pour ses camarades un danger permanent. F., vicieux et à l'esprit anormal, se retournait brusquement vers un camarade et essayait de lui crever un œil avec sa plume, mettait un couteau ouvert la lame en l'air sur le banc de son voisin, tachait et coupait les vêtements... Les professeurs essayèrent de se débarrasser d'un sujet aussi dangereux. Ils furent aidés dans leur tentative par les plaintes de nombreux parents. L'inspecteur primaire décida le renvoi ; mais, à la suite de nombreuses lettres du père de F., qui se posait en victime d'un complot, des résistances administratives se produisirent. Une enquête fut ouverte. La fiche médicale, consultée, ne donnait aucun renseignement sur l'état psycho-pathologique de notre sujet. Or, le directeur de l'école où F. avait fait ses classes primaires souligna que les troubles mentaux s'étaient déclarés à l'âge de 12 ans (probablement avec la puberté) et que le médecin

des écoles averti, n'avait pas cru devoir noter ce détail sur la fiche médicale. Nous ne chercherons pas à établir les responsabilités sans doute partagées entre beaucoup, mais il est clair qu'il y en avait de grandes à laisser un garçon, client tout indiqué des maisons d'anormaux, porter le trouble dans des classes normales. Il reste qu'une indication sur la fiche médicale eût évité probablement l'entrée de F., en tout cas, des dangers réels et une promiscuité fâcheuse pour certains élèves. S'il y a donc des inconvénients à établir des fiches médicales complètes, nous croyons que les avantages sont tellement plus importants que l'hésitation n'est pas permise. Rappelons entre autres choses quelle source d'indications il peut y avoir pour un éducateur averti dans les seuls rapports de la taille et du poids.

Pour nous résumer, les documents officiels mis à la disposition des maîtres pour classer leurs élèves à l'entrée du C. C. (il en est de même pour les E. P. S. et les établissements d'enseignement secondaire) sont donc le classement sans les compositions et les fiches médicales ne comportant qu'un nombre très restreint de renseignements utiles ; car, des fiches individuelles dont nous entendons parler depuis si longtemps, et dont le besoin se fait tellement sentir, il n'en est naturellement pas question.

À une telle carence des renseignements officiels, le professeur consciencieux essaiera, non sans grandes difficultés, nous devons le souligner, de répondre par des renseignements privés. Toutes les fois qu'il lui sera possible il prendra contact avec les maîtres des classes d'origine de ses élèves et essaiera de constituer les fiches qui lui manquent. Mais si, comme dans notre exemple, les élèves proviennent de 14 classes différentes, dont plusieurs de banlieue, la difficulté ne sera pas petite de joindre les 14 maîtres, et d'obtenir d'eux les renseignements désirés. Remarquons que, sans être négligeables, ces indications ne présentent qu'un intérêt secondaire, étant avant tout subjectives, et permettent difficilement, pour cette raison, l'établissement d'une classification des élèves. On nous objectera sans aucun doute : « pourquoi ne pas établir des questionnaires ? » Les réponses auront un caractère plus objectif que les renseignements reçus oralement, et resteront comme des documents. Nous répondrons en trois points :

1° Pour que les réponses puissent être vraiment objectives, il faudrait que les questionnaires fussent adressés avant le concours, ce qui paraît impossible dans l'état actuel des choses.

2° Il faut toujours compter avec la mau-

vaise volonté ou l'incompréhension... et il manquera de nombreux questionnaires ou ils seront mal remplis.

3° Il est à peu près impossible que, même avec beaucoup de bonne volonté, le maître réponde de façon heureuse aux questionnaires : il lui faudrait d'une part une culture psycho-pédagogique qui lui manque le plus souvent, d'autre part une connaissance de la nature psychique de ses élèves, qu'il n'a pu acquérir, faute de l'emploi des méthodes d'investigation de la psychologie individuelle.

Nous voulons illustrer cette affirmation de la quasi impossibilité d'obtenir des renseignements exacts sans l'emploi des méthodes scientifiques par un exemple précis et vécu. En 1929, un élève, S., passait dans un rang médiocre du C. S. A. au C. C. de la même école. Le maître du C. S. A. nous donna spontanément son avis sur cet élève : rempli de bonne volonté, affectueux, S. était un brave garçon à l'intelligence lente, particulièrement inapte à tout ce qui touchait le français. Effectivement les premières compositions françaises très médiocres ne promettaient guère ; mais, dès les premiers exercices collectifs, visant à l'amélioration du style, appurent de temps à autre dans les devoirs des touches délicates qui frappèrent notre attention. Une ou deux réponses sées, voire nuancées achevèrent de nous surprendre ; l'emploi de tests extra scolaires nous révéla rapidement chez S. une intelligence souple et fine, peut-être en sommeil, sûrement refoulée par la timidité et la crainte, surtout une sensibilité exquise d'artiste et un sens moral extrêmement averti. Nous avions mis malheureusement un an à découvrir la nature de S., qui dut doubler sa première année. Par la suite, encouragé par nos collègues qui avaient à leur tour compris ses possibilités, et par nous-même, trouvant le terrain propice au développement de sa personnalité, S. devint rapidement un des plus brillants élèves de notre C. C. Au concours d'entrée à l'École Normale de Melun, sa composition française fut remarquée. Nous ne pouvons nous empêcher en relisant certains devoirs de S., que beaucoup de littérateurs ne désavoueraient pas, de penser au jugement de notre collègue, d'ailleurs excellent maître : « il n'y a rien à tirer de lui en composition française. » Et qu'on n'objecte pas une transformation brusque d'aptitudes comme il s'en produit parfois au moment de la puberté. L'examen attentif des premiers devoirs de S. nous démontre qu'une lecture plus poussée pouvait fort bien renseigner sur la sensibilité cachée de notre élève. Mais une question se pose : Que serait-

il arrivé si S. était tombé sur un de ces professeurs encore trop nombreux qui l'auraient rudoyé au sujet de son inaptitude apparente ? Il est probable que timidité, crainte et dégoût auraient empêché chez lui le développement normal d'une fonction aux possibilités presque illimitées. Nous espérons avoir fait toucher du doigt par cet exemple le danger des jugements subjectifs de maîtres sincères et bien intentionnés pour la classification des élèves. De telles erreurs de diagnostic déjà graves dans les conditions actuelles de l'enseignement seraient encore plus dangereuses s'il y avait distribution des élèves dans des classes de niveaux et de programmes différents.

Une dernière porte reste ouverte à la classification des élèves dans l'état actuel des choses : la confection de fiches par les professeurs du 2^e degré au début de l'année scolaire. Elle a été très sérieusement étudiée et discutée, en particulier dans le bulletin des Cours complémentaires. Elle présente un grave inconvénient à première vue, elle ne peut être que postérieure à une première composition des classes. D'autre part, les renseignements fournis par la famille sont sujets à caution. Nous venons de faire le procès des indications données par les anciens maîtres. Restent les faits que le professeur recueillera lui-même. Or, pour obtenir les éléments nécessaires à la classification des élèves, il faut employer les tests ; en fait un seul genre de test sera employé ; le plus mauvais, la composition. L'emploi des tests Binet-Simon, par exemple, n'est pas réalisable par la plupart des professeurs ; même s'il était possible, il ne serait peut-être pas souhaitable pour des raisons que nous avons déjà signalées.

Dans les conditions que nous venons d'exposer, la connaissance des aptitudes des élèves d'une part, leur classification d'autre part, restent extrêmement difficiles. Or, nous avons montré dans notre précédent article, combien il est souhaitable qu'un maître puisse connaître la nature psychique des enfants qu'il est appelé à éduquer pour tenir compte dans son enseignement de leurs aptitudes. En outre, dans les grandes villes, et, en particulier à Paris, il est très fréquent que le nombre d'élèves devant suivre un cours de l'enseignement du second degré soit suffisamment élevé pour exiger la formation de plusieurs divisions. Dès lors la connaissance des aptitudes des élèves pourrait encore présenter l'avantage d'un groupement possible des élèves selon des types à peu près analogues.

Examinons ce qui se passe en fait. Faute des renseignements nécessaires, un tel grou-

pement est impossible. Aussi (quand toutefois il existe des préoccupations de ce genre), deux tendances s'affrontent. Ou bien, même sans idée d'école sur mesure, on essaie de réaliser des classes homogènes en réunissant les élèves en groupes de supériorité et d'infériorité, ou bien, et c'est ce qui est le plus fréquent dans les écoles où la présence d'un professeur principal à la tête de la classe risque de créer des rivalités, on tente la constitution de classes parallèles.

Nous ne possédons que des renseignements de seconde main et assez peu nombreux sur le premier mode de classification, qui paraît le plus pédagogique. Cependant, les renseignements coïncident tous : le groupement fait dans les mauvaises conditions que nous signalions se révèle assez vite inopérant et, en cours d'année, l'on est souvent obligé de faire changer un assez grand nombre d'élèves de sections. Mais ce n'est pas le plus grave. Comme le classement a été opéré sur la moyenne de l'intelligence générale scolaire, il se trouve que le groupe homogène est en réalité très hétérogène, surtout pour les groupes d'infériorité. Ceux-ci, en dehors d'un certain nombre d'élèves d'intelligence générale déficiente, comptent beaucoup d'enfants présentant une inaptitude très marquée dans une discipline différente pour chacun et des aptitudes moyennes en ce qui concerne les autres matières scolaires.

Les classes dites parallèles ne donnent pas de meilleurs résultats. Voici par exemple la façon dont il est procédé au cours complémentaire que nous avons choisi comme sujet d'étude. Il y a 3 classes de 1^{re} année : le premier du concours d'entrée est placé en A, le 2^e en B, le 3^e en C, le 4^e en A, etc... Voici un des résultats les plus caractéristiques en fin d'année 1927. (Il n'y avait que 2 classes de 1^{re} année à cette époque). Avec les mêmes professeurs et le même enseignement, l'examen de passage en 2^e année donnait sur les dix premiers, 9 élèves appartenant à la classe B, un seul à la classe A ; sur les 40 premiers, 29 provenaient de B, 11 de A. Et ce n'était pas là le résultat du hasard : l'examen ne faisait que confirmer une situation de fait qui avait duré toute l'année scolaire. En 1934, le hasard réussit à former 3 classes homogènes à leur façon : A constituait un groupement d'élèves agités, bruyants mais intelligents et travailleurs, B, une remarquable collection de paresseux d'une intelligence moyenne et C un troupeau amorphe sans intelligence et sans ressort (r).

Nous croyons que des procédés analogues sont employés pour la formation des sections de 1^{re} année dans la plupart des E. P. S. de Paris. Pour les Lycées nous possédons assez peu de renseignements, mais il est à souhaiter que la façon de faire existant dans certains établissements d'enseignement secondaire ne soit pas trop répandue. Dans tel lycée, par exemple, l'abondance des élèves est telle qu'il faut constituer 6 sections de 6^e A. Or, un professeur de latin a, à tort ou à raison, plus de renom qu'un autre. Il en est de même en ce qui concerne l'enseignement mathématique. Dès lors, un grand nombre de parents font pression pour que leur fils soit placé plutôt en A1 ou A2 qu'en A5 ou A6 et refusent énergiquement qu'il appartienne à A3 ou A4. Nous savons bien que beaucoup de proviseurs résistent à de telles pressions... Mais il y a des interventions tellement puissantes, surtout dans le milieu des lycées ! Et le proviseur n'a malheureusement aucune raison sérieuse, sauf le respect dû à son autorité, de maintenir un élève dans une classe plutôt que dans une autre, puisque aucune vue psycho-pédagogique ne préside à la distribution des élèves.

Quel est le résultat de telles pratiques ? Ou bien on obtient des classes disparates et hétérogènes, ou bien, dans le cas qui nous occupe actuellement, ce sont les enfants dont les parents s'occupent plus particulièrement, ou qui sont les plus influents, qui profitent de l'enseignement des meilleurs professeurs ; les autres, et parmi eux il y a des enfants remarquablement doués, ont l'enseignement le moins susceptible d'aider au développement de leur personnalité. C'est peut-être une réalisation de l'école sur mesure à la mesure du maître, mais certainement pas à la façon dont l'a conçue Ferrière !

Une grave question reste à examiner pour faire le tour complet de l'enseignement du 2^e degré. Il s'agit des matières à option. Nous ne parlerons ici que des langues et du travail manuel, la question de l'orientation dans les sections spéciales de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement technique, ou dans les différentes catégories de l'enseignement secondaire ayant été déjà évoquée dans notre précédent article. Dans la plupart des établissements du 2^e degré, l'anglais et l'allemand sont enseignés concurremment et l'étude d'une des deux langues est obligatoire. Deux façons de procéder :

1^o Le choix est laissé aux enfants et derrière eux aux parents. Ni les uns ni les autres n'ont en général aucune idée des difficultés comparées des deux langues, ni des aptitudes nécessaires à leur étude. Les enfants sont

(1) A Lavoisier, où le signataire de cet article est professeur depuis le 1^{er} octobre 1905, le même procédé est employé, et donne des résultats aussi décevants.

mal connus (surtout des parents). Dès lors, ce sont des goûts, le plus souvent des préjugés, le hasard qui président à la répartition des élèves entre les classes d'allemand et d'anglais. Les conséquences suivent : classes surpeuplées en anglais, squelettiques en allemand, hétérogénéité des classes, têtes et queues de classe, etc...

