

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^{me} HAMAIDE

Directrice de l'École Nouvelle
A. Hamaide, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Éducation à Genève

D^r H. WALLON

Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{me} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'École Normale

SOMMAIRE

M.-A. CARROL. — *Les Fondements sociologiques du travail par équipes.*

COUBLIN. — *L'Observation libre.*

M.-A.-C. — *Le Congrès international de Pédagogie d'Utrecht.*

G. SCHILPERBOORT. — *L'Enseignement des langues vivantes suivant les principes de l'École active.*

Les Auberges de la Jeunesse. — (Centre Laïque des Auberges de la Jeunesse).

H. FRÈRE. — *Extraits du discours de clôture du Congrès international de l'Enseignement de Bruxelles.*

P. DEMOOR. — *L'Éducation Physique (Extraits de Conférence).*

Nouvelles diverses.

Liens.

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

15^e Année.

JUIN 1936

N^o 118

ADMINISTRATION ET RÉDACTION

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

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

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

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

REVUES :

ARGENTINE : *Nuevo Era*, Patagonas 853, Buenos-Aires
 ANGLETERRE et ESPAGNE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres
 BELGIQUE : *Vers l'École active*, Ceroux-Mousty.
 BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Ratchkovo, Sofia
 DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Roosenngården, Copenhague
 ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid et.
 HONGRIE : *A Jeno Utjan*, 41, Tigris Utca, Budapest.
 PARAGUAY : *La Nueva Enseñanza*, Colegio Internacional, Asunción.

PORTUGAL : *A' Escola Primaria*, Avenida da Libertade, 63, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentra Inima Copililor*, Strada Noua Banta, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmål*, Ertisbergsgatan, 15, Stockholm.

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

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

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

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

YUGOSLAVIE : *Rodna Škola*, Stevana, Sremska, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 *
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 *
Biogenetik und Arbeitsethik. Langensalza, Beyer et Schöne, 1912 (Traduit en Italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 *
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Mich et Thron, 1912 (épuisé)
Le loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève, Paris, 1915. Épuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue Fr. 45 *
L'Esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50
Les Églises éthiopiennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 *
Transformons l'École. Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en espagnol, en espéranto) (épuisé)
L'Autonomie des Écoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 *
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 *
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
L'Éducation dans la Famille. 1^{er} éd. ; Édition 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, 1^{er} éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 *
L'Hygiène dans les Écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926
La civilisation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)

L'Aube de l'École servine en Italie, monographie d'éducation nouvelle, Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
Le Progrès spirituel. Genève, Éditions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.) Fr. 45 *
Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
Le Avenir de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
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, 1^{er} 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 à la Mesure du Maître. Genève, Impressiones 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 *
Caractéristiques typocœmiques (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft). Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, 1932 Fr. 8 *
L'Adolescence et l'École active. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 20 *
Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance Fr. 2 50
L'Église de l'Avenir une et multiple. Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 *
Alimentation et Rodolphe. Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres, Saint-Séverin Fr. 12 *
Cultiver l'Énergie. Éditions de l'Imprimerie à l'École, Venise (Alpes-Maritimes) Fr. 6 *

POUR L'ÈRE NOUVELLE

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

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

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

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

Les fondements sociologiques du Travail par équipes

(Contribution au Congrès International d'Utrecht)

13 - 20 Avril 1936

On ne saurait parler d'apprentissage de la vie en société sans noter, tout d'abord, que le concept de société est singulièrement vaste et ambigü, et que la « société » — telle que nous l'entendons aujourd'hui, dans notre monde occidental — est, en partie, un fait nouveau issu du XIX^e siècle, et dont maint système officiel d'éducation n'a pas encore pris conscience. Aujourd'hui comme hier, on s'en tient couramment à l'idéal individualiste du XVIII^e siècle, qui, avec de grands mérites, a le tort évident de n'avoir pu tenir compte de l'évolution sociale de ces cent cinquante dernières années. A cet idéal, qui se reflète strictement dans nos formes d'enseignement, répondent des formes de sociétés démocratiques, telles qu'elles sont nées surtout après 1789 et avant le règne de la grande industrie. En face d'elles, depuis la guerre, ont surgi des formes politiques nouvelles qui, elles, ont mis au premier plan de leurs préoccupations un certain apprentissage de la vie communautaire : pour la première fois, elles ont, vaille que vaille, tenu compte de ce fait social propre aux XIX^e et XX^e siècles : l'existence des masses. Disons tout de suite que l'imposante technique élaborée par ces régimes suscite en nous, dans plus d'un cas, toutes sortes de réserves, voire parfois, de réprobation ; mais il y a là un gros effort qu'il faut étudier et apprécier objectivement pour voir si, à l'occasion, on pourrait en tirer profit.

Nous avons cru, quant à nous, que l'introduction à l'école du travail par équipes tend

à réconcilier, dans une synthèse plus complexe, le meilleur des deux formations : l'exigence vitale de la liberté de la pensée et de l'effort personnel, d'une part, et, de l'autre, le sentiment et le travail communautaires.



I

SOCIÉTÉS DE TYPE DÉMOCRATIQUE

Voyons tout d'abord dans quelle mesure les sociétés de type démocratique se prêtent à l'apprentissage de la vie en commun.

Ces sociétés ont toutes une *ambition primordiale* : l'affranchissement progressif de l'individu, et un *postulat implicite*, véritable primat de leur action et de leur système éducatif : l'adaptation lucide et consentie des individus à un certain corps de propositions, de représentations et d'actes. J'entends par « lucide » une pensée qui se réfléchit et se contrôle pour se libérer de toute contagion organique, de toute imitation banale, de tout état d'émotion et de délire collectifs, propres à en altérer la pureté. Là où tout n'est pas mis en œuvre pour promouvoir cette pensée individuelle, il n'y a pas véritablement, respect de la liberté, mais il y a, au contraire, *asservissement, exploitation* des individus, *utilisation à des fins inapouées et trahison de l'idéal démocratique*. Ce grave respect de la liberté en chacun, transposé sur le plan scolaire, faisait dire déjà à Condorcet : Si l'Etat

usait de la force de l'instruction « pour exci-
« ter en faveur des lois constitutionnelles un
« aveugle enthousiasme qui rende les ci-
« toyens incapables de juger », il violerait
la liberté dans ses droits les plus sacrés.
A cette précaution et à mille autres de même
sorte, on voit combien est aigu le souci de
la justice chez les hommes de la Révolution
Française. Ils se révélaient d'ailleurs beau-
coup moins soucieux de cohésion sociale que
de respect intégral des consciences. C'est que
cette cohésion leur semblait aller de soi et
que par ailleurs, leur zèle ardent pour la jus-
tice suffisait, à leurs yeux, pour assurer la
seule harmonie viable dans le corps social.

N'empêche que s'appliquer, même en vue
de la justice, presque exclusivement au dé-
veloppement de l'individualité en chacun,
c'est promouvoir, certes, une riche variété
d'individus, d'opinions, d'activités et de ma-
nières d'être, et, par suite, c'est intensifier
singulièrement les ressources psychologi-
ques et intellectuelles du groupe. Mais c'est
en même temps, (du moins si l'on néglige de
créer une franche atmosphère sociale) favo-
riser toutes les différences et les divergences
individuelles, l'extrême multiplicité des opi-
nions et des partis, les luttes intestines, et,
aux heures de crise, les possibilités de dis-
location. Dans une société jalouse de l'au-
tonomie de ses membres, la vie communau-
taire risque donc d'être assez instable, et son
apprentissage fort réduit.

Cette exigence de liberté pour tous porte
en soi, — et c'est son héroïsme — ses pro-
pres ferments de dissociation. L'autorité qui
s'impose à chacun avec une manière de bon-
homie inconnue des autres régimes, doit
supposer la prise de conscience par chacun
des responsabilités personnelles. Elle ré-
clame donc, à tous les degrés et dans tous
ses rouages, l'*auto-discipline*. Hors de cette
auto-discipline stricte, qui suppose chez tous
une égale sincérité et une égale ardeur, il
n'est point dans ce régime, d'apprentissage
possible de la vie en commun. Nous ne sa-
vons que trop, hélas ! combien le self-govern-
ment quand il n'est plus qu'un self-relâche-
ment compromet le fonctionnement normal
et appelle, en contrepartie, la brutale
coercition.

Plus qu'aucun autre, le régime démocra-
tique suppose une éducation de l'enfant
pour et par la société. Or, plus les sociétés
démocratiques se rapprochent de l'idéal qui
les a fait naître et qui continue de les ins-
pirer, plus elles tendent vers l'autonomie
de l'individu, et, reconnaissons-le avec hu-
milité — plus elles risquent parfois de dégé-
nérer dans un individualisme outrancier et
a-social. En France, où la préparation étai-
tiste et partisane faite ailleurs pour agir

sur le subconscient des enfants et des fou-
les, apparaît comme un véritable attentat à
la liberté profonde des hommes, où le souci
aigu de la plupart des éducateurs consiste
à façonner une « tête bien faite », dominée
par un clair jugement, on aperçoit assez
bien — et l'on éprouve — les inconvénients
d'un système qui néglige quelque peu la
préoccupation sociale, les ressources de la
vie et de l'enthousiasme collectifs et toutes
les forces instinctives exaltées par la puis-
sance du nombre. Voilà précisément ce qui
inspirait au philosophe Durkheim ce con-
seil aux éducateurs français : « La société
« ne peut vivre que s'il existe entre ses
« membres une suffisante homogénéité, en
« fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les
« similitudes essentielles que réclame la vie
« collective. »



Sans doute, notre idéal démocratique a
marqué un progrès immense et décisif dans
l'évolution des hommes d'Occident.

Sans doute aussi, il a pu triompher au
xix^e siècle dans une société qui avait la classe
moyenne pour armature et qui ignorait en-
core les masses, mais, aujourd'hui, cette
existence des masses, qui est la grande réa-
lité sociale contemporaine, s'impose et elle
n'est pas loin d'être dominatrice.

Il importe donc d'envisager l'urgente né-
cessité d'un complément social à ce système
éducatif, d'ailleurs infiniment respectable
parce que respectueux, comme nul autre,
de la liberté de l'esprit.



II

SOCIÉTÉS DE TYPE DICTATORIAL

En revanche, le souci de la masse et de ses
réactions éventuelles est extrêmement puis-
sant dans les sociétés de type dictatorial.

Il s'agit moins, il est vrai, de la libérer
que de l'embrigader, mais comme la con-
trainte pure ne suffirait pas pour avoir rai-
son d'elle, on a imaginé une préparation
beaucoup plus ingénieuse et efficace qui la
plonge sans aucun répit dans une surabon-
dance de vie communautaire.

Il vaut, pour notre sujet, qu'on s'y arrête
un peu longuement. Jamais, en effet, avant
les dictatures contemporaines, pareille tech-
nique de la vie en commun n'avait même
été soupçonnée. D'emblée, celle-ci vous met
au cœur des réalités : la masse, d'une part,
qui a pris, de nos jours, une physionomie
concrète, parfois vraiment obsédante ; et

d'autre part, l'utilisation de l'outillage le plus moderne qui centuple la puissance de l'homme.

(Apparemment, (je dis : apparemment) la masse est devenue omnipotente : tout, jusqu'au chef suprême, est issu d'elle et tout retourne à elle.

En fait, pétrie et repétrie, et, comme passée au laminoir par la propagande, elle n'est plus qu'une chose infiniment ductile entre les mains du chef. L'autorité, la forme, le dessin de la société, c'est lui, rien que lui.

On comprend que dans de telles conjonctures, ce chef emploie tous les moyens pour demeurer et se garantir contre les éventuelles fluctuations de cette masse. D'où la nécessité pour lui, d'obtenir à tout moment l'assentiment unanime et donc de tout faire pour le provoquer ; j'allais dire : pour le fabriquer. Or, il n'est pas pour cela de moyen plus sûr que de développer au maximum toutes les formes possibles des sentiments et des activités communautaires, et l'on sait à quel point les dictateurs y réussissent...

Étudions donc leur propre technique pour voir si, et dans quelle mesure, elle peut convenir aux fins que nous nous proposons.

Totalitaire, étourdissante, exclusive, brisant avec les obstacles ordinaires du temps, et de l'espace, la propagande pour l'éducation des masses se répand partout, se communique à tout, agit à tous les niveaux de la vie inconsciente et de la vie consciente, revêt à la fois les formes les plus véhémentes et les plus subtiles, bouleverse toutes les habitudes, crée partout de l'ubiquité et de la présence, assène les formules sans permettre à l'auditeur de se reprendre pour juger, détraque en lui tout le pauvre instrument de la réflexion.

De cette technique, la suggestion et l'enthousiasme sont les plus puissants instruments : suggestion inexorable de la presse — quotidienne et unanime — des affiches lumineuses, des formules partout répétées comme les commandements du Décalogue. Suggestion inexorable des cortèges au pas cadencé, des chœurs partisans, de l'uniformité des saluts et des gestes, de l'uniforme lui-même, de tout ce qui, à tout moment, se grave dans les yeux, dans les mémoires, dans les muscles pour affirmer que vous appartenez, corps et âme, à un tout. Suggestion inexorable par le portrait, par l'image, par la caricature, par le cinéma, par la radio-diffusion qui retentit sur la place publique et jusque dans l'intimité des foyers, par les immenses fêtes symboliques réunissant, dans une manière de délire, des foules telles que

jamais on n'en avait vues. Suggestions et enthousiasmes méthodiquement et minutieusement élaborés par les centres de la propagande, cet omni-cerveau du corps social auquel les membres ont juste le droit d'obéir. A cet ensemble de mesures, dont l'efficacité est parfaite, il faut ajouter encore — last but not least — la suppression des libertés (presse, réunions, associations) et le recours en cas d'infraction, aux châtiements les plus terribles.

En somme, voilà le fondement et voilà les effets de la vie en commun telle que nous la proposons les sociétés de type dictatorial. L'âme populaire, traitée à la fois par l'extrême sévérité et l'extrême enthousiasme, n'y diffère à peu près plus de l'âme enfantine ; elle est toute impulsivité, toute plasticité, tout instinct ; incapable de choisir elle-même son destin, elle est aveuglément à la dévotion du chef.

Disons sans ambages que, pour maintes raisons, cette technique de la vie en commun nous épouvante, que cette réceptivité irrésistible nous désole, que cette unanimité, loin de susciter notre admiration, détermine, selon nous, à brève échéance, un appauvrissement spirituel, que ce paroxysme, sans cesse renaissant, de l'affectivité nous semble incompatible avec le respect qu'on doit à la pensée, que la notion de masse, enfin, conçue comme une poussière sociale bonne à agglomérer par tous les moyens, puis à passer au moule, nous apparaît comme provisoire et incomplète, et que, pour nous, il n'est point d'apprentissage humain de la vie en commun qui n'implique le respect des consciences et ne retourne jusqu'à la singularité et à l'intimité de la personne.

Ainsi donc, ce « modèle » social ne saurait nous satisfaire. N'empêche que, dans le temps même où nous nous efforçons, avec une conviction farouche, de sauvegarder la pensée libre et le respect qu'elle exige parce que nous y voyons l'ultime noblesse de l'homme et la seule valeur qui contienne en germe toutes les autres, nous assistons avec angoisse, chez des peuples liés à nous, pourtant, par l'ensemble de l'héritage humain, à la réalisation massive et enthousiaste, d'un idéal de dressage qui galvanise adolescents et adultes, ou, tout au moins, les encadre, et qui, en travers de l'Europe, cimente un bloc homogène, sans fissure, où la densité et le potentiel constituent pour l'avenir une redoutable inconnue... Qu'on dise, après cela, que la pensée libre n'implique pas, pour nous, le risque et l'héroïsme !...

Il faut donc, bon gré, mal gré, que nous prenions une conscience plus vive du phé-

nomène de masse si propre aux temps actuels ; non certes pour renier notre tradition, mais pour en éprouver la vitalité au contraire, si nous ne croyons pas cette tradition incompatible avec le sentiment de la communauté.



Contempons donc la nature, cette inspiratrice éternelle : Tout à la base, dans certaines colonies d'êtres élémentaires et indifférenciés, on voit bien que la vie est possible seulement par le conglomérat de toutes les impuissances ; mais dès qu'on s'élève un peu, dès qu'on observe l'être isolé qui se meut et qui jouit de quelque autonomie physique on aperçoit, même simpliste, un commencement d'organisation. — Puis, au fur et à mesure que l'on monte dans l'échelle des êtres, les organismes se différencient et en même temps se compliquent, car les deux processus sont complémentaires. Il apparaît ainsi, avec évidence, que, dans un être quelconque, le degré de différenciation et d'organisation de ses fonctions correspond à son degré de supériorité.

Il apparaît ainsi qu'il ne peut y avoir de vie que si un « organisme » est réalisé ; autrement dit, que si les diverses fonctions d'un même corps sont capables d'un ordre et d'une harmonie. Le résultat ? Une vie plus forte quoique plus solidaire dans toutes ses fonctions, plus riche, plus plastique et, physiquement, plus libre. A observer donc, la multiplicité des vivants, se dégage peu à peu cette loi que : LA DIFFÉRENCIATION CROISSANTE PEUT INDÉFINIMENT PRODUIRE LA VIE — ET UNE VIE DE PLUS EN PLUS HAUTE — POURVU QU'ELLE S'ACCOMPAGNE D'UNE ORGANISATION HARMONIEUSE ET STRICTEMENT COMPLÉMENTAIRE. — De là, ce critère que je proposerais volontiers : Chez un être vivant, la différenciation croissante dans une organisation croissante est un signe de supériorité.

Il en va de même, toutes proportions gardées, pour ces organismes d'un genre nouveau que sont les sociétés, depuis que la prolifération inouïe de la machine les a transformées.

Les fonctions de la société occidentale sont si spécialisées et diverses que, sans organisation, toute vie y serait impossible. De là cette interdépendance — encore bien imparfaite — dans la vie nationale et dans la vie des peuples. De là cette nécessaire transmission par les aînés des richesses héritées et revécues, et de là, pour l'enfant, cette acquisition et cet apprentissage qui répondent à son « éducation ».

Aujourd'hui, comme jamais, les masses vivent sous le signe de la division du travail, une division poussée jusqu'aux extrêmes et qui est, par excellence, l'agent de différenciation. Rien ne peut plus être accompli sans l'existence de l'équipe, et la composition de l'équipe est elle-même le fait de la loi du travail. Tous les ouvriers en usine savent cela ; ceux de l'atelier, mieux encore, qui connaissent, comprennent et exécutent, les opérations successives d'une œuvre moins impitoyablement anonyme que celle de l'usine. D'où la camaraderie spontanée de ces hommes, et la force de cohésion de l'équipe. Jamais les syndicats, les coopératives et cette forme moderne de corporatisme qu'on trouve dans certains pays n'auraient pu naître sans cette grande solidarité de l'effort producteur.

Qu'est-ce donc qu'une équipe ?

C'est un groupe d'individus assemblés en vue d'une tâche commune, répartie de telle sorte que tous, ayant la claire vision de l'ensemble, et désirant son accomplissement du même cœur, articulent l'un à l'autre leurs efforts différenciés en vue d'un résultat final. Une telle définition, comme on le voit, exclut toute interprétation purement biologique de l'équipe humaine. Ici, comme ailleurs, l'homme, c'est la pensée ajoutée à la nature.

Toute équipe représente un double mouvement :

- 1) Un mouvement analytique de différenciation et de tâches particulières ;
- 2) Un mouvement synthétique de coordination et de représentation globale.

L'équipe sportive, — avec les qualités bien connues qu'elle développe — illustre très exactement notre pensée ; mais aussi l'équipe d'atelier ou l'équipe rurale, telle qu'on la voit se former pour la moisson, pour la vendange, autour de la batteuse, etc...

Or, il nous paraît que l'équipe réconcilie les caractères antinomiques développés par chacune des sociétés ci-dessous envisagées : idéal dictatorial, idéal démocratique. Comme le premier, elle tend à substituer à un individualisme ombrageux, voire mesquin, un large esprit de corps à base de vie commune ; mais, comme le second, elle attache un prix infini à l'éducation de la pensée personnelle, à l'effort de l'individu et à cette libération progressive des consciences, qu'elle ne voudrait à aucun moment confondre avec le verbalisme de la pseudo-liberté. Par là, cette éducation prétend édifier la Personne, point de rencontre et nécessaire synthèse de tout ce qui est *sui-generis* en chacun avec tout l'héritage social. Alors, le conflit, —

un peu théorique — entre individu et société se résout dans un concept plus vaste et plus près du réel.

Quant à l'ordre, il ne tarde pas à s'établir, parce que chacun se sent directement responsable, parce que chacun a son attribution définie et son effort propre. La discipline s'y fait à peu près spontanément.

Dans l'équipe, il n'y a pas place pour l'embusqué.

Par ailleurs, l'expérience prouve que l'œuvre en train ne réussit qu'entre les mains des hommes compétents. Il s'ensuit que les rapports de l'autorité sont transformés, qu'elle y retrouve son vrai visage et qu'elle inspire confiance et admiration.

L'équipe ne connaît pas le masque odieux de la contrainte aveugle.



III

MODALITES PRATIQUES

Le travail par équipes peut être réalisé à l'école. Chez nous, il a fait ses preuves dans l'enseignement primaire, au moins dans quelques départements, là où se trouvait un initiateur, je veux parler de M. Cousinet.

Il l'a été aussi, très fragmentairement et malgré les difficultés, dans l'enseignement du deuxième degré, mais toujours dans des cas isolés et rares.

Toutefois, ces expériences ont une particulière valeur, car on a coutume de dire que l'esprit de la « nouvelle éducation » est souhaitable dans les classes enfantines, tolérable dans les classes primaires, impraticable dans l'enseignement secondaire.



Mon expérience m'a révélé qu'il est réalisable jusque dans les formes les plus traditionnelles et les plus exigeantes de l'enseignement et que, sans crier gare, il transforme radicalement l'esprit et les méthodes de l'école classique.

J'aimerais citer de nombreuses expériences tâtonnantes et révélatrices, faites à tous les niveaux de cet enseignement. Le temps presse, je me contenterai d'un exemple, le plus typique, parce qu'il est emprunté à l'enseignement qui est, sans doute, le plus abstrait et le plus ingrat pour des élèves de 16 à 17 ans : celui de la Philosophie ; enseignement rendu plus abstrait et plus ingrat encore, par la nature du programme, son ampleur, et les exigences de l'examen.

Prenons, au hasard, une question du programme : les rapports de l'Art et de la Société, par exemple.

D'abord, l'interdiction est absolue de regarder dans un manuel, mais, en même temps, cette question est soumise à un examen attentif : on l'analyse, on la scinde en idées d'importance moindre, et, simultanément, on scinde la classe en équipes correspondantes, 4 à 5 élèves, voilà une équipe. Plus ample, elle manquerait de cohésion. Pour un sujet aussi vaste que « les rapports de l'Art et de la Société », l'histoire peut servir de guide : l'une des équipes s'attribue, par exemple, « l'Art dans la société grecque » ; une autre : « l'Art dans la société romaine »... au Moyen Age, etc... » Les équipes formées et le travail réparti, c'est chacune d'elles alors qui recommence pour elle-même, sous l'impulsion d'un chef d'équipe et le contrôle du maître, cet effort d'examen et d'analyse, effort qui éprouve la valeur de l'idée, soit pour l'approfondir, soit pour la rejeter.

Dans notre exemple, la répartition est facile. Soit l'équipe qui a choisi « L'Art dans la société grecque ». L'une des élèves demandera à étudier — selon le point de vue envisagé, « L'Origine du théâtre grec », une autre : « La statue au temps de Périclès », une troisième : « La période archaïque », etc... Une bibliographie est indiquée, fort simple : il ne faut pas que les élèves se noient. Alors, la classe se met au travail ; chaque élève avec sa tâche propre mais en relation avec toutes, et selon une ordonnance dont l'équipe est l'instrument. Cette classe représente alors *in concreto* le plan d'ensemble du travail, la situation extériorise les exigences de la pensée ; d'amorphes et juxtaposés qu'étaient les membres, les voilà qui prennent conscience de leur solidarité et deviennent, joints les uns aux autres, un véritable organisme. Il faut, en effet, penser à tout moment non seulement à sa tâche propre, mais à la figure qu'elle doit avoir dans l'ensemble. Ce souci constant de coordination avec ce qui précède et ce qui suit suffit à préciser les sentiments encore obscurs d'interdépendance qui, peu à peu, seront dominants. Ils sollicitent en chacun une vision d'ensemble, une pensée synthétique.

Les corrections sont l'objet d'une — et si l'on peut — de plusieurs séances. Une équipe est-elle désignée, chaque membre expose tour à tour sa documentation. Il raconte et ne lit pas : la narration a une vie que la lecture n'aurait jamais et tout exercice est excellent qui oblige l'élève à mieux posséder sa langue. Après chaque relation orale, les élèves doivent donner leur apprê-

ciation, en dehors de toute sympathie personnelle. Elles s'en acquittent en général assez bien — en accord spontané avec le professeur. Puis chacune est en mesure de rédiger son propre travail. Comme le travail d'ensemble dépend de leur travail à toutes, elles s'entraident, se consultent se morigèment et ne cessent de se préoccuper les unes des autres en vue d'équilibrer et de parfaire.