2° Pour obtenir des classes équivalentes, le choix est laissé aux intéressés, dans l'ordre du classement d'entrée. Dans ce cas, une très grande proportion des élèves reçus dans les premiers rangs choisissent l'anglais ; les élèves médiocres n'ayant plus le choix apprennent l'allemand. On arrive alors à ce contre-sens que les élèves les mieux doués étudient l'anglais, langue relativement facile, à valeur éducative assez faible, alors que les moins doués trébuchent sur les difficultés de l'allemand, dont l'étude, c'est un fait reconnu, offre un intérêt pédagogique presque aussi puissant que celle du latin.

Si nous nous occupons du travail manuel, nous relevons les mêmes erreurs. En dehors des sections d'arts et métiers des E. P. S. ou des écoles professionnelles, où l'enseignement de l'atelier est un véritable apprentissage, le travail manuel a, avant tout, des visées éducatives. Nous pensons avec beaucoup de pédagogues que le travail du bois présente plus d'intérêt que celui du fer. Et cependant l'atelier du fer attire plus d'élèves... et les meilleurs, probablement parce qu'il touche à la mécanique, la distribution des élèves étant faite comme dans les classes de langues, sans tenir compte de l'intérêt des élèves. C'est, renouvelée, l'erreur pédagogique déjà signalée.

Après ce rapide coup d'œil, qui laisse dans l'ombre quantité de questions intéressantes, on objectera sans doute, puisque nous avons nous-même reconnu au début qu'une transformation profonde était impossible dans l'état actuel des choses, qu'il est sans intérêt de signaler des erreurs auxquelles on ne peut remédier. Nous croyons, toutefois, comme nous l'indiquions à la fin du précédent article, que des réalisations peu coûteuses et fructueuses pourraient être obtenues dans les grandes villes, si les éducateurs le voulaient fortement.

Remarquons tout d'abord que, si les laboratoires de psychologie chargés de fournir des fiches psycho-pédagogiques concernant nos élèves n'existent pas, les spécialistes, eux, existent. Il suffit de citer les noms de Wallon, Piéron, Simon, Dumas, Lahy, etc... pour Paris et de penser à leurs élèves pour voir que la question du personnel pourrait être facilement résolue. Le plus grand nombre des inspecteurs primaires (et tous

si le concours s'y prêtait), un certain nombre de directeurs sont avertis des pratiques de la recherche des aptitudes et susceptibles avec quelques leçons supplémentaires de rendre de réels services dans les laboratoires psycho-pédagogiques.

Enfin nombre de médecins et d'infirmières scolaires se sont spécialisés dans ces questions et pourraient diriger de tels laboratoires ou y être de précieux auxiliaires. Donc, sans même prévoir des laboratoires outillés comme le sont les laboratoires américains, allemands, ou les rares laboratoires français où la psycho-pédagogie est enseignée, il serait possible d'assurer un examen assez poussé des aptitudes des élèves. Les dangers de la spécialisation avant la puberté, les transformations toujours possibles des aptitudes pendant le jeune âge ont été très souvent signalés ; aussi considérons-nous qu'actuellement, on pourrait à la rigueur se passer de fiches dans l'enseignement du 1^{er} degré ; mais au seul du second degré, il serait relativement facile, comme nous le faisons observer plus haut, de soumettre les élèves à des examens psycho-pédagogiques conduits par des spécialistes parfois à l'aide de tests individuels le plus souvent, pour éviter de grandes dépenses à l'aide de tests collectifs.

Puisqu'il est nécessaire d'entrer encore dans les détails pécuniaires, les dépenses pourraient être réduites au minimum en tenant compte des conventions suivantes :

1° Ce nouveau service pourrait être demandé aux Inspecteurs primaires à condition de les soulager d'un travail administratif le plus souvent inutile. La même remarque peut être faite pour les Directeurs d'école qui préféreraient sans doute faire œuvre pédagogique utile que de fournir plusieurs fois par an en triple exemplaire un état des lieux scolaires dont les dimensions, tout le monde le sait, peuvent varier d'un trimestre sur l'autre ;

2° Les médecins des écoles pourraient facilement être recrutés parmi les spécialistes des questions psycho-pédagogiques ;

3° Les infirmières scolaires existent ; il y aurait à faire une mise au point de leur culture psycho-pédagogique et une utilisation plus rationnelle qu'actuellement peut-être de leurs services.

Ceci posé, en dehors de l'examen individuel, certes souhaitable, mais que nous n'osons réclamer fermement parce que, lui, serait relativement coûteux, voici comment, à titre de simple suggestion, pourrait être organisé l'examen psycho-pédagogique collectif des élèves.

1° Nous l'avons dit, il s'agit de recueillir les éléments permettant l'orientation et la classification des élèves au moment du passage dans les classes de l'enseignement du 2^e degré. Il serait donc utile de profiter de l'année préparatoire à cet enseignement (cours moyen 2^e année et plutôt cours supérieur des écoles primaires, 7^e dans l'enseignement secondaire) pour réaliser les premières épreuves dont les résultats doivent figurer sur les fiches. Un examen médical individuel paraît indispensable pendant cette année scolaire. Un examen psychologique, permettant la mesure des grandes fonctions présidant à la vie mentale : attention, mémoire médiate et immédiate, émotivité, volonté, pourrait être réalisé une ou deux fois dans l'année, dans la classe même, au moyen de tests dirigés par les spécialistes dont nous avons déjà parlé. D'autres épreuves probatoires pourraient être organisées en dehors de l'école avant les examens ou concours, épreuves spécialisées pour chacune des branches de l'enseignement du second degré, et destinées à fournir au moyen de tests la mesure des aptitudes fonctionnelles spéciales réclamées plus particulièrement dans chaque cas (1). Les résultats, consignés sur les fiches, pourraient être communiqués, accompagnés de conseils pratiques sur l'orientation, aux familles. Nous savons très bien que certains parents passeraient outre ; mais combien de déboires pourraient être ainsi évités, combien de fausses vocations d'ingénieur, de médecin, pourraient être découragées à temps ; ou pour prendre plus près de nous, que de fois les contre-indications communiquées aux familles pourraient empêcher l'orientation d'un enfant vers le lycée, la section générale des E.P.S. ou le Cours complémentaire d'enseignement général.

2° Pour ceux qui tiennent à observer l'enfant dans les conditions anormales des examens et concours (il y en a, même parmi les psycho-pédagogues), il existe un moyen d'enrichir la fiche individuelle sans rien changer aux organisations actuelles. Cette nouvelle source de documentation est fournie par les épreuves classiques, mais examinées d'un point de vue particulier et toujours par les spécialistes. Pour fixer les idées, en dehors des notes normales que fournissent la dictée, la rédaction, le calcul, le dessin, l'écriture, le travail manuel (ou la couture), chacune de ces épreuves pourrait être l'occasion de mesures spéciales de certaines fonctions et le

point de départ d'une classification sommaire des candidats. C'est ainsi que la dictée examinée par un psycho-pédagogue fournit des indications précieuses sur l'attention (mots oubliés, fautes dites d'étourderie, groupement des fautes au début et à la fin, etc...). La rédaction permet un classement en esprits imaginatifs et esprits positifs et détecte des défauts intellectuels aussi graves que l'automatisme verbal, le pititacisme, la tendance au mensonge, etc... L'épreuve de mathématiques bien dosée sert déjà dans les concours des bourses à mesurer la réflexion et l'intelligence générale ; elle peut permettre de mesurer l'aptitude au calcul (rapidité des opérations par exemple au concours de l'octroi), la valeur du jugement logique, etc... L'écriture, le dessin, le travail manuel, la couture permettent de porter des jugements sur l'habileté manuelle, celle des petits muscles, celle des grands ensembles musculaires, l'acuité de la vue, l'aptitude à la différenciation des couleurs, la conscience dans l'accomplissement du travail, etc...

On voit par ces quelques exemples, qui ne donnent qu'une faible idée de ce que pourrait être une exploitation systématique dans le sens psycho-pédagogique des épreuves d'examen actuelles, qu'il y aurait là une source particulièrement riche et encore inexploitée de renseignements individuels.

3° La précédente observation n'empêcherait pas d'ajouter aux examens et concours en usage une ou plusieurs épreuves en forme de tests qui viendraient compléter les renseignements déjà obtenus en cours d'année et qui n'avaient qu'une valeur indicative. Les nouvelles épreuves, plus précises cette fois, pourraient être notées et comptées au même titre que les compositions pour le classement. Leurs indications figureraient avec fruit sur la fiche individuelle. Elles auraient l'avantage d'éliminer sûrement tous ceux qui manquent d'aptitudes pour un enseignement déterminé ou pour un futur métier (nous pensons en particulier au recrutement des écoles normales de tout degré) et permettraient, au contraire, à ceux qu'une culture passagèrement déficiente éloigne d'enseignements ou de professions où ils pourraient se faire une place honorable, d'entrer sans trop de difficultés.

Nous omettons volontairement d'indiquer les tests à employer dans la première et la dernière catégorie d'épreuves. C'est là le rôle des spécialistes. Nous n'insistons pas non plus sur la nécessité de varier fréquemment ces tests pour éviter que la préparation à ce genre d'épreuves ne devienne une nouvelle matière du programme et l'objet d'une

(1) Nous laissons de côté volontairement la question de l'orientation professionnelle qui est en voie d'organisation et sera sans doute réalisée longtemps avant l'orientation culturelle.

préparation spéciale dans certaines classes.

C'est à peine si nous osons maintenant, tant ils nous semblent indiscutables, faire ressortir les avantages qui résulteraient de telles pratiques, peu onéreuses, nous y insistons, si l'on voulait bien les organiser dans les grands centres.

1° C'est, pour la première fois, la possibilité pour les professeurs de connaître la matière psychologique sur laquelle ils vont travailler : les aptitudes fonctionnelles, trame à peu près indéformable des intelligences qu'ils n'essaieront plus de transformer, mais bien de diriger. C'est par là même aussi, comme nous le signalions quelques lignes plus haut, la possibilité d'évincer les inaptes, ou pour mieux dire, de les diriger en toute connaissance de cause, vers les voies qui leur conviennent ; c'est la récupération par la société des valeurs inemployées. Nous croyons, en effet, malgré Rousseau qui écrit dans l'Émile « que les génies s'élèvent tout seuls », que, par suite de la mauvaise organisation de l'école, il reste encore un trop grand nombre d'intelligences d'élite mal développées et mal utilisées. Très sincèrement, nous pensons que tout essai d'enseignement unique, tout essai de sélection, doit échouer, qui ne s'appuiera pas sur une connaissance approfondie des aptitudes fonctionnelles des enfants.

2° L'établissement de fiches médico-psychopédagogiques conçues comme il est dit plus haut, ce serait d'un autre point de vue, la possibilité de faire une répartition rationnelle des élèves dans tous les établissements actuellement pourvus de classes parallèles. Quels seraient les groupements formés ? Il ne nous est pas possible de l'indiquer ici : la question est trop complexe (elle varie avec chaque sorte d'établissement) et elle comporte des solutions multiples dans chaque cas. Mais, pour reprendre l'exemple sur lequel nous nous sommes le plus étendu, celui d'un C.C. d'enseignement général à 3 divisions de 1^{re} année, voici 2 types de classification possibles :

a) Si l'on craint une spécialisation trop précoce, on peut partager les élèves en tenant compte de l'ensemble de leurs aptitudes en 3 groupes (supérieur, moyen et inférieur), étant bien entendu que les programmes et les cours seront appropriés au niveau moyen de la classe. Qu'on ne crie pas au scandale : il y a longtemps que les bons maîtres ont d'instinct taillé leur enseignement à la mesure des groupes d'infériorité de leurs classes, mais après quels tâtonnements, en risquant le blâme, et mal-

heureusement au détriment des élèves les mieux doués.

b) Si l'on ne craint pas la spécialisation (1), il y a lieu de former des groupements d'élèves se rapprochant le plus possible de types mentaux facilement déterminables actuellement. Dans le cas particulier que nous examinons, nous verrions volontiers une classe d'imaginatifs (esprits à tendance littéraires), une classe d'observateurs (esprits à tendances scientifiques), une classe mixte (imaginatifs et observateurs médiocres) qui comprendra une majorité d'esprits méthodiques. Dans de telles classes, ce n'est plus l'ensemble de l'enseignement, mais chaque discipline qui doit être adaptée au niveau moyen des élèves.

3° Il reste entendu que les types que nous venons de citer sont assez grossièrement établis en tenant compte des possibilités actuelles, et qu'il importerait, par la suite, de déterminer un certain nombre de synthèses mentales plus étudiées et établies scientifiquement. Pour cela, nous l'avons déjà signalé et nous y insistons, des travaux d'ensemble sur la psychologie différentielle des jeunes gens et jeunes filles sont nécessaires. Ce sont travaux de longue haleine si nous en jugeons par les difficultés que nous rencontrons à conduire nos propres recherches. Mais l'éducation est un art, et comme tout art, elle est forcée de passer à l'action avant que la science ne soit achevée.

Les solutions que nous avons apportées sont empiriques et insuffisantes, mais elles ont deux avantages : pratiquement réalisables actuellement et à peu de frais, elles apportent un procédé d'orientation et de sélection qui constitue un progrès sur ce qui existe actuellement, nul en fait pour le 2^e degré. Et nous persistons à croire, que, dans une société aussi troublée que l'est la nôtre, le premier pas vers la sagesse sera de mettre chaque homme à la place qu'il doit occuper, non pas par sa naissance ou sa richesse, mais bien par sa valeur intrinsèque.

R. VAUQUELIN.

(1) Nous croyons que ce serait là une crainte vaine. Un enfant ayant des aptitudes aux mathématiques très développées et des aptitudes déficientes quant aux lettres, sera tenté davantage dans une classe du 1^{er} type de négliger les disciplines se rapportant au français, qui le dépasseront et pour lesquelles il subira des comparaisons humiliantes, que dans une classe du 2^e type où l'enseignement des lettres sera adapté à son niveau et où il ne subira pas de comparaisons décourageantes.