Une partie de foot-ball ne susciterait pas plus d'émulation.

Ensuite, les devoirs sont réunis et reliés. Autant d'équipes, autant de paquets, et le tout m'est remis. C'est, cette fois, la correction écrite facilitée par tout le travail antérieur. — Elle est elle-même, quoique longue, des plus intéressantes : non plus trente à quarante grimoires où sont ressassées vaille que vaille, les idées et jusqu'aux formules du manuel, mais un travail d'ensemble, une sorte de mémoire, où l'on ne saurait déchiffrer sans émotion, (malgré gaucheries et lacunes) les premières recherches personnelles.

Pas un devoir qui ressemble à l'autre, mais tout s'enchaîne et, avec plus ou moins de bonheur, achemine à la conclusion générale. Or, en tout ceci, l'auto-discipline a joué au maximum, étant inhérente au travail. Ces feuilles, auxquelles on a joint gravures, dessins, coupures de journaux, etc.. une fois reliées les unes aux autres, constituent l'*album collectif*. Il y en a un, de même, pour chaque question traitée de cette manière. Cet album circule dans toute la classe et chaque équipe prend connaissance du travail des autres — ainsi se complètent l'œuvre de solidarité et l'effort de culture, où il ne saurait être parlé de « spécialisation étroite et précoce », mais, au contraire, d'invite constante à développer en soi toutes les exigences de la pensée.

Est-il besoin d'insister pour qu'on perçoive que cette méthode, dès qu'elle est devenue habituelle aux élèves, suffit à transformer l'atmosphère de la classe et à donner aux jeunes, par des moyens très simples, un apprentissage de la vie sociale à l'image des rapports dans la vie adulte.

Est-il besoin de dire que l'organisation par équipes oblige non seulement au travail de précision et d'approfondissement, mais aussi à l'effort de coordination et de composition

collective, et qu'elle participe ainsi au double rythme de la vie de l'esprit : analyse et synthèse ?

Est-il besoin enfin de montrer que, pour sociale et communautaire qu'elle vise à être, elle ne requiert à aucun moment la réceptivité, la docilité et l'imitation, autant de manières d'être qui font le lit de la servitude intellectuelle ?

Au contraire ! Elle réclame autant d'efforts originaux et personnels qu'il y a de co-équipiers ; elle veut, pour chacun, une pensée active, mûrie dans le silence et la réflexion, et, comme telle, *elle demeure dans la ligne de l'idéal éducatif classique*.

Bien entendu, la méthode, qui est complexe, serait inapplicable sans le zèle du maître, attentif, discret et soutenu ; sans un certain enthousiasme aussi, dans la mise en train, pour que les élèves en aient la curiosité et l'émulation.

Mais, dès que des habitudes sont prises, on voit cet esprit d'équipe se transposer sur les plans les plus divers : dans les jeux, dans les excursions, dans les initiatives prises hors de la classe, et jusque dans les œuvres de charité. Il devient alors d'une remarquable fécondité sociale, (dont, si c'était le lieu, je donnerais des exemples).



IV

CONCLUSION

Le monde européen, en plein chaos de pensées, traverse actuellement une crise profonde de transformation.

Il importe que les éducateurs, plus que tous les autres, prennent conscience de cette crise, mais pour la dominer et préparer avec confiance et fermeté les voies de l'avenir. Il importe aussi que, par eux, l'héritage commun des hommes, si lentement et douloureusement acquis, soit transmis — qu'il ne sombre pas sous le prestige de l'étourdissant, de l'inédit, de l'énorme et du violent, mais que la pensée libre qui est pour nous autres le signe distinctif et glorieux, demeure le mot de notre ralliement et la vertu de notre dépassement.

MARIE-ANNE CARROL.

LIBRAIRIE ERNEST FLAMMARION

26, Rue Racine - PARIS (6^e)

Les albums du *Père Castor* sont connus dans le monde entier !

La joie d'inventer...

Les jeux de la lumière à travers les papiers transparents multicolores.

Lanterne magique.

Au pays des 1001 Nuits.

Toute la féerie de la lanterne magique par des images à découper et des feuilles de cellophanes de toutes les couleurs *Chaque album*..... 6 fr.

Le Beau Jeu des Vitraux.

Les 12 signes du Zodiaque.

Des vitraux multicolores par des découpages qui exercent l'attention, le goût et la mémoire des enfants. *Chaque album* 6 fr.

Images lumineuses.

Contes de Fées.

Des images nouvelles, des découpages lumineux qui forment le plus ravissant des effets et qui apprennent sans effort les contes de Perrault aux enfants. *Chaque album* 6 fr.

Fables de la Fontaine.

Toutes les fables et leurs personnages pittoresques... les enfants apprennent en jouant 6 fr.

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

L'Observation libre

Ou quelques aperçus de l'âme enfantine

A l'école, on enseigne de tout un peu... « mais on oublie d'y enseigner à voir le monde ». (M. Antonio Coen, N° 115, « Pour l'Ère Nouvelle »).

L'on est bien obligé de constater que l'élève sortant de nos écoles, nanti de son certificat d'études, n'est nullement préparé à la vie, et cela uniquement peut-être du fait qu'on ne lui a pas appris à l'observer. L'éducateur s'est privé ainsi de découvertes psychologiques essentielles qui lui auraient révélé les qualités natives de ses élèves, et il a frustré l'enfant d'un double bénéfice : l'empêchant d'abord de connaître la vie, ensuite de s'orienter dans les multiples chemins de l'expérience.

C'est pourquoi l'enfant s'étonne au premier contact avec la réalité et même trébucher au premier obstacle.

Appliquant, depuis un an et demi, les principes de l'enseignement Decroly, je puis dire maintenant, non seulement qu'il n'est pas impossible, mais qu'il est facile — et même, dans les classes traditionnelles, de faire observer la vie à l'enfant. Abandonnant la routine, le maître peut mettre ses élèves en contact avec la vie des hommes, des animaux et des plantes, il le fera d'autant plus facilement qu'il se trouvera dans un milieu rural, où la vérité est présente à chaque pas et où les faits ne sont pas faussés en partie ou en totalité par les conventions et les complexités de la vie sociale des villes.

J'ai été amené, par étapes successives à faire de l'observation l'armature même de mon enseignement. Cette observation est tantôt libre, tantôt dirigée.

J'envisagerai aujourd'hui l'observation libre, me réservant d'étudier plus tard, l'observation sous sa forme dirigée, ainsi que les rapports entre ces deux formes d'observation. Dans une classe de 27 élèves, nous pratiquons la méthode d'observation libre sous des aspects très divers. Elle se présente, en effet, avec le système d'exercices spontanés que voici :

- 1) Le journal de la classe ;
- 2) La boîte à questions ;
- 3) Les observations du jeudi.

I. — Le journal de la classe.

Librement, chaque jour, les enfants écrivent sur un cahier spécial, unique pour toute la classe, les événements qui les ont

frappés. Les événements mentionnés sont très divers : faits scolaires ou d'ordre coopératif, remarques sur la vie rurale, sur les grands événements naturels : temps, saison, végétation, animaux, etc.. joies enfantines, appréciations diverses,

Au premier abord, il semble que chacun traite indifféremment. Mais, par un examen plus serré, on s'aperçoit que certains enfants ont une préférence pour les faits naturels, d'autres, pour les événements scolaires, d'autres expriment surtout le sentiment ou la réflexion nés d'une observation. La forme garde quelquefois un certain lachisme qui n'enlève rien à sa force.

« Ce soir il a fait du soleil ! »

(René B., 16 décembre)

« Une heure et demie, fête de l'arbre de Noël ! ».

(Joseph C., 24 décembre)

« Aujourd'hui il y a un élève qui a quitté l'école... Et je pense qu'il n'aimait guère à venir en classe, car il était content de quitter ses maîtres et ses camarades ».

(Firmin L., 23 mars)

Certains enfants ont le souci d'une précision toute mathématique.

« Ce matin, de bonne heure, j'ai vu un arc-en-ciel ; il a duré 35 minutes ».

(Raoul P., 20 mars)

« Hier, j'ai vu les premiers hérons qui émigraient; un monsieur en a compté 102 ».

(Albert D., 16 mars)

II. — La boîte à questions

Elle a provoqué un enthousiasme durable et toujours aussi joyeux. Une boîte aux lettres a été confectionnée par les élèves. Librement, chacun pose par écrit une question et la glisse dans la boîte qui est relevée le lundi et le vendredi par l'élève de service. Le maître répond aux questions et l'explication est collective.

Les questions étaient parfois en si grand nombre que j'ai dû limiter le droit de chacun.

Quelles sont-elles ? Bien inattendues, parfois, elles me mettent dans l'embarras et m'obligent à des recherches. Mais leurs révélations sont intéressantes.

Beaucoup de questions de statistique et

une véritable « épidémie » de « Quel est le plus grand » inaugurèrent ce système, très rapidement, les curiosités individuelles se firent jour.

Albert D... 12 ans, pose très souvent des questions qui intéressent l'exploitation de sa ferme et embarrassent la famille. « Quelles dimensions faut-il donner à une auge qui servira à la fois à abreuer les bestiaux et à alimenter la machine à battre ? » La question a été débattue collectivement à la grande satisfaction de l'intéressé.

Quelques élèves se spécialisent dans les questions scientifiques : « Les médecins prennent-ils les rayons ultra-violet sur le soleil, ou les font-ils à l'aide d'appareils spéciaux ? »

(Jean J., 11 ans)

« Comment fait-on pour guider un paquebot ? »

(André P., 12 ans)

« Tous les microbes sont-ils nuisibles ? »

(Raoul P., 12 ans)

« Comment se forme le courant électrique dans les turbines ? »

(Albert D., 12 ans)

Les questions grammaticales semblent davantage captiver les plus jeunes :

« Pourquoi « femme » prend-il un e au lieu d'un a ? »

(Pierre C., 8 ans)

« Pourquoi tous les jours de la semaine se terminent-ils par *di*, sauf le Dimanche ? »

(Maurice B., 8 ans)

« Qu'est-ce que la proposition elliptique ? »

(Roger T., 12 ans)

Les demandes de précisions sur le sens de termes voisins par le son ou la signification sont nombreuses autant qu'utiles :

Différence entre : un coupe-circuit et un court-circuit ;

le home et l'homme ;

Austrasie et Australie ;

Iles Britanniques et Angleterre.

Certaines questions étonnent un peu, venues d'enfants encore bien jeunes :

« Quels sont les pays qui ne font pas partie de la S. D. N. ? Pourquoi ? »

(Louis B., 12 ans)

« Comment une nation peut-elle devenir indépendante ? »

(Roger T.)

Les questions sur la marche de la coopérative scolaire sont surtout d'ordre financier.

III. — Les observations du jeudi

Chaque vendredi, les élèves apportent sur une feuille le compte rendu d'un travail

d'observation libre exécuté pendant le congé du jeudi, et comprenant un texte et une illustration. Ici, les intérêts et les goûts de chaque élève se révèlent mieux encore, soit par le choix de l'objet observé, soit par l'exécution du compte rendu. Maurice M., 12 ans, ne prend comme sujet d'observation que les actions de la vie courante (jardinage, travaux ruraux) ; Raoul P., 12 ans, semble intéressé surtout par l'artisanat dont il décrit les travaux et dessine les outils ; Jean J., observe tout ce qui touche aux travaux de la ferme ; un autre s'intéresse aux oiseaux... Beaucoup sont attentifs aux phénomènes naturels, ce qui est normal pour les habitants des campagnes. Rares sont les enfants qui ne marquent aucune préférence.

Quant à l'exécution, elle varie également selon les enfants. Deux élèves donnent un soin tout particulier au dessin, négligeant et écoutant le texte. Leurs dessins sont de petits chefs-d'œuvre de précision, Maurice M. fait toujours ses illustrations à l'aquarelle, alors que Raoul P. les fait toujours à la plume. Les dessins de Jean V. contiennent une foule de détails et comportent des notes sur le dessin lui-même. Joseph C. dessine peu, mais le texte est très précis et très correct... Il se contente d'y joindre une gravure traduisant une partie de l'action qu'il observe.

Ce genre de travail plaît énormément à tous les élèves. Deux seulement, qui sont de bons élèves, ne semblent pas nés observateurs... On sent qu'ils peinent à trouver un sujet d'observation qu'ils voudraient intéressant.

Chez tous, en général, le texte est correct et la présentation soignée.

Marc B., 12 ans, le 2 avril, me donne une observation sur la fleur de poirier. Son texte, comme à l'habitude, est court, mais ses dessins à l'aquarelle sont si nets, si précis que son travail pourrait se passer de ce texte. Le même caractère se retrouve sur son observation de l'éclipse de lune, du 8 janvier dernier.