L'Enseignement et la Vie⁽¹⁾

(par M. Antonio COEN)

...Toutes nos méthodes d'enseignement sont tournées vers le « bourrage » en vue d'examens ou, pis encore, de concours. On cherche à couler ceux qui ne réussiraient qu'à grand'peine à devenir des hommes, dans un monde uniforme.

Les chamarrures géométriques de nos polytechniciens sont sincères. L'Enseignement doit préparer à la vie, et, loin de ce faire, il ne prépare que des défailances.

Il n'est plus donné à personne d'être, dès sa naissance, confié aux seins rebondis d'une nourrice entendant le latin. Mais faut-il le regretter ? cela n'aboutirait point à faire des hommes sachant vivre et sachant mourir. Le rythme de la société moderne, rythme précipité, rythme extérieur, rythme d'action et non point de pensée, exclut les possibilités de ce que l'on est convenu d'appeler l'éducation. La famille disparaît qui était en mesure de conférer sinon une éducation parfaite, du moins quelques rudiments explicatifs de la vie. Au demeurant, il n'est point sûr que cette disparition progressive de l'éducation familiale soit un mal, si elle est remplacée par un enseignement intelligent de la vie.

L'amenuisement de l'éducation familiale risque de faire disparaître, si l'on ne pare à cette défailance, la sensibilité, le sens de la nature, le lyrisme et l'originalité des hommes. Par contre, il tend à atténuer la transmission des préjugés de classe, des préjugés familiaux, des préjugés professionnels ou de caste. Dans l'ensemble des circonstances actuelles, il tend à ne plus se laisser produire que des hommes moyens, moins individualisés et plus proches les uns des autres. Mais ce rapprochement se fait dans la médiocrité générale.

Est-ce dans une commune déchéance que nous devons placer nos espoirs de mutuelle compréhension ? Un monde où personne ne saurait plus saisir directement la poésie d'un ruisseau clair vagabondant de roche en roche pour mieux unir les deux sœurs prairies, un monde où serait toujours ridicule un saint François adorant soleil et lune, et prêchant oiseaux et poissons, un tel monde serait incapable de ce que les moyens appellent folie, de cette folie qui mena Prométhée, Newton et Einstein à ravir le feu du ciel.

Mais le mythe même de Prométhée nous montre que faire œuvre de révolte et de progrès enchaîne à la roche, c'est-à-dire au progrès lui-même, pris dans un seul sens objectif d'évolution non-finaliste.

On n'échappe point au perpétuel devenir des choses. Le plus plâtré des Boudhas vendus sur la route nous est présenté par le louangeur des temps passés. « Construis sur le sable », a dit un sage de l'Islam ; construis avec la pensée qu'il te faudra démolir ou subir la démolition.

Nous sommes donc en présence du problème éducatif. La famille éduquait pour hier, assez bien en un sens, et fort mal dans l'autre. Elle éduque peu, très peu, pour aujourd'hui ; elle n'éduquera plus du tout pour demain.

Perte sèche si personne ne bouge ; gain considérable si son œuvre est reprise avec la plupart de ses avantages, et sans la plupart de ses défauts. Mais où sont les œuvres qui doivent sauvegarder l'individualité créatrice de chacun, sa sensibilité, sa volonté, son intelligence ?

Qu'on ne se trompe point. La culture peut être un résultat de l'intelligence. Elle en est si peu la cause qu'elle en détruit trop souvent toutes les possibilités créatrices. Comment séparer intelligence et sensibilité ? Comment sacrifier la compréhension immédiate (et cet adjectif garde ici toute sa valeur) à la compréhension médiata ?

Il faut donc que l'Enseignement devienne vivant. Vivant ? C'est-à-dire qu'il s'adresse à des êtres comme sujets et qu'il fasse ces sujets capables (objet réel de leur existence, qui est la vie même).

Il semble bien que l'on confonde le but et les moyens. Le but, c'est la vie. Sciences, Lettres et Arts ne sont que des moyens de saisir la vie. Qu'on les prenne pour objets et seuls objets, et l'on tombe dans les mêmes travers que nous trouvons ridicules chez les prétendus savants du xii^e siècle. La grammaire n'est qu'un moyen de connaître la langue ; la langue n'est qu'un moyen de connaître les hommes vivants ou morts. La mathématique n'est qu'un moyen de formuler clairement des pensées difficiles ; mais ces formules claires ne sont qu'un moyen de comprendre la chimie, la physique, la mécanique céleste ; la chimie, la physique, la mécanique céleste ne sont que des moyens de comprendre la vie. Apprendre à dessiner,

(1) Extrait d'une brochure publiée chez Figuière, 106, Bd Montparnasse, Paris.

fréquenter les musées, apprendre l'harmonie, c'est acquérir des moyens de traduire la nature ; mais à quoi peuvent servir ces acquisitions, à quoi peuvent servir ces moyens, si la nature reste incomprise de ceux-là même qui ont péniblement acquis les moyens de la comprendre ? A quoi bon de tels enseignements s'ils étouffent le sens de la nature, et quels progrès peut-on attendre d'eux s'ils restent une pure gymnastique intellectuelle ? Génération de logiciens purs nous préparant des débats de Sorbonne sur des thèses qui, pour être en apparence scientifiques, ne seraient pas moins dogmatiques que celles qui provoquèrent les moqueries de Rabelais ou de M. de Montalte ? Est-ce cela que nous voulons ? Peut-on séparer le sens direct de la vie du progrès même purement scientifique ? Claude Bernard est-il un pur logicien ? Et Pasteur n'a-t-il pas poursuivi ses recherches grâce à la contrainte permanente d'une hypothèse purement intuitive ?

Il faut donc que l'Enseignement, loin de s'attacher à la simple communication de connaissances cataloguées, développe la sensibilité et les possibilités de contact immédiat avec la nature. Ainsi les hommes comprendront mieux les hommes ; ainsi les hommes comprendront mieux l'univers. Ainsi les hommes éviteront de tomber une fois de plus dans un logicisme abstrait et stérile.

Mais un tel programme est nettement insuffisant ; il faut encore que l'Enseignement développe la volonté. Mais quelle volonté ?

Celle de l'arriviste qui se donne un but pragmatique direct et ne s'en donne point d'autre ? A aucun prix, car une telle volonté est mère de toutes les palinodies et en tous cas de tous les découragements ; contraire à l'intérêt de la société, parce que ne développant les qualités d'énergie de l'individu que sur un plan de lutte contre l'individu ; contraire à l'intérêt individuel, parce que déterminatrice d'ambitions toujours et forcément démesurées et forcément insatisfaites. Contraire encore tant à l'intérêt social qu'à celui de l'individu, parce que lui fermant à jamais l'amour de la recherche et de l'effort pour l'effort ; de l'effort non plus moyen mais but. L'effort sur tous les plans, dans tous les sens possibles, l'effort aimé malgré tous les échecs, l'effort donnant naissance à l'effort et qui, par sa perpétuité même, donne à l'homme le moyen d'atteindre à l'infini. Et voilà que la construction du Boudha s'avère déjà pour chacun possible, avec cette certitude admirable et consolatrice qu'elle ne sera jamais achevée, et que notre mort devient, par là même, un dernier élément d'élévation et de vie.

Compréhension et amour de la vie.

Volonté tendue vers l'effort pour l'effort.

Telles sont les bases essentielles que se doit donner un enseignement véritablement fécond, tels sont les buts théoriquement inaccessibles vers lesquels il doit tendre. N'est-ce pas dire qu'il atteindra, par là même, un développement optimum des deux formes d'intelligence : la rationnelle et l'intuitive ?

Qu'il nous soit maintenant permis de jeter un coup d'œil sur l'organisation pratique de notre enseignement. De tout ce qui est espéré ci-dessus, nous ne voyons rien. Mais nous trouvons des « matières » que l'on enseigne. A tous les degrés, en effet, ce mot est le mot qui convient.

Notre enseignement actuel est fait de matières et de matière. Est-ce à dire que l'amour de la nature, que l'amour de l'effort soient plus spirituels que les matières ? Tout dépend de la manière dont on l'entend. Si le spirituel est l'œuvre pure de notre esprit, dans la mesure où il se détache des contingences, l'enseignement actuel, infiniment éloigné de la nature, est, en effet, spirituel, et celui que nous voudrions plongé dans la matière. Si le spirituel est ce qui nous permet d'acquérir le sens de la vie et le matériel ce qui nous le fait perdre, l'enseignement actuel n'est guère spirituel.

Le malheur est que l'on enseigne tout dans les écoles, sauf le moyen véritablement humain d'utiliser les enseignements donnés. Bien pis, le malheur est que, dans les formules où il se trouve enfermé, l'enseignement actuel, loin de préparer à la vie, ôte parfois pour toujours à ceux qui le subissent les qualités natives qui leur auraient permis de vivre, ce qui s'appelle vivre.

Les « Matières » qui devraient être moyen deviennent but essentiel qui recouvre totalement le but véritable. Ce n'est qu'exceptionnellement que des individus d'élite résistent et cherchent la vie au-delà de l'enseignement. Ostwald l'a bien remarqué, qui fut à la fois un grand homme et un grand maître.

Nous sommes, comme au Moyen Age, devant un trivium ou un quadrivium, que dis-je, devant un multivium, et ce dédale de chemins nous a fait perdre la route de la vie.

Mais il ne présente point ces seuls inconvénients déjà rédhitoires ; l'Enseignement ne s'adresse à la majorité que pendant peu d'années ; ceux qu'il suit, il les abandonne trop tôt ; il abandonne tous les adultes qui seraient le plus aptes à l'utiliser ; enfin quand il agit, il n'est que mnémonique et spécialisé à outrance.

Mnémonique. C'est-à-dire émanant dogmatiquement d'une autorité, s'adressant à la seule mémoire ou, rarement d'ailleurs, à la seule intelligence logique et finalement fait de besogne mâchée excluant tout effort, et, partant, toute création d'un amour de l'effort. Le maître n'a en vue qu'un bourrage systématique en vue d'un examen ou d'un concours déterminé. C'est d'ailleurs pourquoi les seuls génies se refusent à l'absorption du cours ; mais pour ce faire, actuellement, il faut, en effet, être un génie. Un tel enseignement aboutit inévitablement à la compression puis à la disparition de toute originalité, à l'abrutissement direct et quasiment fatal de tout le personnel instruit... et, qu'on veuille bien me pardonner, à un résultat identique sur le personnel enseignant. Il aboutit enfin à la compression de toute faculté tendant à l'effort.

Sortent d'un tel enseignement tout une foule de doctes avec leurs livres, rivés dans leur routine, incapables de vouloir, car vouloir n'est-ce pas précisément quitter les chemins tracés ? Toute une foule de ronds-de-cuir, quelle que soit la hauteur « intellectuelle » de leur situation. Nous ne parlons évidemment qu'en général, et des individualités exceptionnelles trouvent le moyen d'échapper à l'encerclement de l'autorité, de la mémoire, du travail mâché, excluant l'effort véritable, trilogie d'avortement.

Il faut que l'école soit difficile. L'exemple en est dans la vie. Ceux-là seuls dont les débuts suivirent des chemins arides sont

préparés à la vie. L'enseignement trop facile et sans vie ne trace que des sillons superficiels hâtivement comblés. C'est le montagnard qui sait le mieux marcher.

Nous aurons ainsi beaucoup de perroquets magnifiques dont le verbiage ira rapidement balbutiant. Et cela, toutes proportions gardées, à tous les degrés de l'enseignement.

Spécialisé. Spécialisé, oui, dès l'école primaire, malgré les apparences. N'y enseignet-on pas, en effet, calcul, géographie, histoire, que sais-je encore... mais on oublie d'y enseigner à voir le monde, on oublie d'y enseigner à lire, on oublie d'y enseigner à penser et même à songer. Nanti de son certificat d'études, l'élève ne sait pas lire, ni matériellement ni intellectuellement. Comment saurait-il le reste ?

Pure folie qu'un système qui se contente de vaines apparences.

Ce qu'il nous faut, c'est un enseignement qui, à tous les degrés, enseigne à lire. C'est-à-dire à avoir les yeux ouverts sur l'univers. Un enseignement qui fasse aimer l'effort et nous livre à la sortie de l'école plutôt des ignorants avides de savoir, de voir et de sentir que des savants artificiels avides, leur diplôme conquis, d'endormir pour toujours leur intelligence et leur sensibilité, avides de se reposer à l'heure précise où l'effort seul peut donner un sens quelconque à leur vie et leur permettre de construire sans arrêt leur propre, leur véritable Boudha.

Le Sourd-Muet

(Extrait de l'ouvrage "L'Enfant et le Langage" par Henri DELACROIX)

Lorsqu'en 1924, Decroly m'a fait visiter à Bruxelles l'école de la Rue Rempart-des-Moines, j'ai été tout de suite conquis. Des enfants très jeunes arrivaient en peu de temps, par la vertu d'une méthode vivante et stimulatrice, à des résultats que l'enseignement officiel n'atteignait qu'avec beaucoup de patience et d'efforts.

Les méthodes artificielles, compliquées, ont fait leur temps. « A cette heure, écrit Drouot, notre enseignement spécial tend à se rapprocher, autant que faire se peut, de la marche essentiellement intuitive que suit la mère, ce modèle des maîtres, dans l'éducation de son enfant normal. C'est pourquoi la méthode belge qui a fait un très grand pas dans ce sens donne, au qua-

druple point de vue de la parole, de la lecture sur les lèvres, de la langue et du développement intellectuel, des résultats que ne pouvaient procurer ses devancières. Il est pleinement démontré que le sourd-muet, moins que tout autre — cela est facile à comprendre — ne peut tirer qu'un profit très relatif de méthodes artificielles qui s'éloignent de la voie indiquée par la nature ; revenons donc pour le plus grand bien de nos élèves, à des méthodes naturelles. Sous prétexte de faciliter leur tâche, on l'a compliquée comme à plaisir. Le regretté D' Decroly, le grand pédagogue belge récemment disparu, l'a dit : « ce qui paraît simple à l'homme adulte ne l'est pas toujours pour l'enfant ». Decroly entendait par là l'en-

fant normal doué de tous ses sens. A plus forte raison est-ce vrai, s'il s'agit d'un petit sourd n'ayant jamais entendu ni parlé ».

Loin que l'esprit de l'enfant aille du simple au composé, ce sont des ensembles qu'il appréhende d'abord en vertu d'une sorte de fonction de « globalisation » comme s'exprime Decroly. On connaît la méthode de lecture et d'écriture qu'il a tirée de ce principe.

Puisque l'œil permet de lire globalement un texte écrit sur la page d'un livre, ou des mots visibles sur les lèvres de celui qui les prononce, puisque la main arrive à tracer des mots et des phrases sans avoir d'abord appris à écrire lettre par lettre, pourquoi les organes vocaux ne produiraient-ils pas des mots et des phrases sans avoir été d'abord exercés à émettre une à une les voyelles et à articuler les consonnes qui entrent dans leur formation ?

Miss Garrett avait soupçonné jadis cette vérité. Des observations solides viennent à l'appui.

« Parlez au petit sourd comme s'il entendait ; ce sont presque toujours les mêmes mots, les mêmes petites phrases qui reviennent ; dès le bas âge il prendra l'excellente habitude de lire sur les lèvres. Il ne s'agit pas bien entendu de lui adresser de longs discours qui ne seraient pas compris. On cite quelques cas fort curieux de petits sourds qui, de cette manière, avant toute éducation, apprennent non seulement à lire sur les lèvres, mais à prononcer plus ou moins correctement des mots et de courtes phrases. Herlin cite le cas d'une famille de cultivateurs des environs de Bruges, ayant plusieurs enfants sourds, où la chose se produisit. J'eus dans ma classe tout après la guerre, un élève des plus intéressants, qui avait appris non seulement à reconnaître la parole au mouvement des lèvres rien qu'à voir parler ses parents, mais aussi à prononcer quantité de mots usuels et d'expressions. Je crus tout d'abord qu'ayant reçu un commencement d'éducation, ses études avaient été interrompues ; il n'en était rien. Il s'agissait d'un jeune sourd originaire du Soissonnais, fort intelligent, qui avait l'âge d'entrer dans une école quand la guerre éclata. Il en fut l'une des premières victimes : durant quatre ans, il resta avec les siens dans les régions envahies, sans qu'il fût possible de rien faire pour l'instruire. Il avait treize ans quand on me le confia. Ma surprise fut grande de constater que ce grand garçon à la mine éveillée, au regard intelligent, sourd complet ou presque — la chose est à noter — non seulement lisait sur les lèvres, mais employait couramment un langage oral assez

développé, qui lui permettait de converser avec son entourage sans recourir jamais au signe. Il suffisait de lui montrer tel objet usuel pour qu'aussitôt il en prononçât le nom ou quelque chose d'approchant. Je me renseignai auprès des parents ; j'appris qu'au lieu de faire des signes comme il arrive en pareil cas, les siens s'étaient appliqués à lui parler ».

Ces observations confirmeraient, s'il en était besoin, le caractère spontané et total de l'acquisition du langage. Elles ont le mérite de montrer que, sous la suggestion de la lecture orale, la parole se constitue de toutes pièces comme en présence du modèle sonore : avec moins de précision sans doute et moins d'ampleur. Nul ne songe à nier que la gymnastique vocale et l'orthophonie doivent intervenir. Mais l'essentiel les précède.

* *

L'enfant qui apprend et manie une langue subit la contrainte d'une norme linguistique, variable et souple puisqu'il traverse bien des milieux. On sait l'influence des milieux sociaux élevés sur la précocité et la rapidité d'acquisition du langage.

Cette norme qu'il subit, l'individu concourt à la constituer, car il improvise et innove.

La parole est profondément individuelle. Chaque mot, comme chaque notion, change de valeur avec chaque individu. De même que l'on ne peut déceler le symbolisme d'un rêve qu'à condition de connaître tout ce que le mot ou l'image signifie pour le sujet, on ne comprend vraiment une personne qu'à condition de la connaître. La conversation fourmille de malentendus.

Le sujet parlant fait peu à peu sa langue au sein d'une langue qu'il ignore et dont la logique lui échappe. Il acquiert ses habitudes personnelles, sa phonétique, son vocabulaire, son style. Et quand il a monté ses automatismes, il les déclenche à la moindre sollicitation.

Donc la langue se renouvelle sans cesse par la parole et elle subit l'influence de l'enfant à qui elle s'est imposée. Est-ce à dire que le changement linguistique procède uniquement ou procède surtout de l'enfant ? Ce serait aller trop loin.

Le parler enfantin s'élimine sans influer sur l'évolution de la langue. L'idéal de l'enfant c'est de s'élever à la norme commune. Mais comme le dit très bien Marcel Cohen, il arrive que les jeunes générations manifestent quelque initiative ou quelque résistance sur les points où la langue normale présente quelque embarras, quelque rupture d'équilibre apparente ou cachée.

Là où l'enfant a longtemps employé une forme incorrecte, l'adulte qu'il sera plus tard pourra présenter une moindre résistance à l'action de la langue populaire et familière, une réaction moins vive à l'égard du langage des enfants qu'il élèvera à son tour. « Les symptômes de mobilité que sont certaines persistances isolées dans le langage des enfants sont à retenir ».

**

Est-il utile de reprendre, pour conclure, la thèse qu'on lit à toutes les lignes de ce petit livre : qu'à toutes les étapes, qu'en tous les aspects de l'acquisition du langage, toute l'âme de l'enfant est au travail.

EXTRAITS DU LIVRE « L'ENFANT »

(Par la Doctoresse Maria Montessori) (1)

I. — LA MAIN.

Il est curieux de constater que les deux grandes étapes considérées par la physiologie comme les critères du développement normal de l'enfant sont basées sur le mouvement : ce sont la marche et la parole. La science a donc considéré ces deux fonctions motrices comme une espèce d'horoscope où se lit l'avenir de l'homme. Ces deux manifestations signalent, en effet, sa première victoire sur ses instruments d'expression et d'activité.

Si le langage est une des caractéristiques de l'homme — étant l'expression de sa pensée — la marche, elle, est commune à tous les animaux. Et, bien que le « déplacement du corps dans l'espace » ait, chez l'homme, une valeur telle qu'il lui permet d'envahir la terre entière, la marche n'est pas le mouvement qui caractérise l'être intelligent.

L'organe moteur qui caractérise l'homme, c'est la main, au service de l'intelligence, pour la réalisation du travail.

La présence de l'homme aux époques pré-historiques est révélée par les pierres fendues qui constituaient son premier instrument de travail. Elles accusent une voie nouvelle dans l'histoire biologique des êtres vivants sur notre planète. Le langage humain devient un document du passé quand il est enregistré par un travail de la main sur la pierre. Une des caractéristiques de l'homme est la liberté de sa main, la possibilité pour ses membres supérieurs de se livrer à des gestes qui ne sont plus ceux du simple déplacement dans l'espace, mais qui les transforment en organes exécutifs de l'intelligence.

Dans l'évolution des êtres vivants, l'homme se met dans une position nouvelle et dé-

montre l'unité fonctionnelle du psychique et du mouvement.

La main est cet organe dont la structure fine et compliquée permet à l'intelligence de se manifester à l'homme, de prendre possession de l'ambiance, de la transformer et, guidée par l'intelligence, d'accomplir sa mission dans le cadre de l'univers.

Il serait donc logique, pour juger du développement psychique de l'enfant, de considérer, dès son apparition, l'expression de son « mouvement intellectuel » : c'est-à-dire le langage et l'activité de sa main qui aspire au travail.

L'homme, guidé par un instinct subconscient, allie ces deux manifestations motrices de l'intelligence, ces deux « caractères » propres et exclusifs au genre humain : quand deux êtres se marient, ils échangent leur parole et unissent leurs mains. Quand on promet le mariage, on « donne sa parole » ; quand on demande quelqu'un en mariage, on « demande sa main ». Quoi donc de plus sacré et de plus merveilleux que le développement chez l'enfant de ce « mouvement humain » ? C'est dans une attente solennelle que le premier mouvement de cette petite main vers les objets extérieurs devrait être accueilli. L'effort que représente l'élan de l'enfant pour pénétrer dans le monde devrait remplir l'adulte d'admiration. Or l'homme a peur de ces petites mains tendues vers les objets sans valeur et sans importance qui l'entourent, et ce sont ces objets qu'il s'attache à défendre contre l'enfant. Son souci est de répéter « ne touche pas », comme il répète « ne bouge pas » ou « fais-toi ! ». Et, dans ce souci, une défense s'organise ; il réclame, dans les ténèbres de son subconscient, l'aide des autres hommes, comme s'il lui fallait lutter contre une puissance qui attaque son bien-être et sa propriété.

Pour voir et pour entendre, c'est-à-dire pour recueillir du milieu les éléments né-

(1) 1 vol. chez Desclée et Brouwer, 76 bis, 78, rue des Saints-Pères, Paris, in-16 Jésus, 286 pp. Prix : Fr. 15.

cessaires à la construction mentale, il faut bien que ces éléments existent. Quand il se meut pour construire, se servant de ses mains pour travailler, l'enfant a besoin des objets extérieurs ; il faut bien qu'il trouve dans l'ambiance des « motifs d'activité ». Mais, dans sa famille, on ne prend pas ce besoin en considération. Tous les objets qui entourent l'enfant sont la propriété de l'adulte ; et ces objets lui sont interdits. Ils sont « tabou ». Une simple « défense de toucher » résout le problème vital du développement de l'enfant. Si celui-ci réussit à s'emparer de ce qui lui tombe sous la main, c'est à l'égal d'un petit chien affamé qui trouve un os et qui s'en va le manger dans un coin.

Or l'enfant ne se meut pas au hasard. Il cherche à organiser ses mouvements en obéissant aux impulsions qui lui viennent de l'intérieur. C'est ce « moi intérieur » qui établit l'unité entre la psychie naissante et les organes d'expression au prix de continues expériences.

L'important est donc que l'enfant choisisse et exécute lui-même ses gestes en toute spontanéité. Ces mouvements constructeurs ont des caractères bien déterminés : il n'est pas question d'impulsions désordonnées ou étourdiées. Il ne s'agit pas de courir, de sauter, de manier des objets au hasard, semant le désordre et la destruction. Le mouvement constructeur prend la forme d'actions que l'enfant a vu accomplir par les adultes. Ses activités sont donc en liaison avec les usages des différents milieux familiaux et sociaux dans lesquels il vit ; l'enfant voudra épousseter ou laver la vaisselle ou le linge, transvaser de l'eau, ou bien se laver, se peigner, s'habiller, etc... Comme c'est là un phénomène universel, on l'appelle « imitation » et l'on dit que l'enfant fait ce qu'il a vu faire. Une telle interprétation n'est pas exacte ; cette imitation est bien différente de celle, immédiate, du singe, par exemple. Les mouvements constructeurs de l'enfant sont dictés par son psychique ; ils sont établis sur une connaissance. La vie psychique qui doit diriger, préexiste toujours sur les mouvements qui y sont attachés : quand un enfant veut se mouvoir, il sait d'avance ce qu'il veut faire ; et ce qu'il veut faire, il l'a déjà vu faire. La même observation s'adresse au développement du langage. L'enfant adopte le langage qu'il entend autour de lui ; quand il prononce un mot, c'est qu'il l'a appris en l'entendant et qu'il l'a retenu. Mais il s'en sert selon son propre besoin du moment. Cette connaissance du mot et l'usage qu'il en fait, ce n'est pas de l'imitation, au sens du perroquet parlant ; c'est une observation emmagasinée, une connaissance acquise. La mise

en service de cette connaissance est un acte indépendant. Cette différence capitale doit donner des activités enfantines une compréhension plus exacte.

Avant même que l'enfant ne réussisse à exécuter des actions clairement logiques comme celles qu'il a vu accomplir par les adultes, il commence par agir avec des buts à lui, employant les objets de façon souvent inintelligible pour nous ; et cela, le plus souvent, entre dix-huit mois et trois ans.

J'ai vu un enfant d'un an et demi qui, ayant trouvé chez lui une pile de serviettes bien repassées et bien rangées les unes au-dessus des autres, avait pris une de ces serviettes et, la soutenant bien soigneusement par en-dessous pour qu'elle ne se dépliât pas, la transportait dans le coin de la pièce le plus éloigné en diagonale et la déposait par terre en disant : « Un ! » Il retournait ensuite en arrière, marchant dans cette même direction en diagonale, guidé par une sensibilité qui l'orientait. De retour dans son premier coin, il prenait une autre serviette, de la même manière, la transportait le long du même chemin et, la déposant sur celles qu'il avait déjà posées par terre, répétait le même mot : « Un ! » Et il continuait ainsi jusqu'à ce qu'il eût transporté toutes les serviettes. Et puis, par une manœuvre analogue, il les rapportait toutes à la même place. Bien que la pile de serviettes ne fût pas dans la position parfaite dans laquelle l'avait laissée la femme de chambre, elle restait pourtant dans un ordre honorable. Par bonheur, personne de la famille n'avait assisté à cette longue manœuvre.