Chez Jean V., 12 ans, le 16 janvier, on tue le porc à la ferme... ; tout est sens dessus dessous, depuis la ferme entière avec ses bâtiments jusqu'à la personne qui tient le couteau et celle qui apporte la corde.

Raoul P., qui a un penchant pour l'artisanat, reproduit toujours les outils vus chez le charron, le sabotier, etc..

Tels sont les résultats de ces trois sortes d'exercices d'observation libre.

Mais quels en sont ou peuvent en être les résultats pour l'élève et le maître ?

1) L'enfant en retire des avantages certains.

2) Le maître, de son côté, apprend à découvrir des traits de caractère, des formes de tempéraments, il apprend à mieux connaître les individus libres. Ces observations ne peuvent, d'autre part, que fournir un concours précieux à l'enseignement du français. L'enfant arrive à exprimer par écrit et d'une façon correcte, ce qu'il a vu ou ce qu'il a pensé. Certains de ces compte rendus sont de véritables compositions françaises. Donc, ils offrent des occasions fréquentes de « manier la plume et d'utiliser les mots nouveaux appris au cours des observations.

Après un an d'application des observations libres, je puis dire que tous les élèves ont fait de sérieux progrès en français. Les rédactions mauvaises n'ont pas disparu, certes, mais les élèves les moins doués ont au moins à leur actif quelques bons devoirs. De plus, je ne rencontre que très rarement des devoirs lamentables.

Ces observations plaisent-elles à l'enfant. ? Oui, car elles sont libres. En voici un témoignage.

« Aujourd'hui, nous avons reçu un aquarium et un autre microscope, je suis très content.... l'on pourra faire de jolies observations. »

(Marcel T., 13 ans. — Journal, 24 mars)

Pourrait-il en être autrement. ? Non, car l'enfant apprécie la liberté qui lui est donnée dans l'exécution de ces exercices ; pas de contrainte, pas de timidité. Fait à la fois curieux et normal, je ne rencontre jamais de questions, d'observations absurdes. L'enfant sent le sérieux de ce travail où il agit librement.

D'autre part, il acquiert un entraînement qui lui apprend à distinguer le bon du mauvais, l'utile de l'inutile, et qui développe son jugement, son esprit critique se forme, s'affine, on le sent nettement à la précision des observations. Observateur, l'enfant l'est et aussi curieux, l'on est même étonné de le voir poser des questions comme celles que j'ai citées précédemment.

Enfin, pour le maître, quelle merveilleuse expérience et quelle fructueuse moisson... Caractère, tendances et dispositions de l'enfant s'y révèlent clairement.

N'aurions-nous pas là un nouveau moyen, d'autant plus sûr que ces manifestations de l'âme enfantine sont libres, de connaître nos élèves et de recueillir ainsi des données susceptibles de permettre leur orientation professionnelle ?

COUQLIN

Instituteur à Mhère.

Le Congrès International de Pédagogie d'Utrecht (14 - 20 Avril 1936)

Sur l'invitation de Kees Boeke, cet éducateur remarquable et cet entraîneur d'hommes, qui a créé selon des formules neuves et progressivement découvertes, par le contact journalier de l'expérience, une école vraiment unique, à Bilthoven (Hollande), s'est réuni à Utrecht du 14 au 20 avril, un Congrès international d'éducation qui a rassemblé les représentants de nombreuses nationalités. Le Congrès avait été présenté par M. Adri van der Luide dans les termes suivants :

« Les initiateurs de cette réunion sont d'avis « que la crise présente dans les affaires de l'humanité est due pour une bonne part au fait « que quelque chose de vital et d'important manque à l'éducation actuelle, dans le monde. Dans « les écoles, on prépare les enfants à vivre comme « des individus. Au moyen d'un système de notes « et de concours, chaque enfant arrive à consi-

« dérer comme normal de viser à son propre in-
« téré, à l'exclusion de tout autre. En d'autres
« termes, les écoles ne tendent pas assez à pré-
« parer leurs élèves à vivre et à travailler en com-
« mun. Dès lors, comment s'étonner si les hom-
« mes et les femmes ainsi formés portent en eux
« toute leur vie ce même esprit de compétition ?
« Et n'est-il pas évident que si, dans toutes les
« écoles du monde, on enseignait aux enfants à
« vivre en commun comme au sein d'une famille
« aimante, il règnerait un esprit tout différent ?
« Une telle méthode consciencieusement pratiquée
« ne constituerait-elle pas un des éléments essen-
« tiels du bonheur ?

« Voilà pourquoi nous avons pris la décision de
« réunir cette conférence internationale où pour-
« ront se rencontrer tous ceux qui ont réfléchi
« à ce sujet et qui ont fait des expériences pra-
« tiques en ce domaine... Le Congrès constituera
« lui-même une expérience dans l'art de vivre
« en commun, car beaucoup de temps est réservé

« aux entretiens en petits groupes et le programme n'est pas surchargé de longs discours ».

Le Congrès fut, à plusieurs égards, remarquable et, tout d'abord, par l'atmosphère de chaude cordialité et par l'organisation parfaite et, cependant, souriante, que Kees Boeke avait suscitée. A lui qui n'a cessé d'être sur la brèche, et dont le dynamisme incroyable, autant que la pensée lucide, grave et sereine, ont fait de ce Congrès un succès, vont tout d'abord nos hommages. Aux autres orateurs aussi. Parmi eux, citons : M. Pierre Bovet, de l'Université de Genève, qui, comme on sait, particulièrement compétent, a parlé de l'instinct combatif : « Avec l'extension de la communauté à l'humanité » entières les solutions d'hier apparaissent « insuffisantes. Toute guerre nous apparaît « comme une guerre civile. L'agressivité, « que nous ne pouvons supprimer si elle est « instinctive, doit être adaptée à notre sentiment social élargi. La lutte pour la paix « fait appel — et même d'une façon plus « marquée — aux mêmes énergies combattives que la guerre ». M. Rawson, le codirecteur de la « *New Education Fellowship* », constatant avec éloquence que l'une des questions les plus épineuses de la vie en commun est celle de l'autorité, se sépare des « extrémistes » de la nouvelle éducation qui, *en aucun cas*, n'admettent la contrainte ; mais il définit comme eux le type d'autorité que requiert une société nouvelle : « Nous avons besoin de chefs qui croient à « la valeur de l'opposition et comprennent « qu'ignorer un point de vue diffèrent du « leur c'est détruire la chance de comprendre la vérité future, laquelle implique, les « deux points de vue. — Avoir « le cœur « vert », signifie : maintenir un contact « émotionnel même avec ses adversaires. Il « y a un effort de sympathie pour comprendre les circonstances et les opinions « qui déterminent la vie et la conduite des « autres ».

Sur le discours de Paul Geheeb, dont les idées et les œuvres sont si bien connues des lecteurs de cette Revue, nous n'avons pas à insister : son effort et sa foi ont encore été accrus par l'exil. M. le Professeur J. Boeke (qu'il ne faut pas confondre avec l'organisateur du Congrès) a montré comment la biologie bien entendue peut servir de fondement à la vie sociale. Le Darwinisme avec sa notion du hasard, son égoïsme absolu et le précepte implicite contenu dans la formule « *the struggle for life* » a amorcé un parallèle entre la vie organique et la vie sociale ; mais la conception du XX^e siècle est plus synthétique, sans doute elle introduit, elle

aussi, un parallèle entre l'une et l'autre, mais elle met au premier plan la régularité et l'ordre qui règnent au sein de la nature vivante et elle y voit un enseignement pour notre idéal éducatif.

Mlle Hamaide, la collaboratrice pendant plus de vingt ans, du Dr. Decroly, nous enrichit merveilleusement de ses expériences pratiques, et, particulièrement, de la plus récente, actuellement en cours, et qui a eu son point de départ, voilà trois ans, dans la création d'une école, à Bruxelles, selon les principes du maître.

« Le merveilleux programme Decroly, dit-elle, « conçu scientifiquement et animé de l'esprit humain le plus large permet à l'enfant de vivre « dans une ambiance favorisant un comportement « social naturel et familial ».

« L'influence sociale et morale est encore accentuée par l'utilisation du même centre d'intérêt pour toute école. Petits et grands s'intéressent aux mêmes centres. Le travail des petits aidant le travail des grands, et ceux-ci apportant une aide précieuse au travail des petits. « Il n'y a pas seulement un intérêt commun dans le travail, mais un intérêt commun dans toute la vie de l'école — responsabilités et charges « partagées et réparties entre tous les membres « de cette communauté — réunion d'enfants où « toutes les questions de discipline sont discutées « librement. Pas de point, pas d'examen, pas de classement. Un seul but, un seul idéal. Faire « de l'école une communauté où chacun est heureux et où chacun apporte sa part de collaboration, animé d'un grand esprit d'amour et « d'entraide »...

Il nous faut taire — faute de place — et le nombre des orateurs et la qualité de leurs rapports, et la valeur de l'exposition, où les peintures des élèves Csizek rayonnaient comme autant de flaves de lumière (Pourquoi Csizek n' « expose »-t-il pas une fois dans une grande capitale ?).

Il nous faut taire aussi l'accueil charmant de M. le Proviseur du Lycée Dalton (La Haye) et de ses élèves, garçons et filles, rivalisant de prévenances. Lycée moderne dans la banlieue de la ville, au sein d'une nature encore à demi vierge ; air, espace, lumière, belles classes fraîches, sobrement décorées et dotées, toutes, de leur petite salle de bibliothèque attenante ; retraites libres pour l'étude, salles spéciales de langues vivantes et laboratoires somptueux ; salle des fêtes à faire rêver d'environnement ; vaste hall d'entrée tout débordant de fleurs...

Il nous faut taire enfin, hélas ! les intéressantes excursions, la visite à Bilkhoven, l'af-

fabilité délicate des Hollandais si spontanément hospitaliers, la grâce ingénue de leur paysage qui, sous le ciel de cendre fine, nous offrait gentiment les moulins à vent peints de frais, les belles vaches frisonnes indolentes, et, à l'infini, les plates-bandes diaprées, où, comme dans les Franz Hals, s'éploie le

génie de Harlem. Mais ce que nous ne saurions taire, c'est la ténacité de Boeke à vouloir que la France fût là-bas un tantinet représentée et notre gratitude pour l'accueil touchant qui l'y attendait.

M. A. C.

L'Enseignement des langues vivantes suivant les principes de l'École active

(Lycée Dalton — La Haye)

Le terme « École active » vient de Ferrière, qui, sous ce titre, a publié un livre dans lequel il développe ses idées sur l'éducation et sur l'enseignement. Cependant ce qu'il entend par école active est autre chose que ce que Kerchensteiner par exemple, entend par « *Arbeitschule* » ou Mme Montessori par « l'éducation de soi-même ». Toutefois, tous ces rénovateurs dans le domaine de l'enseignement ont ceci de commun qu'ils désirent déplacer le centre d'activité du professeur à l'élève ; ils désirent « aplanir » la voie à la spontanéité de l'élève, ils désirent que celui-ci obtienne ses connaissances parce qu'il les a conquises lui-même, et non acquises par suite des explications du maître. Suivant eux, seul le savoir conquis a de la valeur pour la formation de l'esprit et du caractère.

En prenant donc le terme « école active » dans son sens le plus large, tous ces systèmes d'enseignement peuvent être considérés comme en faisant partie.

L'enseignement suivant le plan Dalton, qui est une forme intermédiaire entre le système Montessori et l'enseignement classique traditionnel et qui essaye d'en combiner les avantages, peut être considéré comme une forme spéciale d'école active. J'avoue que ce système est moins pur et par conséquent, moins complet que ceux que je viens de mentionner, mais étant moins révolutionnaire, il se prête mieux au rôle de système de transition qu'il est sans doute appelé à jouer dans l'histoire de l'enseignement scolaire.



L'enseignement des langues étrangères dans une école secondaire a pour but :

1° d'apprendre aux élèves à lire un livre

ou un article de journal en langue étrangère et à manier cette langue oralement et par écrit, dans la mesure du possible ;

2° d'initier les élèves à la vie culturelle et sociale du peuple dont ils apprennent la langue.

L'enseignement des langues étrangères dans une école de commerce devra, en outre :

1° apprendre aux élèves le maniement du langage économique ;

2° les initier à la vie économique du peuple dont ils apprennent la langue.

D'autre part, l'école active vise à développer chez les élèves :

1° l'activité spontanée et créatrice ;

2° le contrôle de soi-même ;

3° le sentiment de responsabilité de son propre travail.