Que de fois les petits enfants voient arriver un adulte qui leur crie : « Arrête, arrête, laisse cela tranquille ! » Que de fois ces vénérables petites mains sont battues pour apprendre à ne toucher à rien ! Un autre travail fascinant pour les enfants est d'enlever et de remettre le bouchon d'une bouteille, surtout s'il est en cristal taillé, parce qu'alors il a des couleurs irisées ; ou bien de soulever et de rabattre le couvercle d'un encrier ou d'une boîte ; ou bien encore d'ouvrir et de fermer la porte d'une armoire. On conçoit que la guerre éclate au sujet de ces objets convoités par les enfants, mais éminemment « tabou ». La réaction « capricieuse » surgit alors. Mais ce n'est ni ce flacon ni cet encrier que voudrait s'approprier l'enfant. Il se satisfait parfaitement d'objets faits pour lui et qui lui permettraient d'exercer les mêmes mouvements.

Ces gestes et d'autres du même genre semblent n'avoir aucun but logique ; mais ils peuvent être considérés comme le premier balbutiement de l'homme travailleur. C'est

à cette période de préparation que sont destinés quelques-uns des objets de notre matériel, tels que ces encadrements solides, qui ont obtenu un succès universel.

On admet facilement qu'il faut laisser agir l'enfant, mais la pratique rencontre des obstacles complexes et profondément enracinés. Tout en voulant laisser à l'enfant la liberté de marcher et d'épousseter les objets, l'adulte ne peut résister à ses propres impulsions qui aboutissent à de la domination.

Une jeune Américaine essayait de mettre ces idées en pratique pour élever son enfant de deux ans et demi. Elle le vit un jour qui transportait — sans raison — un broc plein d'eau de sa chambre dans le salon. Elle l'observa : il était tendu par l'effort et se répétait continuellement à lui-même : « be careful » ! (fais attention). Le broc était lourd et, au bout d'un instant, la maman ne put résister au désir d'aider le petit ; lui prenant le broc des mains, elle déposa celui-ci à l'endroit où l'enfant allait l'apporter. Vexé, il se mit à pleurer. Et la maman, désolée d'avoir peiné son enfant, se justifia auprès de lui en disant qu'elle connaissait, elle aussi, la nécessité qui le poussait ; elle avait seulement voulu exécuter rapidement ce qu'il causait une telle fatigue et lui faisait perdre tant de temps.

« Je me rends compte que j'ai fait une faute », me dit cette dame, en me demandant anxieusement conseil, comme s'il s'agissait d'une maladie dont elle n'arrivait pas à se guérir.

J'eus recours à l'autre aspect de la question, à ce sentiment de défense des objets, qui se pourrait appeler « l'avarice envers l'enfant ». Et je lui dis : « Avez-vous un service de porcelaine fine, des tasses de valeur ? Faites transporter un de ces objets légers à votre enfant et observez ce qui se passe. » La dame suivit mon conseil et me raconta par la suite que son enfant avait transporté soigneusement ces petites tasses, s'arrêtant à chaque pas et les laissant sauvées à destination. La maman était partagée entre la joie de voir travailler son petit garçon et le souci qu'elle avait de ses tasses. Mais elle laissa faire l'enfant. Celui-ci put accomplir ce travail qui le passionnait et auquel était liée sa santé psychique.

Un autre jour, je mis un essuie-meubles entre les mains d'un enfant d'un an et demi et ce fut pour elle la source d'un travail charmant. Tout en restant assise, elle époussetait tous les objets brillants. Mais il y avait chez sa mère une espèce « d'obstacle » qui ne la laissait pas confier à son enfant un objet si contraire aux principes de l'hygiène.

La première manifestation de l'instinct de travail chez l'enfant est le phénomène le plus bouleversant pour l'adulte qui a saisi son importance. Celui-ci comprend qu'une immense renonciation s'impose à lui ; qu'il s'agit d'une véritable mortification de sa personnalité, d'une transformation de son ambiance. Or tout cela est incompatible avec son activité sociale. L'enfant n'a pas sa place dans notre société. Mais lui en interdisant l'accès, sans plus, comme on le fait aujourd'hui, équivaut à réprimer sa croissance, à le condamner au mutisme.

La solution de ce conflit se trouve dans la préparation du milieu. Il faut savoir accueillir les manifestations supérieures de l'enfant. Quand il prononce son premier mot, il n'est pas nécessaire de rien préparer pour lui et son balbutiement entre dans la maison comme un bruit dont on est heureux. Mais le travail de sa petite main, cet autre balbutiement, réclame des « motifs d'activité » sous forme d'objets qui y correspondent. On voit alors de petits enfants accomplir des actions qui réclament un effort impressionnant, un effort que l'on croirait impossible matériellement. En écrivant cela, j'ai sous les yeux la photographie d'une toute petite Anglaise qui transporte un de ces pains en forme de prisme, comme on en voit couramment en Angleterre, si grand que les deux bras de la petite fille ne suffisent pas à le soutenir et que, l'appuyant contre son corps, elle est forcée de s'arc-bouter en arrière et ne peut voir où poser ses pieds. On perçoit, sur la photographie, l'émotion du chien qui l'accompagne sans la perdre de vue, tendu, prêt à s'élaner pour l'aider. Plus loin, on voit des adultes faire effort pour ne pas courir à l'enfant et lui prendre le pain des bras.

Il arrive à de tout petits enfants de déployer une habileté, une exactitude si précoces que nous en restons tout surpris.

II. — LE RYTHME

L'adulte qui n'a pas encore considéré l'activité de la main enfantine comme un besoin vital, et qui n'y reconnaît pas la première manifestation d'un instinct de travail, empêche l'enfant de travailler. Cet obstacle ne vient pas forcément d'une défense de l'adulte ; il peut exister d'autres causes. L'adulte envisage le but extérieur de ses actes ; il a réglé sa vie par une sorte de constitution mentale : il s'agit pour lui d'atteindre un but par l'action la plus directe, c'est-à-dire dans le minimum de temps possible. En voyant les efforts de l'enfant pour exécuter une action souvent inutile ou futile

et que l'adulte pourrait accomplir en un instant et avec bien plus de perfection, il est tenté de l'aider, interrompant ainsi un travail qui le gêne.

L'enfant ne pourra donc venir à bout de son travail qu'en l'absence de l'adulte, alors que celui-ci ne s'apercevra pas de son effort.

Si l'enfant essaye de se coiffer, l'adulte sent sa constitution attaquée ; au lieu d'être saisi d'admiration devant cette tentative, il voit seulement que l'enfant ne se peigne ni bien ni vite, et n'atteindra jamais son but. Alors l'enfant, qui est en train d'accomplir avec délices cet acte constructeur de sa propre personnalité, voit l'adulte, cet être haut comme le plafond, puissant au-delà de toutes limites, contre qui on ne peut lutter, venir à lui, lui enlever le peigne des mains, lui disant qu'il va le coiffer lui-même. Et il en est de même quand le petit enfant va se donner du mal pour s'habiller et pour lacer ses souliers. Chaque tentative est brisée. L'adulte est irrité, non seulement parce que l'enfant essaye en vain d'accomplir un geste, mais il est irrité par son rythme, par sa façon de se mouvoir, différente de la sienne.

Or, le rythme n'est pas comme une opinion que l'on abandonne quand elle est surannée ou que l'on adopte quand elle est nouvelle ; le rythme fait partie intégrante de l'individu ; c'est un caractère qui lui est propre, au même titre que la forme de son corps. Si le rythme est en harmonie avec le corps, l'individu ne peut en changer sans souffrance.

Quand nous voyons un paralytique porter lentement un verre à sa bouche, en risquant d'en renverser le contenu, il naît un heurt insupportable de son rythme avec le nôtre une souffrance à laquelle nous essayons d'échapper, en substituant notre rythme au sien ; c'est ce que nous appelons « aider le paralytique ».

Quelque chose d'analogue se passe entre l'enfant et nous : une défense inconsciente nous incite à empêcher ces mouvements lents de l'enfant, exactement comme nous chassons une mouche inoffensive.

L'adulte peut supporter le mouvement qui représente la souplesse, le rythme accéléré de l'enfant. Il peut « s'armer de patience » parce qu'il s'agit de choses claires et extérieures ; et la volonté de l'adulte est toujours capable d'agir sur les actes conscients. Mais quand le rythme de l'enfant est lent, il y substitue le sien. Au lieu de l'aider dans ses besoins psychiques les plus essentiels, l'adulte se substitue à l'enfant dans toutes les actions que celui-ci voudrait accomplir lui-même, lui fermant toute possibilité d'activité, devenant l'obstacle le plus puissant au dévelop-

pement de sa vie. Les plaintes désespérées de l'enfant dit « capricieux », qui ne veut pas se laisser laver, coiffer ni habiller, sont les explosions d'un premier drame.

Cette aide inutile apportée à l'enfant est la première racine de toutes les répressions, et par cela même, des dommages les plus dangereux que l'adulte puisse lui apporter.

Les Japonais ont une conception curieuse de l'enfer pour l'enfant. Leur culte des morts consiste à déposer de petits jouets sur la tombe des enfants, afin d'aider ceux-ci à se délivrer, dans l'au-delà, des tourments que les démons essayent continuellement de leur infliger : quand l'enfant est en train de faire une construction, un démon arrive, qui se jette sur lui et démolit son travail. Les petits jouets, déposés par les parents pieux, permettent aux enfants de recommencer leurs constructions.

C'est un des exemples les plus impressionnants d'interprétation de la vie future par le subconscient.

III. — L'INTELLIGENCE DE L'AMOUR

Tout le travail qui s'élabore selon les lois de nature et met les êtres en harmonie affleure à la conscience sous forme d'amour. C'est, si l'on peut dire, le contrôle du salut et le signe de la santé.

L'amour n'est pas la cause, mais l'effet ; ainsi les planètes reçoivent la lumière d'un astre majeur. C'est l'instinct qui est le moteur, la poussée créatrice de vie ; en réalisant la création, il engendre l'amour ; l'amour emplit, par conséquent, la conscience de l'enfant ; sa création se fait à travers l'amour.

Cette poussée irrésistible, qui unit l'enfant aux choses pendant les périodes sensibles, est bien un amour de l'ambiance. Ce n'est pas l'amour au sens où on l'emploie communément pour exprimer un sentiment émotif ; mais c'est un amour de l'intelligence qui voit, absorbe et se construit en aimant. Ce guide, qui force les enfants à observer, on pourrait le désigner d'une expression dantesque : « Intelligence de l'amour ».

C'est bien une forme de l'amour, cette possibilité qu'a l'enfant d'observer avec une telle minutie, une telle véhémence tout ce qui l'entoure, et d'y découvrir ce qui nous échappe à nous, qui sommes déjà éteints. N'est-ce pas un caractère de l'amour, cette sensibilité qui fait voir ce que d'autres ne voient pas, qui recueille des détails dont d'autres ne s'aperçoivent pas, et qui apprécie des qualités cachées que seul l'amour fait découvrir ? L'intelligence de l'enfant absorbe en aimant et non pas avec indifférence ; cette absorption active, ardente, minutieuse, constante de

L'amour est un caractère propre aux enfants.

Cela est apparu à l'adulte comme de la vivacité, de la joie, de l'intensité de vie. Et il l'a admis comme un caractère de l'enfant, sans, toutefois, y reconnaître l'amour, c'est-à-dire l'énergie spirituelle, la beauté morale, qui accompagne la création.

L'amour de l'enfant est encore pur de contradictions. La nature lui commande d'absorber ; ainsi fait-il, pour se construire lui-même.

L'adulte est, pour lui, un objet particulier d'amour. L'enfant reçoit de lui objets et aides matérielles ; il lui demande aussi, avec ardeur, ce qui lui est nécessaire pour se former. L'adulte est l'être vénérable d'où sortent les mots qui lui serviront à se guider et à se construire son propre langage. Les paroles de l'adulte sont, pour l'enfant, un stimulant surnaturel. C'est lui qui, par ses actes, indique à l'enfant, qui sort du néant, comment se meuvent les hommes ; les imiter, c'est entrer dans la vie. Les actes et les paroles de l'adulte l'enveloppent et le fascinent jusqu'à le suggestionner. C'est pour cela qu'il y est si sensible, et qu'il disparaît si facilement pour laisser l'adulte agir en lui. L'incident de l'enfant qui avait déposé ses souliers sur la couverture du lit est une démonstration de ce que peut être l'obéissance qui atteint à la suggestion. L'adulte grave dans la mémoire de l'enfant, absolument comme un burin incise dans la pierre. Aussi l'adulte devrait-il mesurer les mots qu'il dit devant l'enfant, parce que celui-ci est avide de saisir ; c'est un véritable accumulateur d'amour. L'esprit de l'enfant est disposé, jusqu'à ses racines, à l'obéissance. Seulement quand l'adulte lui demande de renoncer à la commande du moteur qui le construit avec des lois inaltérables, l'enfant ne peut pas obéir. C'est comme si, à l'époque de la dentition, on lui demandait d'arrêter celle-ci, d'empêcher ses dents de sortir. Les caprices et la désobéissance de l'enfant sont les explosions d'un conflit vital entre sa pensée créatrice et son amour de l'adulte, qui ne le comprend pas. Quand, au lieu de l'obéissance, celui-ci rencontre le caprice, il doit toujours penser à ce conflit ; il est en train de compromettre un acte vital, nécessaire à la croissance de l'enfant.