Il serait exagéré de dire que l'école traditionnelle soit incapable de développer ces qualités, mais elle les développe d'une façon insuffisante. En effet, c'est l'horaire qui indique le moment du commencement et la fin du travail, c'est le maître qui en indique le genre, c'est lui encore qui fournit les explications nécessaires, qui indique la voie à suivre, et l'aplanit dans la mesure du possible. Les élèves se contentent de reproduire ce que le maître a expliqué ou d'en faire des applications. L'activité des élèves n'est donc ni spontanée, ni créatrice. Ensuite le maître se chargeant du contrôle du travail fourni, les élèves n'apprennent pas, ou du moins apprennent d'une façon insuffisante à se contrôler eux-mêmes. Par conséquent, leur sentiment de responsabilité sera affaibli.

Afin de remédier à ces inconvénients, notre Lycée Dalton, à La Haye (Hollande) fonctionne de la façon suivante :

1° Toutes les branches ont leur propre salle. Il y a une salle de français, d'anglais, d'allemand, de chimie, de physique, de mathématiques, etc...

Chaque professeur a sa propre salle. Les élèves n'en ont pas. Il voyagent d'une salle à l'autre.

2° Le nombre des leçons classiques ordinaires a été réduit aux deux-tiers, le troisième tiers étant réservé au travail libre.

3° Tous les samedis, les élèves reçoivent un papier tiré à un nombre suffisant d'exemplaires, contenant leurs tâches hebdomadaires pour les différentes branches et qui devront donc être finies une semaine plus tard. Ils la feront pendant les heures libres, qui remplissent la seconde moitié de la matinée. Ils pourront diviser leur temps comme ils l'entendront et faire les tâches dans l'ordre qu'ils préfèrent eux-mêmes. Pourvu que tout soit terminé avant la fin de la semaine suivante. Ce qu'on n'aura pas pu faire à l'école, se fera à la maison.

Les leçons simultanées ordinaires sont réservées aux travaux par écrit en commun, aux compositions et aux explications les plus indispensables. Le nombre de ces leçons étant plus restreint que dans les écoles traditionnelles, les explications seront réduites au strict minimum. En principe, on explique et on prépare le travail le moins possible. Si les élèves rencontrent des difficultés, ils trouveront dans les bibliothèques et dans les laboratoires de quoi les résoudre, et s'ils n'y parviennent pas eux-mêmes, ils pourront toujours s'adresser au maître qui, pendant ces heures libres, est là pour aider ceux qui auront besoin de lui. La différence entre le professeur de l'école traditionnelle et celui de l'école active revient donc à ceci que celui-là explique, auparavant et d'une façon générale, les difficultés principales à toute la classe, sans s'occuper des besoins individuels, tandis que celui-ci, du moins en principe, n'explique que ce que l'élève n'a pu trouver lui-même. Le secours est donc individuel et — ce qui est peut-être plus important encore — il n'est prêté qu'après que l'élève a cherché d'abord lui-même.

Quant au contrôle, il est indubitable que le professeur sera obligé de corriger personnellement les travaux faits par écrit dans les classes ordinaires, ainsi que les compositions, mais en ce qui concerne les tâches hebdomadaires, il se contentera, tantôt de contrôler le travail d'un élève quelconque, tantôt d'autoriser deux élèves qui en sont capables à se contrôler mutuellement. Ceux-ci écriront alors le résultat de leur contrôle mutuel sur un bulletin qu'ils délivrent au professeur.

Les tâches hebdomadaires contiennent toujours une partie orale et un travail par écrit. Afin de pouvoir effectuer le contrôle du travail par écrit, les élèves disposent de textes qui leur sont fournis par le professeur et avec lesquels ils comparent leur propre travail ou celui d'un camarade. Le contrôle du travail oral est fait en général par le professeur lui-même, bien que parfois il puisse se faire assister par un élève très doué ou par un jeune professeur faisant un stage à l'école,

Les tâches servant le plus souvent de préparation à une composition ultérieure, les élèves les considèrent comme un entraînement utile qu'ils ont intérêt à faire le mieux possible sans s'occuper des notes ni de récompense. Cependant, ils savent que le travail est à refaire en tout ou en partie s'il n'est pas bon ou du moins suffisant.

Le sentiment de la responsabilité personnelle étant ainsi considérablement renforcé, le problème de l'ordre est sinon résolu, du moins sensiblement réduit. Ce qui frappe immédiatement tous les visiteurs de l'école — il y en a pas mal — c'est la tranquillité et la régularité dans le travail libre des élèves. Ils savent que leur tâche devra être terminée avant la fin de la semaine et qu'ils auront à faire à la maison ce qu'ils n'auront pas terminé à l'école. Ils comprennent qu'ils ont intérêt à travailler d'une façon continue et concentrée ; à force de s'y exercer, ils en prennent l'habitude et comme toujours, la satisfaction d'avoir réussi est la meilleure récompense de l'effort accompli.



L'école Dalton étant « amphibie » forme transitoire entre l'école traditionnelle et l'école active pure, tous ces beaux principes ne pourront se réaliser que dans la mesure du possible. L'application du système à l'enseignement des langues étrangères vous fera voir jusqu'à quel point on a réussi (jusqu'ici) à les mettre en pratique.

L'enseignement de la grammaire et des exercices qui s'y rapportent ne pourra donner lieu à une activité spontanée que d'une façon limitée, les livres devant être étudiés dans un ordre indiqué. Mais l'absence — ou du moins la diminution considérable — d'explications préalables oblige les élèves à essayer de résoudre les problèmes eux-mêmes. Ensuite, ils pourront choisir librement le moment où ils se mettront à les étudier, ils établiront eux-mêmes le temps qu'ils pourront consacrer à cette branche. S'ils sont fatigués, ils n'ont qu'à changer de branches. Finalement, ils ont la liberté de régler individuellement la rapidité, le rythme de

leur travail, ce qui ne laisse pas de rendre ce travail plus intéressant et sans doute moins fatigant.

A côté de la grammaire et des exercices, il y a les lectures. Grâce au principe du travail individuel, on peut laisser aux élèves le choix des textes. La tâche alors n'en indique que la longueur et le degré de difficulté. Les débutants préfèrent surtout les histoires faciles et les anecdotes, mais parmi ceux qui sont un peu plus avancés, il y en a déjà pas mal qui commencent à s'intéresser à des descriptions de scènes de la vie sociale ou à des questions techniques. Ainsi grâce à la possibilité d'adapter les textes aux goûts et aux aptitudes individuelles, la langue utilisée dans ces textes s'assimile plus facilement.

Dans les classes du cycle supérieur, les textes, d'un caractère littéraire ou social, tels qu'ils se rencontrent dans les revues et les journaux se prêtent d'une façon toute naturelle à ce genre d'activité individuelle. Ces textes se prêtent également à des exercices de traduction.

L'enseignement de la littérature proprement dite peut se faire par des lectures en classe ou individuelles à l'aide de questionnaires.

Cependant, si ce mode de travail tel que nous venons de le décrire très brièvement peut certainement contenir des éléments assez nombreux d'activité spontanée, il est plus difficile de le faire servir à l'application du principe de l'activité créatrice. Celle-ci se manifeste surtout dans les descriptions et dans la correspondance.

Les débutants, c'est-à-dire les élèves de douze à treize ans, ont leurs « cahiers d'images », c'est-à-dire un cahier dont les pages de gauche sont blanches de sorte qu'ils peuvent y coller une image quelconque choisie et découpée par eux-mêmes dans une revue française par exemple. A la page de droite, ils dressent un vocabulaire en langue maternelle et en langue étrangère — les dictionnaires qui se trouvent dans la bibliothèque leur rendent d'utiles services à cet effet — et, au moyen de ce vocabulaire, ils composent une courte description de l'image en question. Plus tard, ces descriptions deviennent plus longues, elles ne tardent pas à être entremêlées d'observations sur la vie du peuple et même on établit parfois de curieuses comparaisons entre les us et coutumes des compatriotes et du peuple étranger.

La correspondance peut s'apprendre en dehors de l'école, grâce au système

de la correspondance scolaire internationale individuelle qui permet aux élèves de s'exercer régulièrement dans l'emploi des langues étrangères et qui, en même temps, leur permet de nouer des relations avec des camarades à l'étranger. Inutile de dire que ce travail est d'une valeur inestimable, non seulement pour le développement des connaissances, d'une langue étrangère, mais aussi pour une meilleure compréhension de la vie et de la mentalité des peuples étrangers.



De ce qui précède, il résulte que l'individualisation de l'enseignement s'applique au travail par écrit aussi bien qu'au travail oral. Toutefois, en raison du grand nombre d'élèves qui travaillent nécessairement en même temps, dans la même salle, le travail par écrit occupe la première place. Ce qui n'empêche que même pour l'enseignement oral le système Dalton offre également des avantages. Les élèves récitant leurs leçons individuellement devant le professeur, celui-ci a plus d'occasions de les faire parler, de leur indiquer leurs fautes. Puis, les élèves étant, en général, moins timides que leurs camarades des écoles ordinaires, il y a plus de possibilité, dans les leçons classiques, de leur faire réciter ou résumer, devant la classe, un fragment en prose ou en poésie, ils aiment aussi à dramatiser, c'est-à-dire à jouer à deux ou trois un dialogue ou un épisode d'une histoire qu'ils ont lue. Et pour l'enseignement oral, le gramophone est une aide précieuse.

Une bibliothèque bien garnie de dictionnaires et de manuels est cependant un instrument indispensable pour la réussite de l'expérience et il est malheureusement probable que par suite de la crise mondiale que nous traversons déjà depuis plusieurs années, pour beaucoup d'écoles ce désir devient de plus en plus irréalisable. Toutefois il est bon, précisément en temps de crise, de réfléchir sur les moyens nécessaires pour l'amélioration de notre enseignement, afin que nous soyons prêts au moment où il paraîtra possible d'en faire profiter une jeunesse ultérieure. Et même dans les circonstances actuelles, il est possible de faire de modestes tentatives de renouvellement sans beaucoup de frais, qui ont le double avantage de développer l'intelligence des élèves et... de rafraîchir l'esprit des professeurs.

La Haye, avril 1936.

G. SCHILPEROORT.

Les Auberges de la Jeunesse

Centre laïque des Auberges de la Jeunesse

QU'EST-CE QU'UNE AUBERGE DE JEUNESSE ? — Il nous paraît nécessaire de situer tout de suite l'Auberge de Jeunesse dans son ambiance particulière.

L'Auberge de Jeunesse n'est pas une entreprise commerciale, elle ne vise pas à tirer de la jeunesse un profit, quel qu'il soit, mais seulement à mettre à son service, sans distinction entre les diverses catégories de jeunes gens, des gîtes d'étapes simples, mais propres, sommairement mais confortablement meublés, qui lui permettent, soit à pied, soit en vélo, soit par tout autre moyen, de s'évader de la ville, de son atmosphère, de ses plaisirs malsains, d'aller respirer l'air pur et goûter le charme de nos campagnes ou de nos forêts, des bords de nos rivières, ou encore de visiter les monuments et les sites touristiques si nombreux en France, toutes choses que la montée des prix de séjour en hôtel leur interdit présentement.

A l'Auberge de Jeunesse, le jeune homme — ou la jeune fille — trouvera un lit, deux couvertures et la possibilité, s'il n'en possède pas, de louer des draps ou sac de couchage, de cuire des aliments qu'il aura apportés.

Une salle réservée aux loisirs avec quelques livres, des revues, parfois un piano ou un appareil de T. S. F. sera à sa disposition. Il y recevra surtout un accueil amical du gérant : « Le Père ou la Mère Aubergiste », empressé à l'aider, à le conseiller. Des camarades de son âge, usagers comme lui seront prêts à lui accorder leur amitié.

Et il n'aura à déboursier qu'une somme très modique, puisque le droit d'hébergement ne doit jamais dépasser quatre francs par nuit.

QUEL EST LE BUT DES AUBERGES DE JEUNESSE. — Sans doute déjà la possibilité, expliquée plus haut, de donner aux jeunes le moyen de s'évader des villes et d'aller goûter les joies de la nature, pourrait justifier la création des Auberges de la Jeunesse. Il est devenu indispensable d'enrichir le grand développement touristique français qui a été jusqu'ici l'apanage des classes aisées, d'un vaste mouvement de tourisme populaire à très bon marché.

Mais les initiateurs du mouvement ont eu des visées plus hautes et ils ont assigné à l'œuvre des buts éducatifs sur le triple plan

social, pacifiste et laïque, ce dernier mot étant pris dans son sens le plus large de neutralité absolue vis-à-vis des religions et le respect des croyances religieuses ou philosophiques des jeunes se présentant à l'Auberge de Jeunesse, croyances que le C.L. A.J. entend ignorer.

Il n'est pas possible, dans le cadre restreint de cette notice, de développer ces buts éducatifs auxquels visent les A. J.

Mais sans aller plus loin, on voudra sans doute admettre que les contacts qui s'y établissent entre la Jeunesse des villes et celle des campagnes, entre les jeunes ouvriers et les jeunes intellectuels, et, aux périodes de vacances, entre les jeunes Français et les jeunes étrangers contribueront grandement, grâce à l'ambiance amicale qui règne, à la mutuelle compréhension entre tous ces jeunes, à la suppression des obstacles qui s'élevaient présentement entre elles, à cause, bien souvent, de préjugés qui ne subsistent que par l'ignorance où chacun de ces groupes de jeunes est de l'existence, des misères et des aspirations des autres groupes.

Enfin il semble bien que le fait pour ces jeunes de se débrouiller par leurs propres moyens, de s'astreindre volontairement à une discipline collective, agira favorablement sur leur formation.

LES AUBERGES DE JEUNESSE A L'ETRANGER. — A l'étranger le mouvement des Auberges de Jeunesse a pris une extension considérable. Treize pays comptent ensemble plus de 5.000 Auberges enregistrant chaque année plus de 5 millions et demi de nuits d'hébergement.

L'Allemagne, où le mouvement prit naissance en 1907, en possède à elle seule plus de 2.000, la Tchécoslovaquie 250, l'Autriche 300, la Suisse 200, la Hollande où le mouvement est plus récent 60, le petit Danemark dont la population ne dépasse guère celle de Paris à 110 Auberges de Jeunesse, l'Angleterre 250.

En France, c'est en 1929 que, sur l'initiative de Marc Sangnier, les premières tentatives se firent jour. L'effort de la Ligue Française des Auberges de la Jeunesse, qu'il créa à cette époque, aboutit à la fondation d'une douzaine d'A. J.

En 1933 de grandes Associations, s'inté-

ressant aux loisirs des jeunes, proposèrent à Marc Sangnier une entente pour créer un vaste et unique organisme national. Les pourparlers qui durèrent quelques mois échouèrent. Ces Associations prirent alors la décision de fonder le CENTRE LAIQUE DES AUBERGES DE JEUNESSE.

Le Centre Laïque des Auberges de Jeunesse a été constitué par les groupements suivants :

Confédération Générale du Travail, Fédération Générale de l'Enseignement, Fédération Nationale des Municipalités Socialistes, Ligue Française de l'Enseignement, Syndicat National des Instituteurs, Union des Villes et Communes de France, auxquels sont venus se joindre, en qualité de membre des « Amis des Auberges », des groupements fort nombreux et notamment :

La Commission des Réalisations Municipales du Parti Radical et Radical-Socialiste.

L'Union des Sociétés Sportives et Gymniques du Travail.

Les Amis de l'Enfance Ouvrière.

Le Cercle Universitaire International, etc... etc... enfin, les Amis de la Nature reçoivent nos adhérents dans leurs beaux refuges et leur font des conditions spéciales.

LES MOYENS D'ACTION DU C.L.A.J. — Chacun de ces groupements, en apportant son adhésion a mis au service du Centre Laïque l'ensemble de ses militants.

C'est donc, dans chaque région, soit par l'intermédiaire de l'un, soit par l'intermédiaire de l'autre, un noyau de militants éprouvés, ayant des attaches profondes dans le pays et en connaissant les ressources à fond, qui sont à la disposition du mouvement des Auberges de Jeunesse.

C'est ce qui explique qu'en si peu de temps, à peine un peu plus de deux ans et demi, plus de 150 Auberges ont été créées.

LA GESTION DE L'AUBERGE DE JEUNESSE. — Si le Père ou la Mère Aubergiste a en fait la direction de l'Auberge il ne saurait néanmoins être laissé seul maître des destinées de l'Auberge de Jeunesse.

Il ne sera que le représentant appointé ou non, du Comité local, propriétaire de l'Auberge et seul responsable devant le Centre comme devant les pouvoirs publics.

Ce Comité local sera constitué par la réunion sur le plan local, départemental ou régional, de tous les militants des organismes fondateurs du Centre Laïque et des organismes adhérents auxquels viendront s'ajouter les représentants des divers groupements sympathisants et aussi des personnalités individuelles amies.

Le rôle de ce Comité Local est, d'une part, de fixer les règles de gestion de l'Auberge, de surveiller, diriger, conseiller, aider, l'activité du père ou de la mère aubergiste, d'assurer la publicité nécessaire pour que la fréquentation de l'Auberge se développe, de régler les quelques difficultés qui peuvent s'élever entre le père aubergiste et les usagers, de rechercher les moyens d'embellir l'auberge, de solliciter les groupements, les municipalités, les particuliers pour obtenir des ressources à ces fins, d'organiser des fêtes, des rassemblements, rencontres internationales de jeunes dans les Auberges. En un mot, d'assurer à celle-ci une vie active, riche en résultats dans le domaine de l'éducation des jeunes.



Liste des Auberges

- AISNE.** — *Aub. de Bascon*, à Essomes-sur-Marne. — M. et Mme Radix.
Restaurant Populaire, 17, rue Danton, Saint-Quentin.
- ALLIER.** — *Auberge Bourbonnaise*, à Avermes. — M. Mosnier.
Auberge Bourbonnaise de Bellerive. — Bellerive-sur-Allier. — M. Auberge, instituteur à Bellerive.
Auberge Bourbonnaise de Vichy, à Vichy. — M. Langiaux, rue Givois. — Vichy.
Auberge de Chatel-Montagne. — Maison des Pupilles de l'Ecole Publique.
Auberge de Saint-Bonnet-Tronçais. — M. Trochère, Ecole de garçons.
- ALPES-MARITIMES.** — *Chalet d'Azur*, Nice. — Route de Gairaut. — Mme A. Kungel.
- « *Les Sapins* », à Menton. — Chemin de la Maison Russe, M. Jean Reiss.
- ARDENNES.** — *Auberge de Charleville*. — M. Leron, 9, place Longueville, Charleville.
Auberge de Givet. — Ecole Vauban, Route de Belgique.
- AUDE.** — *A l'Ombre de la Cité*, Carcassonne. 3, rue de-la-Tour-d'Auvergne. — Mme Arcis Caminade.
- AVEYRON.** — *Refuge du Mont Aigool*. Ref. du Club Alpin. Le Mont Aigool.
- BOUCHES-DU-RHÔNE.** — *Foyer naturaliste de Saint-André-Palette*, Aix-en-Provence. M. et Mme Matthey.
- CHARENTE.** — *Angoulême*, 43, boulevard Pasteur. — M. M. Sudret.

- CHARENTE-INFÉRIEURE. — *Les Brises Marines* à Ars-en-Ré. — M. Porsin.
La Maison Heureuse, à Boyardville (Ile d'Oléron).
Le Nid, Domaine de Méré, à Dolus (Ile d'Oléron). M. Pierre Coussy.
Auberge Rossini, à Aytré, M. Rossini.
- CORRÈZE. — *Les Amonts*, à Saint-Angel, M. H. Delmas.
- DEUX-SÈVRES. — *Thouars*. Place du Jardin Public. — Mme Tarcelin.
Aub. du Patronage Laïc de Parthenay. — Mme Albert.
- DORDOGNE. — *Aub. de Périgueux*, Ancienne Ecole Professionnelle, à Saint-Georges. — M. Mauvignier, 5, Place de la Cité.
Aub. de Bugue, Ecole de Garçons. — M. Lacoste, avenue de la Gare, 1.
- DOUBS. — *Aub. de Combe-Saint-Pierre*, à Charquemont. — M. René Boulogne.
Aub. de Pontarlier, place Morand. — M. G. Jacquot, 23, rue de Joux.
- DROME. — *Aub. de Mollans et du Mont Ventoux*. — Route de Nyons, Mollans. — Mme Louis Mouret.
Les Hortensias, à Saint-Vallier-sur-Drôme. — M. Estaville, avenue Jean-Jaurès, Saint-Vallier.
- EURE. — *Vernon*.
Aub. en formation. — R. Foucart.
- EURE-ET-LOIR. — *Dreux*. — *Id.*
- FINISTÈRE. — *Aub. de l'Amitié*, à Roscanvel.
- GARD. — *Aub. de l'Espérance*, à Lédignan, place de la Mairie. — Mme Compan.
- HAUTE-GARONNE. — Centre de ski, *Le Luchonnais*, Luchon-Superbagnères, M. Rougé.
- GIROUDE. — *Aub. Limbourg*, à Couhins-Villevave-d'Ormon. — Mme Taillade, chez Mme Gambier, Lagrace, Ville-nave-d'Ormon.
Aub. François-Brugner, à Baigneaux, par Frontenac. — M. et Mme Dufour.
- INDRE. — *Aub. George-Sand*, à Nohant. — M. Moreau, route de Guéret, La Châtre.
- INDRE-ET-LOIRE. — *Aub. de Grammont*. Château de Grammont, Saint-Avertin. — Mme Laguerre, rue Lacretelle prolongée, Paris XV^e.
- ISÈRE. — *Aub. de la Miquetière*, à Saint-Pierre-de-Bressieux. — M. et Mme Ehrmann.
Refuge de Villaret, à Saint-Jean-de-Vaux.
- M. Pierre Ragault, 86, Cours Berriat, Grenoble.
- JURA. — *Col. de Vacances Montargoise du Fort-Belin*, à Salins-les-Bains. — M. et Mme Montigny.
Aub. de Lons-le-Saunier, 4, rue des Salines. — Mme R. Thaurin.
- LANDES. — *Aub. du Genêt-d'Or*, à Hossegor. — Mme Tison, Allée des Pins-Tranquilles.
Le Toit, à Mimizan-la-Forêt. — Mme Canezin, villa Fantaisie, Mimizan-Plage.
- LOIR-ET-CHER. — *Aub. des Grouzits*, près Blois. — M. Bonnet.
- LOIRE-INFÉRIEURE. — *Aub. de Nantes*, école de Garçons, Boul. Eugène-Orieux. — Mme Berzioux, à l'Ecole.
Groupe scolaire Jean-Macé, à Saint-Nazaire.
Les Touristes, Saint-Marc-sur-Mer. — M. et Mme Tatin.
- LOT-ET-GARONNE. — *Aub. Le Relai*, à Saint-Front-sur-Lemance. — M. Pemeja, facteur-receveur.
Aub. de Villefranche-de-Queyran. — M. et Mme Neuville.
Foyer naturaliste de Penne-d'Agenais. — Mme Marie Gatin.
- MAINE-ET-LOIRE. — *Aub. Floréal*, à La Daguenière. — Mme Rivière.
- MANCHE. — *Aub. de Cherbourg*, rue des Moulins. — M. Guéroult, 50, rue du Faubourg. (J. F.).
Aub. de Cherbourg, Place Divette. — M. Guéroult, 50, rue du Faubourg (J. G.).
- MARNE. — *La Maison Bleue*, Reims, route de Champigny-Tinqueux. — M. et Mme M. Caillox.
- MARNE (HAUTE-). — *Aub. de Chaumont*, Bourse du Travail, rue Decrès. — Mme Briot.
- MEURTHE-ET-MOSELLE. — *Aub. de Champigneulles*, à la mairie de Champigneulles. — M. Lasauce, secrétaire de Mairie.
Aub. de Raon-le-Lau. — M. Pierre Vincent, par Raon-sur-Plaine (Vosges).
Aub. de Val et Châtillon, par Cirey-sur-Vesouze. — M. Antoine, 30, rue Jean-Mariotte.
- OISE. — *Aub. du Pont-de-Pierre*, à Clermont. — M. Fauchard, 92, rue de Compiègne.
Aub. de Vieux-Moulin. Vieux-Moulin.
Aub. de Vivrots, à Berneuil. — Mlle Vasson.