L'enfant n'entend jamais dire que ceci : « L'adulte aime les enfants. Les maîtres aiment les enfants » et aussi : « Il faut enseigner aux enfants à aimer ; à aimer sa mère, son père, son maître ; à aimer les hommes, à aimer les animaux, les fleurs et toutes choses. »

Qui donc le lui enseignera ? Qui sera ce maître d'amour ? Sans doute, celui qui traite

de caprices toutes les manifestations de l'enfant et qui ne pense qu'à se défendre de lui ? Il est évident qu'il ne pourra être ce maître d'amour ; parce qu'il n'a plus cette sensibilité, cette « intelligence de l'amour ».

C'est, au contraire, l'enfant qui l'aime. Il désire l'adulte présent. Son délire est d'appeler son attention sur lui : « Regarde-moi, reste près de moi... »

Quand il va se coucher, le soir, l'enfant appelle la personne qu'il aime et la supplie de ne pas l'abandonner. Quand nous allons à table, le tout-petit enfant, celui qui est encore au biberon, voudrait venir avec nous ; rester là, tout près, non pour manger, mais pour nous regarder. L'adulte passe à côté de cet amour mystique sans s'en apercevoir. Et ce petit être qui nous aime grandira et disparaîtra. Qui donc nous aimera jamais comme lui ? Qui nous appellera jamais sur le point d'aller se coucher en disant : « Reste... » Plus tard il dira, indifférent : « Bonsoir, bonne nuit. » Et qui aura un pareil désir de nous regarder, simplement pour nous voir, pendant que nous mangeons, tout en restant à jeun ? Nous nous défendons contre cet amour qui passera. Et nous n'en trouverons plus un pareil. Trépidants, nous disons : « Je n'ai pas le temps, je ne peux pas, j'ai beaucoup à faire. » Et nous pensons en nous-mêmes : « Il faut que ce petit se corrige, sans quoi nous serons esclaves. » Ce que nous voulons, c'est nous libérer de lui, pour faire ce qui nous plaît, pour ne pas renoncer à nos commodités.

Un caprice terrible est celui qui consiste à éveiller ses parents, le matin, quand ceux-ci dorment encore. La nurse, quand les conditions sociales le permettent, doit empêcher cela, avant tout. La nurse est la gardienne du sommeil matinal des parents.

Pourtant, quoi donc, sinon l'amour, pousse l'enfant à peine éveillé à chercher ses parents ? Et que pourrait bien faire l'enfant, en sautant du lit, quand arrive le soleil ? Il va chercher ses parents qui dorment encore, comme pour leur dire : « Apprenez à vivre selon la nature. Voilà la lumière ; le matin est là. » Et il court, simplement pour revoir ceux qu'il aime. Sans doute la chambre est encore sombre ; l'enfant avance en trébuchant, le cœur serré par la peur de l'obscurité ; mais il surmonte tout et arrive très doucement... il touche ses parents... Le père et la mère le grondent... « Je t'ai dit de ne pas me réveiller, le matin... » Mais je ne t'ai pas réveillée, dit l'enfant, je t'ai seulement touchée. Je voulais seulement t'embrasser. »

C'est comme s'il disait : « Je ne voulais

pas vous éveiller matériellement, mais seulement appeler votre esprit... »

Oui, l'amour de l'enfant est très important pour nous. Père et mère dorment toute la vie ; ils ont tendance à dormir sur toutes choses ; il est nécessaire qu'un être neuf les secoue et les soutienne avec une énergie fraîche et vive, qui n'existe plus en eux. Il faut un être qui agisse différemment et qui

vienne dire, chaque matin : « Il y a une autre vie que tu as oubliée. Apprends à vivre mieux. »

Vivre mieux ; sentir l'amour nous touchet... L'homme dégénérerait sans l'enfant qui l'aide à s'élever. Si l'adulte ne se réveille, peu à peu une dure écorce le recouvrira et le rendra insensible.

Nouvelles Diverses

L'École expérimentale de Malvin en Uruguay

L'École expérimentale de Malvin, à 11 km. de Montevideo, en Uruguay, était une des plus parfaites que je connusse. Je dis : était. Car, pour des motifs qui nous échappent de ce côté-ci de l'Atlantique, elle n'existe plus. En a-t-on fermé les portes tout-à-fait ? Ou bien en a-t-on simplement éloigné celle qui en fut la fondatrice, la directrice, autant dire l'âme ? A tout prendre, peu importe. Malvin sans Olympia Fernandez, n'est plus Malvin. Des bâtiments, tout parfaits fussent-ils, — et ceux-ci ont été construits tout exprès pour leur but d'École active par l'architecte Juan Antonio Scasso — ne constituent pas une école. Désaffectés, ils ne seront plus que des murs et des toits. Un des plus beaux châteaux de conte de fée pour l'enfance que l'on eût vus, réels et concrets, dans ce monde, se sera évanoui. Pour jamais ? L'histoire le dira. Pour ma part, je conserve malgré tout un espoir.

L'École expérimentale decrolyenne ou active de Malvin a été créée en 1927 par Mlle Olympia Fernandez-Lascano qui avait étudié préalablement à Bruxelles auprès du grand Maître disparu. Située tout près des rives du Rio de la Plata, sur une plage immense de sable fin qui s'étend en festons élégants sur des kilomètres, la petite localité de Malvin est occupée par une population pauvre faite de pêcheurs et de rebuts de la grande capitale proche. Beaucoup d'enfants malingres et à hérité chargée. C'est pour eux que Mlle Fernandez, aidée par un Mécène comme on n'en trouve plus qu'aux Amériques, ouvrit son École expérimentale. En 1930, lorsque j'y fus, un gouvernement d'opposition occupait le Pouvoir. Il faisait bien quelques ennuis à l'École de Malvin, chicanant sur les institutrices, enlevant celles que l'on venait de former avec mille peines et en imposant d'autres. Au total, il respectait pourtant l'École expérimentale. Plus tard, j'ai eu qu'un autre parti était monté au Pouvoir, favorable à Malvin. Le fameux Mécène, par une chance inouïe, se trouvait être Ministre de l'Instruction Publique. Un nouveau renversement des partis survenu récemment a-t-il suscité des vengeances dont l'École de Malvin serait la victime ? Motifs extra-scientifiques et extra-pédagogiques s'il s'en fût !

J'ai sous les yeux, en écrivant, une série de photos de Malvin datant du début de 1935. On voit combien tout y était minutieusement réglé pour le bien de l'enfance. Vaste domaine avec cultures maraîchères, bois et grange pour la formation rurale. Laboratoires de toute sorte. Chaque salle de classe a son laboratoire, son atelier, son musée et sa terrasse de plein air où l'on élève des plantes ou des petits animaux. Salles pour le corps enseignant, laboratoires pour les médecins et psychologues expérimentaux de l'École. Vaste salle de théâtre, conçue à la façon des salles les plus sélectes de l'Europe. Des troupes et des solistes du dehors venaient s'y produire. Le Mécène y avait l'œil.

Bien entendu, toute la culture physique se donnait sur la plage : vie maritime, gymnastique, bain, natation, canotage. La grâce du corps et l'allégresse de l'esprit vont de pair. Parmi les trois cents élèves, beaucoup sont, comme je l'ai dit, malingres. Pour eux, une gymnastique orthopédique d'ensemble et spécialisée est nécessaire. Que de miracles, que de résurrections on a pu noter là !

Voici des petits de 9 ans qui créent librement à l'aquarelle. De vraies œuvres d'art infantiles sont nées ici et ornent les parois. D'autres élèves sont en train de photographier un aigle, la photo venant compléter l'observation. Il y a, je l'ai dit, des ateliers de toute sorte. Voici des jeunes garçons qui font de la scie à découper avec une scie perfectionnée à pédale. En voici d'autres, garçons et fillettes, qui fabriquent des jouets de bois brillamment coloriés, représentant des animaux ou de petits véhicules. Au jardin, en voici deux fort occupés au pluviomètre, ils sont chargés des observations météorologiques de l'École et, bien qu'ils n'aient que douze ans, ils s'en tirent fort bien.

On ne travaille pas toute la journée, bien entendu. Après le repas du milieu du jour qui a lieu dans les beaux et vastes réfectoires de l'École elle-même, — j'en reparlerai — on peut voir, sous les tamariniers de la plage, des petits êtres qui se reposent délicieusement, la conscience tranquille. D'autres, à la grange, entourent de leurs soins des agneaux. D'autres encore vont récolter les feuilles de mûrier pour les vers à soie. La sériciculture est, en effet, l'une des activités importantes de Malvin. Pourtant, chose qui n'étonnera

que les ignorants, c'est des heures de travail libre que sortent les initiatives et les créations les plus remarquables de l'Ecole expérimentale. Rien de joli comme de voir chacun se livrer en toute liberté et en tout respect du prochain à ses activités favorites : lectures, jeux, confection de diagrammes, etc.

Mais voici l'un des aspects les plus inattendus et intéressants de cette institution remarquable à tant d'égards. Le vaste réfectoire, où mangent deux cents enfants de toutes les classes sociales, constitue une Ecole ménagère unique, « école domestique et morale, nous dit-on, démocratique d'esprit et de culture ».

Institution semi-gratuite, l'Ecole ne coûtait pas un centime à l'Etat. Elle était soutenue par les parents, les bienfaiteurs et par le produit des fêtes scolaires. Fêtes remarquables souvent et auxquelles les enfants participaient de tout leur cœur. Exemple heureux et stimulant de coopération sociale.

Est-il vrai, peut-il vraiment l'être, que cette école, belle entre toutes, n'existe plus ? Nous pouvons à peine le croire. Mlle Hamaidé, qui l'a visitée aussi et qui, comme collaboratrice durant tant d'années du Dr Decroly, est compagne entre toutes, l'a jugée comme moi une des créations les plus réussies du monde pédagogique contemporain. C'est un cri déchirant qui retentit dans les lettres récentes de Mlle Olympia Fernandez. Que deviendront, demande-t-elle avec anxiété, ces petits êtres, « ces amours que j'adorais, si humbles et bons et sains et heureux » ? Ne croit-on pas entendre ici comme un écho du grand amour que Saint-François d'Assise portait à tous les êtres vivants ?

Nous aussi, amis d'Europe voués à l'édification d'une Ère nouvelle, nous sommes inquiets. J'attends des nouvelles de là-bas. Je ne puis croire que la folie des hommes — des politiciens — s'en prenne à des petits enfants sans défense et à ceux et à celles qui se dévouent à eux de tout leur cœur. Et si l'acte brutal se trouve quand même perpétré, marquons cette année d'une pierre noire. Le monde connaît des progrès et des reculs. Malgré tout, en fin de compte, les progrès l'emporteront. Il le faut.

Ad. FERRIERE.

Pro Infirmis

Pro Infirmis est une Association suisse en faveur des infirmes et des anormaux. Siège : Zurich, Kantonschulstrasse, 1. Le groupe romand de cette Association s'est réuni les 17 et 18 octobre à Genève. Mlle Lucie Schmidt, chef de section au Bureau international du Travail, a parlé de l'Organisation internationale du travail en faveur de la jeunesse ; les enquêtes faites donnent lieu à des ouvrages et articles de revues et conduisent à des conventions internationales réglant le travail et la préparation professionnelle des enfants et des adolescents. M. Chevallaz, directeur des Ecoles normales du Canton de Vaud, a lu un travail plein d'idées élevées qui sera publié. Le fonctionnement du service médico-pédagogique du Canton de Genève a donné lieu à deux exposés. Le Dr H. Brantmay — un des plus forts manieurs de tests, à la fois théoricien et praticien de l'orien-

tation professionnelle — a montré comment la recherche des causes du déséquilibre mental enfantin permet, par un traitement médical approprié et par le traitement des glandes endocrines surtout, de rétablir chez plus d'un enfant l'harmonie intérieure. M. Laravoire, lui, travaille directement sur l'âme enfantine, en collaboration avec de Dr Brantmay. Il a montré surtout combien il est difficile de placer les jeunes gens de 14 à 18 ans.

La Société suisse d'assistance aux arriérés s'est réunie de son côté les 18 et 19 octobre, à Soleure. On y a traité de l'arriération mentale des petits enfants et du rôle que peuvent jouer les jardins d'enfants, à condition que les mesures soient prises le plus tôt possible. Déjà la législation s'occupe des petits arriérés et l'on établit pour eux des classes spéciales qui allègent d'autant les classes des écoles publiques destinées aux normaux.

Le comité et l'assemblée des délégués de *Pro Infirmis* ont siégé à Zurich les 9 et 10 novembre. La vente des cartes, en Suisse allemande, a rapporté 265.000 francs suisses qui seront répartis entre les différentes œuvres. En 1936, on étendra la vente des cartes à la Suisse romande. Cette vente est indépendante de celle de *Pro Juventute* qui a lieu en décembre et qui comporte des timbres et des cartes officiellement admis par le service postal international.

Ad. FERRIERE.

Cours Decroly à Barcelone

L'Ecole Normale de Barcelone avait organisé, d'accord avec le Centre National d'Education de Bruxelles, un cours de vacances sur la méthode Decroly. Mlle Gallan, Directrice et Mlle Claret, professeur de l'Ecole Decroly, étaient chargées d'exposer les principes et les techniques decrolyennes. Mme le Docteur Jadot-Decroly, directrice des services médico-psychologiques de l'Institut Decroly et Mlle Degand, directrice de l'Ecole de l'Institut, devaient faire connaître l'application des principes et des méthodes decrolyennes aux enfants irréguliers, et nous étions chargée de faire connaître les modalités d'introduction de ces principes et de ces méthodes dans l'enseignement maternel, d'une part, et dans les écoles publiques, d'autre part.

L'Institut d'Action Sociale universitaire où nous sommes reçus, est, avec ses nombreux services, et notamment les résidences d'étudiants, un organisme de culture générale et de formation humaine en même temps qu'une œuvre sociale de la plus haute portée. Il doit ses caractères et sa valeur à l'organisation, sans doute, mais surtout à l'enthousiasme éclairé, à la science et à la haute culture des personnalités qui en dirigent les principaux rouages.

L'Ecole Normale de Barcelone a le souci le plus noble de la formation des maîtres. Et après avoir adopté ses programmes et ses méthodes aux exigences de la science pédagogique moderne, elle veut offrir aux maîtres formés avant sa création, l'occasion de se mettre au courant des nouvelles techniques d'enseignement. C'est pourquoi elle organise avec un tel soin cette école d'été qui réunit un grand nombre d'instituteurs et d'institutrices.

L'organisation parfaite, les relations les plus cordiales y règnent entre professeurs et élèves, la bonne humeur de tous ces jeunes maîtres qui sacrifient leurs vacances à l'étude, leur souci de s'instruire, leur enthousiasme, leur souci de la documentation précise, leur intérêt, tout concourrait à donner à l'école d'été une atmosphère agréable, particulièrement féconde et éminemment fructueuse.

L'œuvre de rénovation de l'enseignement préoccupe d'ailleurs beaucoup les esprits et est entreprise sur une large échelle. Et s'il reste encore de nombreux enfants sans école, les nombreux édifices récents transformés en écoles ou construits pour cet usage, sont une preuve de l'effort considérable réalisé.

Mais il y a plus. Le souci des autorités et des maîtres est de mettre leur enseignement immédiatement en règle avec les exigences de la pédagogie moderne et l'on voit, dans ce pays qui, hier encore, manquait presque d'écoles, des initiatives particulièrement instructives...

Comment un instituteur a-t-il pu, sans avoir eu de contact avec l'École Decroly, mais par la simple lecture des ouvrages malgré tout imparfaits encore, puisque Decroly s'est refusé à cristalliser sa méthode dans un écrit, comment cet instituteur a-t-il pu en pénétrer à ce point l'esprit et la valeur ? C'est qu'il a lui-même une riche formation et une grande culture, c'est qu'il a appris, par la vie et qu'il a senti que seule la vie était formatrice et enrichissante. Et il met généreusement tout son acquis au service des petits. Il est parvenu à réaliser ce prodige de réunir — pendant les vacances — 35 enfants de tous âges, inconnus de lui et de les amener, par l'activité individuelle et la liberté, à réaliser des expériences, des dissections, des travaux de sciences, de calculs et à créer de petites œuvres artistiques ravissantes, en même temps que des reproductions concrètes savamment étudiées du milieu dans lequel ils vivent, tout cela avec un véritable plaisir et dans un ordre parfait.

Andrée JADOULE.

Livres

On nous communique la note suivante :

Ad. FERRIÈRE, **L'École sur Mesure, à la mesure du maître.** Genève, Imprimerie Atar, 13, rue de la Dôle. Prix de faveur, frs 2. (Par 50 exemplaires ou pl., 1 fr. 50). En France, frs français, 10.

Désireux de faire bénéficier le corps enseignant de ses expériences déjà longues, l'auteur nous informe qu'il est disposé à céder son livre à 2 francs suisses ou 10 francs français. Pour la France, s'adresser : Bureau 307, Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris (V^e).

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

Doctoresse Maria MONTESSORI, **L'Enfant**, traduit par Georgette J.-J. Bernard (Paris, Desclée de Brouwer, 1935, vol. 14×19 cm., de 266 pp., prix : 15 francs).

Un livre de Mme Montessori est toujours un événement. Si elle s'en rendait bien compte, elle nous en donnerait plus souvent. Les notes prises à ses cours contiennent des trésors. Ces notes circulent de la main à la main. Seuls auraient une valeur authentique des exposés sortis de la plume de la *maestra* elle-même.

Car elle est unique. Unique par sa science, unique par son intuition, unique par son style. Science du médecin pédiatre. Intuition maternelle ardente. Style où transparaissent, étroitement combinés, cette science, cette intuition, cet amour. Et tout ceci culmine dans un exposé, toujours le même qui revient pareil à un leitmotif avec une insistance soutenue : respecter la croissance intérieure de l'enfant.

En vérité, c'est bien là l'essentiel. Récemment encore, le livre du Dr Alexis Carrel « L'Homme, cet Inconnu » nous avertissait une fois de plus :

traiter l'enfant comme de la pâte à modeler, l'« agir » du dehors, c'est, comme que l'on s'y prenne, le déformer irrémédiablement. Seule la puissance « morphologique » qui est en l'enfant, comme elle est dans chaque plante, dans chaque animal, et lui donne sa forme, sa couleur, ses organes, ses instincts, ses tendances spécifiques, seule, dis-je, cette puissance « sait » ce qui convient à l'enfant. À l'adulte incombe le soin de préparer le cadre dans lequel l'enfant pourra croître selon cet ensemble de directives internes. Ne pas intervenir hors de propos, ne pas troubler, ne pas fausser. — Anarchie ! s'exclameront les sceptiques. — Non. L'enfant sain vit sagement : concentration, travail, persévérance, amour, tels sont les traits qui le caractérisent une fois qu'il a été rendu à lui-même, à sa Loi interne : « normalisé », dit Mme Montessori ; « centré » dis-je moi-même dans chacun de mes ouvrages. Et volontiers on paraphaserait la phrase trop célèbre : « Tout est bien (dans l'âme enfantine) sortant des mains de l'Auteur des choses ; tout dégénère entre les mains de l'homme (de l'adulte). »

Ce qui fait que « On » — le grand public, le corps enseignant formé selon les méthodes anciennes et soumis aux programmes officiels, les autorités elles-mêmes — ne croit pas aux thèses de Mme Montessori, c'est que l'on a affaire, dans la vie quotidienne, à des enfants faussés, déformés, autant dire malades des nerfs et du psychisme. Les caprices des enfants, les défauts des enfants, autant de particularités nées de l'action déformante des parents. Toute la littérature enfantine décrit cet enfant pathologique comme le seul réel et ignore l'enfant vrai, rendu à lui-même, l'« enfant nouveau », selon le mot de Mme Montessori : et tout un avenir de beauté, de sérénité, de poésie, de joies familiales apparaît dans cet adjectif.

Il faut lire les pages où l'auteur prend un à un les « défauts » de l'enfance, ces « déviations » : les fuites (types extravertis excessifs), — les barrières (types introvertis excessifs), — l'attachement (conformisme par faiblesse), — la possession (type possessif, collectionneur par avarice), — le pouvoir (enfants gâtés exigeants), — le complexe d'infériorité, la peur, le mensonge... En tout et partout : maladroites des parents. Et voici la conséquence : les malheurs entiers de l'humanité sont dus à ces maladroites, aux déformations indélébiles qui en découlent. *Car l'essence de l'Homme est l'Amour.*

Et ceci n'est point une « vue de l'esprit ». C'est ce que l'on constate dans les familles et dans les écoles où il est accordé à l'enfant de pouvoir se centrer. Peut-être bien est-ce là la *découverte* essentielle, capitale, de la *maestra* italienne. En expérimentant pour la première fois sur des enfants normaux à l'aide d'un matériel (Itard, Seguin, Bourneville) prévu pour des anormaux, elle s'attendait à des réactions particulières pouvant intéresser la doctoresse qu'elle était : expériences de psychologue à inscrire sur les fichiers de son laboratoire. Au lieu de cela : révélation. Dans ce livre, elle narre ces découvertes et l'ébahissement qui en découla. Elle allait d'étonnement en étonnement :

« Le calme qui régnait dans la classe quand les enfants étaient au travail était pénétrant, émouvant. Personne ne l'avait provoqué. Personne, d'ailleurs, n'avait pu l'obtenir de l'extérieur. »

« Ces enfants étaient aussi profondément axés dans leur « orbite » que les étoiles qui tournent sans jamais changer l'ordre de leur marche. »

« Une telle discipline semble nous dépasser et se manifester comme faisant partie de la discipline universelle qui régit le monde... Et on a l'impression que c'est d'elle que devrait naître l'autre discipline, celle dont les motifs sont extérieurs et immédiats : la discipline sociale... l'ordre et la discipline unis si étroitement qu'ils engendraient la liberté. »

Liberté montessorienne faite de concentration et de possession de soi. On est ici aux antipodes de l'anarchie.

D'où cette directive centrale : « La véritable éducation nouvelle consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant (vrai) et à réaliser sa libération. C'est le problème de l'existence : il faut exister d'abord. »



Ce livre se compose de notes prises il y a longtemps par Mme Montessori pour la préparation de ses cours. Quelques lectrices trouveront que tout n'y est pas parfaitement clair. La poésie y recouvre des vérités scientifiques : le psychologue les connaît et les y retrouve ; le laïque pourrait se plaindre que ces lois ne fussent pas mises mieux en lumière. Vaines critiques. C'est un livre d'amour ; que le lecteur, en retour, lui apporte un esprit d'amour. Alors il enveloppera tous ces chapitres de son intuition et ceci lui permettra d'aller à l'essentiel, au noyau de ce fruit dont la compréhension — l'assimilation — le conduira à mieux comprendre ses enfants, à

les mieux aimer, à les mieux « élever » — ou « laisser s'élever », vers le ciel, parce qu'ils auront mieux plongé leurs racines dans le sol nourricier de la vie. Parce que, pourrait-on dire avec Mme Montessori, ils auront été mieux à même d'obéir aux « instincts-clés » de la puissance morphologique et spirituelle qui vit en eux.

Il faut considérer ce livre lui-même comme une clef. Comme la clef de l'Amour éclairé. C'est une vue globale, centrale. On n'y cherchera pas l'indication de « procédés ». Même la fameuse « méthode » (qui n'en est pas une au sens formel du terme) n'y apparaît pas. Au fond, toute l'œuvre, toute la vie de Mme Montessori n'est-elle pas comparable à une clef qui nous ouvre des avenues sur un monde jusqu'ici inconnu : celui de l'Enfant vrai, de l'Enfant tel qu'il est, tout au fond de lui-même, une fois effacées ou écartées les déformations dues à l'intervention erronée des adultes ? L'enfant habituel est un tissu de réactions de défense figées en défauts.

Cette vérité, à peine entrevue avant Mme Montessori, fixée par elle pour l'éternité, ouvre réellement cette ère nouvelle à l'avènement de laquelle nous travaillons ici. D'autres suivront ces avenues qu'elle nous ouvre : 1^o avenue de l'évolution génétique de la prime enfance (qu'ont illustrée les travaux de Decroly, de Piaget, de Wallon, etc.) ; 2^o avenue des types psychologiques (où le Dr C.-G. Jung, K. E. Krafft, etc., nous ont introduits) ; 3^o avenue de la « maison des enfants » complétée par ce qui manque encore : arts, imagination (sans leurs déformations) ; 4^o avenue du lycée montessorien (dont Miss Parkhurst a réalisé, mais aussi altéré, en le mécanisant un peu trop, le cadre originel). Tout cela, c'est l'œuvre de l'avenir. A la base, se trouve désormais l'Amour maternel, éclairé par la science et l'intuition, de la Doctoresse Maria Montessori.

Que grâces lui en soient rendues !

Ad. FERRIERE.

Ad. FERRIERE, *Pour un plan suisse du travail au-dessus des partis*. Guide du livre Guttenberg Zurich et Lausanne.

Il est trop naturel de signaler dans cette revue un livre du grand éducateur Ferrière, même s'il ne s'agit pas d'un livre de pédagogie ou de psychologie. Il prend soin, d'ailleurs lui-même de nous dire l'unité de son œuvre : « Trois temps. Un seul mouvement de l'esprit qui se continue. C'est la révolte contre les souffrances de tant de millions d'enfants dans les écoles où l'on écrasait la pensée et où l'on abrutissait les cœurs, qui m'a fait, en 1899, me lancer dans la mêlée de la réforme scolaire... Révolte encore, mais révolte cette fois contre le désordre social, qui me fit écrire en 1905... *La Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie*... Ces préliminaires expliquent le dessin de ce petit livre. Révolté une fois de plus contre le mélange de passion et de politique dont débordent les journaux... je voudrais proclamer ceci : c'est que la « politique », au sens ancien de « souci du destin de la Cité » est une chose trop haute, trop importante, trop capitale pour nous tous qui en dépendons, pour être vilipendée au gré d'une minorité de criailliers et traînée dans

la boue des feuilles publiques de second et de troisième ordre ».

« La politique, continue-t-il, c'est de la sociologie et de la vie vécue. C'est de la science et c'est le sort de chacun de nous ». A la lueur de la crise actuelle, qui n'est pas une simple crise périodique du capitalisme, comme les précédentes, mais bien une crise de régime, il entend donc de faire une analyse scientifique de la situation, afin de découvrir les solutions capables de sauvegarder l'homme et ce qu'il y a de plus précieux en lui, ses valeurs spirituelles.

C'est ainsi qu'il s'attaque aux problèmes les plus urgents et les plus techniques de notre époque : production et consommation, monnaie et finances. En regard, il pose les besoins et les tendances de l'homme, la loi du progrès qui est la même pour le développement de l'homme et pour celui des sociétés : différenciation avec concentration corrélative. Il aboutit à cette conclusion que les bases de la société doivent être complètement transformées, le capitalisme étant contraire à l'ordre et au bien publics, dans la mesure où il sacrifie les intérêts de la collectivité au plus grand profit de quelques-uns.