- Aub. Emile-Zola*, à Creil, 75, avenue Aristide-Briand. — M. et Mme Michelan.
- PAS-DE-CALAIS. — *Aub. de La Liane*, à Boulogne-sur-Mer. — Mme Davet, Rive de la Liane.
- Aub. de la Côte-d'Opale*, à Cuq. Ecole de Filles de Cuq-Centre. — M. et Mme Paul Levieux.
- PYRÉNÉES (BASSES). — *Aub. confraternelle de l'Enseignement*, aux Eaux-Bonnes. Hôtel de la Paix et des Thermes.
- PYRÉNÉES-ORIENT. — *Le Mas de Coûme*, à Mosset. — M. C. P. Kruger.
- RHIN (BAS). — V. Refuges des Vosges.
- RHIN (HAUT). — *Cantine du Vieil Armand*, Wattwiller. M. Louis Zeller.
- Aub. de Blochmont*. — Ferme de Horny.
- SAONE-ET-LOIRE. — *Aub. de Cortemblin*. — Mlle Lefranc.
- SARTHE. — *Aub. du Mans*. — Garderie champêtre, route de Changé. — M. Champion, mairie du Mans.
- SAVOIE. — *Aub. de Jeunesse du Pont de Beauvoisin*. — M. et Mme Moulin.
- SAVOIE (HAUTE). — *Aub. « Les Tilleuls »*, place des Tilleuls, Le Biot. — M. et Mme Renevier.
- Chalet-Refuge, Les Proux*, comm. Le Biot.
- Aub. « Vers la Joie »*, du Lac Léman, à l'Abbaye de Chens, Hameau de Veireitre. — M. Crespin.
- Aub. du Mont-Blanc*, aux Pellerins. — Mme Poisal, à Thonon.
- Aub. « Les Mouettes »*, à Séchex-Margencel. — Mlle Berthet.
- Aub. du Chablais*. — Hôtel des châteaux à Mesinges-Allinges. — Mme A. Berthet.
- Aub. des Voyageurs*, à Saint-Jean-de-Maurienne. — M. Arnaud.
- SEINE. — *Aub. de Robinson*, Plessis-Robinson, route de Malabry. — M. P. A. Elkaim.
- SEINE-INFÉRIEURE. — *Aub. du Havre*, 2 bis, passage Eichoff. — Mme Dumont.
- Aub. de l'Ermitage*, 27, rue Blaise-Pascal, Saint-Sever. — Ecrire au concierge, 17, rue Diderot.
- SEINE-ET-MARNE. — *Aub. de Fontainebleau*, 34, rue de l'Arbre-Sec. — Mlle Chépié.
- Aub. de Verneuil-l'Étang*. — M. Rousseau, instituteur, école de Garçons, rue de la Mairie.
- Aub. de Provins*, 28, rue Aristide-Briand. — M. Henri Tissier.
- SEINE-ET-OISE. — *Aub. d'Eaubonne*, bâtiment Bornheim, rue de l'Architecte-Ledoux. — M. Lecreux, 76, rue Ed.-Vaillant.
- Aub. de Villeneuve-sur-Auvers*. — M. Serge Peincédé, 16, rue Vitruve, Paris XX^e.
- VAR. — *Aub. « Loumede »*, à Ramatuelle, M. Robinson.
- Aub. de Saint-Julien-le-Montagnier*, rue de l'Eglise. — Mme Port.
- VAUCLUSE. — *Aub. Le Terron-Séguet*. — Mlle M. R. Achard.
- VOSGES. — V. Refuges.
- Aub. de la Beugrée*, près Saint-Dié, à La Pair-et-Grandrupt. — M. Marchal.
- Aub. La Roche du Page*, à Xonrupt. — M. Paul Guéry, cultivateur aux Fées-Xonrupt, par Gérardmer.
- YONNE. — *Foyer Rural et Naturaliste de Pourrain*. — M. et Mme Casaubon.
- Le Coq d'Or*, à Villeneuve-la-Donnagre, par Villeneuve-sur-Yonne, M. et Mme Ch. Dubreuil.
- ALGÉRIE. — *Aub. du Cap-Falcon*. — M. W. Kipper, 25, boulevard des Chasseurs, Oran.

REFUGES DES VOSGES

AUX « AMIS DE LA NATURE »

- Muckenbach*. — M. Ch. Kiehl, 6, rue des Chantiers, à Bischheim (Bas-Rhin).
- Fréconrupt*. — Clef chez M. E. Banzet, agent des Postes à Fréconrupt.
- Haselbach*. — M. Offenbroch, 23, rue Charles-Appel, Strasbourg.
- Belmont*. — M. Guillaume Melkatt, 11, rue Jules Siegfried, Strasbourg-Neudorf.
- Haycot*. — Au Brésouard. — M. Louis Marchal, rue Saint-Louis, Sainte-Marie-aux-Mines.
- Schnepfenried*. — Vallée de Munster. — M. Louis Benoît, rue Ruest, Colmar.
- Seestaedtle*. — Ferme louée. — M. R. Durr, 12, Grande-Rue, Munster.
- Rotenbrunnen*. — Val de Munster. M. E. Meyer, 2, rue Brigitte-Schick, Guebwiller (Haut-Rhin).
- Treh*. — Au Markstein. — M. P. Mersch, 35, rue des Trois-Rois, Mulhouse.
- Molkenpain*. — Vieil Armand. — M. Camille Reber, 33, rue Marsilly, Thann.

Discours de clôture du Congrès International de l'Enseignement de Bruxelles (Extraits)

... Sur le plan du savoir, il a paru que l'enseignement est généralement surchargé de fausse érudition, affaibli en raison d'une dispersion néfaste de ses matières, vain si l'on en juge par son rendement effectif (Enquête de M. Maquet, en histoire). Sur le plan physiologique, on a dénoncé le péril du sport (M. le D^r Govaerts) et la médiocrité de quantité de leçons d'éducation physique. En matière de travaux manuels, on a constaté une carence générale dans les enseignements secondaire et supérieur. Enfin, on s'est plaint que la formation esthétique et morale fût confiée à des leçons théoriques farcies d'histoire et de jugements tout faits: M. Freinet a déploré une fois de plus « le mythe de l'influence moralisatrice du savoir »; il aurait pu ajouter : de son influence sur le goût.

Bien plus, le Congrès a constaté que tout, dans l'école, va à l'encontre d'une véritable éducation esthétique et morale, le décor même où vit l'enfant, les méthodes de discipline et d'émulation qui leur sont proposées.

Les rapporteurs particuliers et les participants du Congrès, voyant clairement tout ce qui sépare la réalité scolaire de leur idéal, ont naturellement recherché les causes de cet écart et les remèdes propres à le réduire.

Ils ont bien dû regretter en premier lieu notre ignorance générale à l'égard de la nature enfantine et adolescente. La 6^e section a examiné à cet égard des rapports du plus haut intérêt sur l'aptitude perceptive (MM. Segers et Van Gompel), l'affectivité (M. le D^r Fay, de Paris) et le témoignage (M. le Professeur Braunshausen) des enfants; d'autres de Mmes Jadot-Decroly et Wolf, de MM. Jonckheere, D^r Ledent, D^r Van't Hoff, Van Wayenberghe sur l'établissement des tests; d'autres enfin, de Mlle Wauthier et de M. Wellens, de MM. Frickx et Wellens sur la nécessité qui s'impose d'entreprendre, dans chaque école, des recherches physiopédagogiques sur les enfants qui la fréquentent. Mais il faut bien reconnaître que tous ces travaux ne se sont présentés que comme autant d'approches encore bien éloignées et que tout, ou à peu près, reste à accomplir dans

le domaine cependant primordial de la connaissance de l'écologiste. Y compris la définition des diverses espèces d'enfants déficients que l'on a la funeste habitude de confondre, quoique très différents les uns des autres, sous l'étiquette unique d'anormaux, et de soumettre à des traitements insuffisamment différenciés.

Toutes ces recherches pourraient être fort aidées par l'instauration d'un service d'inspection médicale scolaire qui aurait, dans ses attributions de visiter tous les élèves jusqu'à l'âge de vingt ans, de repérer leurs déficiences anatomiques et physiologiques et de les orienter vers des centres d'orthopédie physique et morale.

.....

Mais c'est surtout du côté des méthodes éducatives et didactiques, et du côté de la formation des maîtres que le Congrès a placé le plus pur de ses espérances. Sans apporter à proprement parler de vues nouvelles, il a souligné une fois de plus, et avec une conviction renouvelée, la nécessité de la concentration et de l'individualisation de l'enseignement aux degrés inférieur et moyen-inferieur par le recours constant aux centres d'intérêt et aux leçons « sur mesure » (MM. Neyrinckx et Aerts). L'éloge des méthodes actives a été prononcé, en plus d'une circonstance, non seulement en ce qui regarde l'enseignement maternel et primaire, où le principe n'est plus contesté, mais aussi pour l'enseignement secondaire et supérieur (MM. Berthier et Ferrière) où les traditions d'audition passive sont encore très puissantes. C'est ainsi, en particulier, que les partisans de la classe de philosophie n'ont pas manqué d'insister sur l'importance fondamentale de la lecture discutée de textes philosophiques authentiques. (M. Lorent), forme essentielle de l'activité en matière de pensée abstraite.

L'examen de la méthodologie a été l'occasion d'une nouvelle apologie du décrolyse (Mlle Gallien) et du globalisme (MM. Papy et Segers), ainsi que de nouvelles recommandations de recourir aux excursions et visites hors de l'école, au cinéma, à la radiophonie, à l'imprimerie (M. Freinet), sous la réserve expresse et de la plus haute im-

portance, que films et ondes ne pourront jamais être que des auxiliaires de l'enseignement, incapables de se substituer aux maîtres, sous peine d'en arriver à une mécanisation de l'école...

...Les congressistes ont été unanimes à approuver M. Djelal, d'Istanbul, au moment où il soulignait le danger qu'il y aurait à confier l'usage de méthodes nouvelles à des maîtres non initiés. Mieux vaut ne toucher à aucune tradition, si regrettable qu'elle soit, que pratiquer maladroitement des didactiques originales. Le mauvais usage de celles-ci ne pourrait que nuire aux élèves qui en seraient l'objet et à la pédagogie nouvelle, vouée par la maladresse de néophytes inexpérimentés, à sombrer dans le discrédit.

De même, les congressistes ont aimé la thèse de M. Rasmussen, de Copenhague, relativement à la « pédagogie du doute ». Avec lui, ils ont pensé qu'un grain d'ironie était indispensable aux novateurs.

La section chargée d'étudier le grave problème de la formation des maîtres a été unanime à déclarer qu'à tous les degrés, et jusqu'aux plus humbles, les maîtres devaient posséder une culture générale très substantielle et très approfondie, en même temps qu'une préparation professionnelle (théorique et pratique) fort poussée. C'est dire que rapporteurs et participants ont montré et reconnu la nécessité de distinguer la formation générale et la formation spéciale des maîtres, et déclaré que les futurs instituteurs et professeurs ne devaient entrer dans les Ecoles normales qu'après des études secondaires très complètes, sauf pour ces écoles, à ne plus se présenter que sous l'aspect d'écoles professionnelles proprement dites. Si l'on tient compte, d'une part, de ce que la psychologie et la psychotechnique sont d'autant plus spéciales et longues à acquérir que les enfants que l'on a en vue sont plus jeunes ; si l'on tient compte, d'autre part, de ce que le stage professionnel devrait avoir une durée directement proportionnelle à la délicatesse morale des écoliers, on comprendra que la 9^e section n'ait pas craint d'affirmer que les études normales devraient être généralement prolongées, que la dignité des normaux exigeait qu'ils fussent assurés d'être placés, une fois diplômés ; qu'enfin, les différences très considérables de salaires accordés aujourd'hui aux maîtres et maîtresses des divers degrés d'enseignement devraient être soigneusement atténuées en égard à la gravité à peine soupçonnée de la tâche des maîtres et maîtresses froebeliens et primaires en matière de caractérologie, tâche équivalente, moralement et socialement parlant, à celle des maîtres secondaires et supérieurs en matière intellectuelle.

Les vues relatives à la formation des ma-

îtres et maîtresses de l'enseignement général se sont trouvées valoir en tous points à l'égard des enseignements les plus spéciaux — comme la musique, le dessin, les travaux manuels, l'éducation physique, les sciences commerciales (M. Pirot), l'agriculture (M. Lonay), l'horticulture, etc... — et cette totale unanimité n'a pas manqué de confirmer les spécialistes de la formation des maîtres dans leurs convictions.

En connexion étroite avec l'instauration de méthodes didactiques nouvelles et d'une formation normale plus poussée, la transformation morale et esthétique de l'école est apparue comme indispensable et urgente.

Celle de la santé (M. Dufey), discipline spontanée (M. Hunziker), fair play, volonté de paix internationale (Mad. Passello et M. B. Bouché) doivent imprégner l'atmosphère scolaire. C'est à quoi l'on arrivera si l'on donne à la Croix Rouge de la Jeunesse (Mmes Fiévez, Gilson, Passello), à la Croix Bleue (bonté, Mme Eynael), au scoutisme (M. Dalhem), à la correspondance interscolaire (Mlle Brunot) la place qui leur revient et que mainte expérience a révélée très compatible avec les exigences de l'étude.

Semblablement, l'école doit imprégner les enfants du sens et du besoin de la beauté, non seulement par la qualité esthétique des locaux, du mobilier, du matériel (M. Siérens), des décors, des livres, mais aussi par la place plus considérable et l'allure plus véritablement éducative donnée à l'enseignement du dessin (MM. Broeders, Dupont, Fischer), de la musique (MM. Boeckx et Perrin), du chant (Mlle Lorrain, MM. Flamme et Montois), de la diction (M. Roty), de la calligraphie (Mlle Bersia et M. de Genst), des travaux manuels.