Démocrate et spiritualiste, Ferrière entreprend, à son tour, de réfuter l'éternel réfuté, Karl Marx qui, dit-il, « est moins loin de l'époque de la Révolution française que nous ne sommes de son époque à lui ». Il se montre plein de réserve pour le régime qui, s'inspirant de Karl Marx, développe aujourd'hui ses effets en U. R. S. S. Il se tourne au contraire avec une sorte de ferveur vers Henri de Man. « On a dit de Henri de Man qu'il cumulait en lui l'esprit de Marx, celui de Saint-Thomas d'Aquin et celui du Christ ! Précisons : celui de Marx, dans la mesure où il ne contredit pas les deux autres ; celui de Saint-Thomas dans la mesure où il ne contredit pas celui du Christ. Il en convient lui-même. » Serait-ce donc à la source la plus antique des trois, qu'à l'exemple d'Henri de Man, nous devons chercher nos inspirations ?

Peu importent d'ailleurs nos préférences initiales. Il y a des esprits que l'épreuve de l'expérience ne peut laisser indifférents. Un homme tel que Ferrière saura toujours reconnaître où monte le plus haut la flamme de spiritualité, c'est-à-dire le total dévouement à la science et au bien public, le zèle sans limite pour la grande dignité humaine de tous. L'ayant reconnu, il le dira. En attendant, que chacun travaille à l'œuvre nécessaire de transformation sociale et humaine selon ses convictions de l'heure, tout en se laissant instruire par les événements, par les résultats de l'action, la sienne et celle des autres.

Le livre de Ferrière est, comme tous ses écrits, plein d'enthousiasme, de suggestions fécondes, de connaissances, de faits. Il faut le lire.

Henri WALLON.

Jean PIAGET, *Les Théories de l'imitation.* — Alina SZEMINSKA, *Essai d'analyse psychologique du raisonnement mathématique* (Cahiers Nos 6 et 7 de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'Enfant, publiés par l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Uni-

versité de Genève, 1935, respectivement 13 pp. et 18 pp., 17×24 cm.)

La seconde de ces études vaut par sa méthode et ses conclusions. L'auteur aboutit à cette constatation : le rythme de développement de l'enfant en tant que calculateur n'est pas le même que son rythme en tant que « philosophe » en herbe, cherchant à comprendre le sens des opérations qu'il accomplit. Ceci est beaucoup plus complexe que cela ; la compréhension vient bien après la pratique. L'éducateur doit tenir compte de ce décalage.

Quant à M. Jean Piaget, il constate que la perception se construit peu à peu. La représentation dérive de l'action. Les perceptions élémentaires consistent en une assimilation des données sensorielles à des schèmes d'as à l'activité. L'imitation constitue une référence aux caractères objectifs des choses. Il y a là un phénomène inconscient, une formation de « complexes », une agglomération de représentations analogues à celles que Pavlov a dénommées : réflexes conditionnels » et Hachet-Souplet : « loi de récurrence ». L'imitation différée engendre un système d'images symboliques qui, à leur tour, impliquent des schèmes actifs. — Ces pages sont empruntées à la conclusion d'une étude sur l'imitation, à paraître prochainement.

Ad. F.

OUVRAGES EN LANGUES ÉTRANGÈRES

Vaclav PRIHODA, *Rationalisierung des Schulwesens, Funktionelle Organisation des Schulsystems* (Prag, Haase, 1935, vol. 15×23 cm. de 191 pp.).

Dans son avant-propos, le traducteur, Dr Rudolf Fischer, nous informe que ce livre, paru en tchèque en 1930, est l'ouvrage classique pour toute la réforme scolaire tchécoslovaque. Son auteur est le chef incontesté de cette réforme. Il s'agit d'une véritable rationalisation du mécanisme scolaire public, sur la base de la psychologie et dans un but de rendement culturel maximum. Entendons par culturel plus et mieux que ce que les mots rendement et rationalisation pourraient faire craindre. L'auteur lui-même nous rassure : dans sa préface, il souligne les buts : autonomie des écoliers, respect de l'enfant. Donc, arrière le fantôme du dressage intensif !

Quinze écoles expérimentales appliquent d'ores et déjà le programme de M. Prihoda. C'est la première étape pratique de l'œuvre de réforme. Le but est l'école unique richement différenciée en sections répondant aux âges, types, besoins et préparations diverses requises par les écoliers.

Dès le début de l'ouvrage, des statistiques nous permettent de connaître la population scolaire, sa décroissance avec l'âge, les déficiences que l'on constate et auxquelles des sections spéciales doivent parer. Nous ne pouvons résumer ici cet ouvrage très touffu qui examine avec une rare compétence, sous la lumière des expériences faites ailleurs, tous les aspects de l'immense construction qu'est l'école publique. Ici encore J. Dewey, Decroly, Montessori, Kerschensteiner, Thorndike, Washburne sont les auteurs les plus souvent cités.

Les chapitres qui nous ont le plus intéressés sont le X^e : *Produktionsschule* et le XI^e : *Individuelle Arbeitsschule*. Il ne s'agit pas de l'école productive du travail « selon le modèle russe, avec l'engrenage de l'usine venant doubler l'école où règne un travail collectif strict. » P. P. Blonsky, dit l'auteur, n'a aucun sens de l'école « libre » ; il ne voit que la production réelle, le rendement économique ». Or, « le travail doit être en harmonie avec les tendances et les besoins de celui qui travaille » (p. 141). L'individualisme pré-social et pré-imitatif, de 5 à 7 ans, et l'individualisme post-collectif et post-imitatif, de 11 à 13 ans, doivent être respectés, ce dernier prévalant au solidarisme personnel qui ne ressemble que du dehors au collectivisme infantile antérieur (p. 163). — « La différenciation des activités scolaires doit être complétée par une intense concentration de l'esprit. » Il faut « creuser en profondeur ». Par là on arrivera, non à l'égoïsme, mais à la raison profonde qui ouvre le cœur et la pensée « aux soins de la cohésion inter-humaine » (p. 166).

Des écoles normales transformées en Ecoles actives, des écoles expérimentales pour servir aux maîtres futurs de futurs lieux de stages, voilà la voie de la sagesse. Ainsi la révolution nécessaire se fait par des moyens « techniques ». Cela va moins vite, mais c'est plus sûr.

Ad. F.

Alfred ANDREESSEN, *Hermann Lietz, der Schöpfer der Land-Erziehungsheime* (Munich, J.-F. Lehmann, 1934, vol. 13,5 x 21 de 224 pp., prix : R M. 5,50).

Hermann Lietz s'était préparé chez Cecil Reddie. Il fonda le premier de ses Foyers d'Éducation à la campagne en 1898, presque en même temps qu'Edmond Demolins fondait l'École des Roches, en partant du même modèle anglais. Et pourtant combien différentes, ces institutions ! Abbotsholme marquait une rupture avec la tradition anglaise et un retour à la nature simple. En France, on en emprunta certains détails d'organisation et on les « raffina », si l'on peut s'exprimer ainsi. En Allemagne, Lietz « simplifia » encore le modèle anglais : il voulait faire vivre aux enfants de riches la vie rude des pauvres et — paradoxe — suscita ainsi l'engouement des cercles de la haute bourgeoisie financière qui, non seulement lui envoyèrent leurs enfants, mais

lui prêtèrent les capitaux nécessaires pour créer les écoles de Haubinda (1901) et de Bieberstein (1904). La note empirique dominait en Angleterre ; la note intellectuelle domina en France ; la note affective active en Allemagne. Peut-être ceux qui connaissent les Roches protesteront-ils ? N'est-ce par la note morale qui la distingue — et de fort haut — de la plupart des internats français ? — Certes, mais je puis me justifier en disant que Lietz, pas plus que Reddie, pas plus que Demolins, n'a failli à mettre la vie morale (et non la « morale » théorique) au centre de ses préoccupations et de ses réalisations. Ceci ressort nettement de l'étude biographique du Dr Andreesen, qui a succédé à Lietz, mort en 1919, et qui dirige encore les six écoles de la Fondation Lietz. Nous, Latins, nous n'apprécierions guère ce qui, dans ce livre, relève du nationalisme, celui de Lietz et celui qui, après Lietz, a emporté ces écoles dans son tourbillon. Mais nous saurons extraire de ces pages le tableau de la personnalité puissante de Lietz lui-même. Payan fruste, fort, lourd, pratique et docteur en philosophie doublé d'un licencié en théologie, il exerça sur ses premiers élèves — et sur les jeunes maîtres qui, comme le soussigné, travaillèrent sous ses ordres, une influence déterminante. D'autres, après Lietz, perfectionnèrent certains détails en créant d'autres Ecoles nouvelles. Aucun n'égalait en énergie ce pionnier qui, pareil à une force de la nature, sut créer, de pied en cape, un modèle dont se sont inspirés tous les novateurs — et les plus grands — de son pays.

Ad. F.

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

L'AVENIR

Home-Ecole Nouvelle

CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)

Altitude : 1250 mètres

Ecole Nouvelle pour Garçons et Filles de tous âges dans un milieu familial

Vie de plein air • Soleil • Sports

INTERNAT — EXTERNAT

Prospectus sur demande

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face la lycée)

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

Pavillon — Grand jardin — Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

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 TOUTS 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 1400 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, par la culture de
l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents
de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.

“ASEN”

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel Jeux Éducatifs Descoendres

de
l'Institut J.-J. Rousseau

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

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

Institut MONNIER

École nouvelle à la campagne

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

PONT-CEARD-sur-VERSOIX

(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateur de l'École de Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents Listes de Livres pour Enfants

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

Administration : 10, rue de l'Élysée

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

Abonnement annuel : 18 francs ; Etranger, 25 francs.

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

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

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

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, Quai du 4 Septembre, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

EXTERNAT ET INTERNAT

JARDIN D'ENFANTS

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

Téléphone : Molitor 23-51

Service Automobile à domicile

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

NOUVEAUTÉS POUR LES JARDINS D'ENFANTS' & ÉCOLES MATERNELLES

NOUVEAU MATÉRIEL "DECROLY"

LES POUPÉES DÉCROISSANTES "DECROLY"

N° 1368. Une boîte contenant 3 séries différentes de 5 poupées et 10 supports 20 »

LES BRIQUES D'IMAGES "DECROLY"

N° 1364. Une boîte contenant 16 briques en bois, colorées sur 2 faces 18 »

LES ATTITUDES D'ANIMAUX — BRIQUES "DECROLY"

Jeux d'identification, de classement, d'association d'idées.

N° 1375. OISEAUX.

N° 1376. OISEAUX DE LA BASSE-COUR.

N° 1377. ANIMAUX DOMESTIQUES.

N° 1378. ANIMAUX DE LA BASSE-COUR.

N° 1379. ANIMAUX SAUVAGES, 1^{re} série.

N° 1380. ANIMAUX SAUVAGES (2^e série).

Chaque boîte de 16 cubes en bois, deux faces peintes et vernies, contenant 2x4 séries de 4 sujets différents 18 »

NOUVEAUX ENCASTREMENTS "DECROLY"

N° 1373. SCÈNES DE PLEIN AIR.

N° 1374. SCÈNES D'INTERIEUR.

Chaque boîte contenant 3 magnifiques planches différentes 35 »

LA CHAMBRE A COUCHER DE POUPETTE

N° 1385. Une boîte contenant 1 lit, 1 armoire, 1 table, 1 fauteuil en bois peint, entièrement dé-

montables, sans outil. 35 »

Initiation des enfants à l'action logique.

JE PROMÈNE MON VILLAGE

N° 1365. Une boîte contenant un chariot, un plateau perforé et des objets divers. 25 »

LES FRISES DÉCORATIVES MOBILES SUR BOIS

N° 1381. Une boîte contenant l'ensemble des objets peints et découpés, un marteau, des

pointes. 35 »

SILHOUETTES COMIQUES (TRANSFORMABLES)

N° 1360. Un étui contenant 15 silhouettes en couleurs sur carton. 8 »

LE PUZZLE DE L'HORLOGE. N° 1361. Une boîte 15 »

LE DOMINO DES PETITS. N° 1383. Une boîte 10 »

LE ZOO DES PETITS. N° 1366. Une boîte 8 »

LOTO DE GEOGRAPHIE. N° 1365. Une boîte 7 50

LOTO DES MÉTIERS. N° 1367. Une boîte 7 50

LES MAISONNETTES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1369. Une boîte 40 »

LES POUPÉES DE L'ONCLE FERNAND. N° 1370. Une boîte 40 »

LE JARDIN DE L'ONCLE FERNAND. N° 1391. Une boîte 40 »

DECALCOMANIES NOUVELLES

N° 1. LES BELLES DECALCOMANIES 1 50

N° 2. LES BELLES DECALCOMANIES 1 70

Mlle FLAYOL

LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR

Un volume 13 x 19, broché 12 »

Mmes J. AUROY et DESMETTRE

LES BEAUX DISQUES EXPLIQUÉS AUX ENFANTS. 8 50

L. VASSEUR, Mmes QUESTE et GIANELLI

COSTUMONS-NOUS POUR LES FÊTES SCOLAIRES. 11 50

Mmes BEMONT et PRUVOT

PÊLE-MÊLE — UN PEU DE TOUT POUR LES ENFANTS. 16 50

Chansons populaires, formulettes, ritournelles, rengaines, comptines, rondes, jeux, devinettes, barzoos, etc. etc.

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE

pour la mère et la jardinière d'enfants. Paraît tous les vingt jours, 1 an. 17 fr. 50 — Le numéro : 1.40 (spécimen gratuit)

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.