Tant d'efforts pourraient être assurés par la constitution de Comités nationaux de l'« Art à l'École », tels qu'ils fonctionnent ou ont fonctionné dans maints pays.

Au moment où les prisons se transforment en prisons-écoles, il est nécessaire, déclare M. L. Piéard, de convertir les écoles-prisons du passé en écoles foyers, écoles joyeuses, lumineuses et tièdes, jusqu'à en faire des « maisons de tous » (M. L. Rosy), centres intellectuels et moraux du village, du quartier, où grands et petits, adultes et enfants viendraient passer leurs loisirs pour élever leur corps (M. Dejean), leur sensibilité esthétique (M. M. Renard), leur cœur (M. Taurou), leur esprit. Convergence universelle que seule peut préparer l'organisation sincère et clairvoyante de l'école unique, de l'école accessible, jusqu'à ses degrés les plus élevés, aux plus abandonnés des enfants (M. Bertier).

H. FRERE,

Préfet de l'Athénée provincial
du Centre de Morlanwelz.

L'Éducation physique

Extrait d'une Conférence faite par M. P. DEMOOR, Professeur de l'Université libre de Bruxelles, au Congrès International de l'Enseignement (Bruxelles, juillet-août 1935)

...Les sports sont hautement intéressants. Leurs effets peuvent être excellents ou désastreux. J'en connais trop les grands avantages pour ne pas les défendre ici, tout en affirmant que tels qu'ils sont développés et généralisés parmi nous, ils représentent une grande erreur et un sérieux danger. Les médecins sont unanimes à dire que les matches à caractère compétitif ne peuvent pas être admis avant 18 ans révolus, que les adolescents et les jeunes adultes ne peuvent se livrer aux sports sans avoir été très attentivement examinés, et que, lors des entraînements, la surveillance doit être rigoureusement poursuivie. Les pédagogues, et tous ceux qui collaborent à la formation des jeunes générations, constatent le très sérieux inconvénient de l'extension et l'intensification exagérée des efforts que s'imposent un nombre toujours croissant d'adolescents : les conséquences fâcheuses au point de vue de la culture générale se font déjà sentir, et deviennent fatalement de plus en plus importantes. Tout le monde — je me corrige pour dire : malheureusement pas tout le monde — est troublé par la publicité exagérée donnée à tout ce qui est relatif aux sports. La foule verse dans l'erreur ; car il lui semble normal de s'intéresser à tous les vainqueurs de tous les innombrables concours sportifs, et de ne pas se préoccuper de l'activité et des efforts de la jeunesse s'adonnant au travail, à la science et à l'art.

L'œuvre de l'éducation physique des masses est gênée et troublée par les exagérations sportives, antihygiéniques et antisociales, dont les autorités et les foules s'obstinent à ne pas constater les grands inconvénients et entrevoir les conséquences futures. Une réaction sérieuse se produira un jour. Nous ignorons quand, quoique les médecins, les pédagogues, et ceux qui s'intéressent réellement à la jeunesse, tous d'ailleurs partisans du sport bien compris, protestent énergiquement contre les erreurs entretenues par l'ignorance générale.

..

Ces derniers mots me permettent d'enviesager, avant de finir, ce que représente la mission nouvelle du médecin.

La question de l'éducation physique n'est pas comprise. La discussion qu'elle fait surgir est à peine entrevue par quelques-uns. Il appartient dès lors au médecin de signifier l'importance de la question, d'acter qu'elle est d'ordre scientifique, et que ses principales données sont déjà codifiées, l'expérience leur ayant accordé la positivité nécessaire.

Pour obtenir un résultat net et rapide, nous devons, je pense, modifier légèrement notre mentalité, ou du moins, la compléter en nous intéressant plus que nous ne l'avons fait jusqu'ici, aux caractéristiques objectives de la santé, et aux conditions dynamiques créatrices de l'équilibre fonctionnel moyen qu'elle représente.

La formule définissant les études médicales, en les envisageant essentiellement comme celles d'un doctorat en pathologie, correspond à ce qui est, mais pas à ce qui devrait être. C. Ludwig et Cl. Bernard ont dit que les sciences physiologiques et pathologiques se confondent parce que la maladie et la santé dépendent des mêmes mécanismes, et ne comportent pas de modalités réactionnelles différentes. La portée de cette déclaration profonde et exacte, et qui fut souvent reprise, s'affaiblit cependant dans la pratique et malheureusement jusqu'à disparaître de l'esprit de beaucoup. La cause doit en être trouvée probablement dans les difficultés méthodologiques de l'enseignement des sciences, qui devient chaque jour plus complexe et plus étendu. Intéressés avant tout par les désordres organiques des maladies qu'il s'agit de combattre, les médecins ont abouti trop aisément à un concept statique de la santé. Celle-ci est, en effet, souvent envisagée comme un état qui persiste comme tel aussi longtemps que le dynamisme fatif de l'affection n'est pas parvenu à l'altérer.

Mais en réalité, il n'en est pas ainsi, car la santé représente un équilibre menacé et toujours récupéré que l'économie crée maintient et défend, grâce aux mécanismes qui sont aussi ceux des cas morbides. Les maladies supposent l'éveil, sous l'influence de facteurs anormaux ou exagérés, de réactions, véritables adaptations provisoires des activités normales, fluctuantes, qui suscitent des

ripostes d'allure morbide ou curative, d'ailleurs semblables à celles qui interviennent dans la phase de santé.

Ces idées très simples, point de départ de la thèse de Ludwig et de Cl. Bernard, méritaient d'être rapportées. Méditons-les, et aussitôt les problèmes de la santé, et du développement apparaissent dans toute leur complexité et avec leur vraie signification, et la question de l'éducation physique acquiert sa réelle ampleur. Dès lors aussi, la mission du médecin spécialiste se définit facilement.

Pour intervenir dans les discussions, et émettre un avis à propos des questions d'éducation, le médecin aura à connaître une série de faits se rattachant aux techniques pédagogiques qui lui sont restées étrangères jusqu'ici.

Pour surveiller efficacement la santé de la jeunesse qui se livre aux sports, il se rendra compte de ce que les problèmes à élucider sont physiologiquement très délicats. Les recherches poursuivies au cours des dernières années, pour trouver des critères définissant exactement : la robusticité, et la résistance des sujets, leur état de fatigue ou de surmenage, la valeur énergétique de leur être ou de

certaines de leurs organes, les caractéristiques de leur entraînement par rapport à leurs activités gymnastiques ou sportives, sont en effet très intéressantes mais pas définitives. Les fluctuations de l'état de santé ne sont d'ailleurs pas encore scientifiquement caractérisées. Il semble bien que tous les tests proposés jusqu'ici pour définir le sujet humain ne représentent que des moyens de dépistage de symptômes plus ou moins importants.

L'étude des enfants et des adolescents au point de vue de leurs possibilités énergétiques comporte donc un examen clinique complet.

Au moment où une nouvelle spécialisation se prépare dans les sciences médicales, le médecin qui désire s'y intéresser doit se convaincre de la nécessité de rester clinicien, et de devenir en plus le technicien — conseil de tous ceux qui interviennent directement dans la formation complète et intégrale de l'être humain.

Il comprendra aussi l'importance de sa mission en se rappelant que par son action sur toutes les poussées organiques, il influence le devenir mystérieux de l'unité humaine, oscillant à travers le temps et l'espace.

Nouvelles Diverses

Front de l'Enfance

Le samedi 11 avril, s'est réunie à Moulins, l'Assemblée constitutive du Front de l'Enfance, convoquée par la Coopérative de l'Enseignement laïc.

Au cours de cette réunion, dont M. Romain Rolland était le président d'honneur et dont les buts furent exposés par M. Freinet, la création d'un Front de l'Enfance fut décidée à l'unanimité. Pourront y adhérer « les organisations scolaires et périscolaires, philosophiques, syndicales et politiques qui s'intéressent à l'enfance », ainsi que les individus. Le bureau provisoire a été composé de Romain Rolland, président d'honneur, — C. Freinet, secrétaire, — Dr. Wallon, secrétaire de la propagande, — X du mouvement Amsterdam, — Fleyel, trésorier.

Le Front Populaire de l'Enfance se donne comme tâche :

De défendre les conquêtes populaires de l'École laïque ;

D'organiser pratiquement l'école nouvelle progressiste qui fera entrer dans la réalité des faits les grands principes des fondateurs de l'école laïque. Il travaillera à obtenir :

- 1) que l'école libère l'enfant, pratiquement,

effectivement ; qu'elle lui apprenne à travailler avec joie et à exercer ses possibilités créatrices ; à collaborer au sein d'une communauté pour le plus grand bien de cette communauté, — 2) Qu'une auto-discipline, basée sur les nécessités du travail en coopération et de la libération des initiatives soit substituée à la discipline passive et autoritaire, — 3) Que l'école soit placée dans la vie et en relation directe avec le travail, les souffrances, les espoirs et les rêves des travailleurs, — 4) Que les parents et le personnel enseignant soient initiés aux méthodes qui permettent la libération effective de l'enfant.

Pour tous renseignements, s'adresser à M. Freinet, à Vençe (Alpes-Maritimes).



V^e Congrès International Montessori

Le 5^e Congrès International Montessori se tiendra à Oxford du 7 au 17 août 1936.

Son but est d'éveiller l'attention des Autorités et du Public sur le développement de l'enfance sous un aspect qui, pratique-

ment, n'a pas encore été envisagé ; et de demander l'appui de tous ceux qu'intéresse l'enfance, afin d'établir les bases d'une réforme sociale-pédagogique.

Il s'agit comme point de départ, de considérer l'enfant comme un être faible, sans volonté, que l'adulte doit soumettre à un programme de vie et d'études en harmonie avec sa logique d'enfant ; d'envisager celui-ci comme une entité sociale de la plus haute importance dans l'humanité, c'est-à-dire comme celui qui a été choisi par la Nature pour élaborer l'humanité et qui, pour accomplir sa tâche, doit suivre la loi que lui dicte la Nature.

Durant le Congrès, la Doctoresse Montessori doit illustrer elle-même les différents aspects de ces lois, qui régissent la croissance psychique, qui poussent l'enfant à l'activité ; qui, dans les cas où elles sont négligées, amènent l'enfant à la rébellion, à des déviations ; signalant les dangers que représentent de telles conditions pour l'homme futur.

Elle démontrera également, s'appuyant sur une expérience de 30 années, qu'une réforme établie sur ces lois de croissance psychique, n'est pas seulement chose possible, mais que, déjà, elle apporte — outre l'élaboration d'une classe meilleure d'humanité — une économie de temps, d'argent et d'énergie à la Société.

Beaucoup de pays étrangers ont promis leur collaboration à ce Congrès. Plusieurs Gouvernements doivent envoyer des représentants officiels. Sir Michael Sadler est le Vice-Président Anglais et, parmi les Vice-Présidents étrangers, citons : Son Exc. J. Kornis, le Recteur de l'Université de Budapest ; le Dr. A. Pl. I. Sunyer, Président de l'Académie de Médecine d'Espagne ; Dr. V. Rasmussen de l'Université de Copenhague ; Dr. J. Piaget, Directeur de Bureau International d'Education ; et le Dr Kataroff de l'Université de Sofia.

**

" Education et rééducation " **aux Journées Pédagogiques** **de Neuchâtel**

La revue de Lausanne *l'Information au service du travail social*, consacre chacun de ses numéros à un sujet spécial. Celui d'avril 1936, (n° 4) est dévolu à l'Enfance coupable. Nous y relevons le compte rendu des neuvièmes journées d'éducation organisées à Neuchâtel par Mlle Marguerite Evard, du Locle, sous les auspices de la commission d'Education de l'Alliance nationale des Sociétés féminines suisses, de la Société pédagogique neuchâteloise, et des ligues *Pro Fa-*

milis et *Pro Juventute*. Ces journées se sont déroulées les 28 et 29 février à l'Aula de l'Université. Parmi les orateurs, mentionnons Mlle Elisabeth Huguenin (actuellement directrice de l'Ecole nouvelle de Petit-Bossey, près Céligny, canton de Genève), le Dr. Daniel Bersot, directeur de la clinique du Landéron et M. Albert Malche, conseiller aux Etats, à Berne, jadis chef du département de l'Instruction publique à Genève.

« L'enfant a besoin de vivre, a dit en substance l'orateur, il a besoin de vivre, à l'école comme ailleurs. L'éducation est donc une manière de vivre, dont l'élément principal doit être la confiance des élèves vis-à-vis de leur maître... Quant au programme, si nécessaire soit-il, il n'a pas une valeur absolue. Il n'est que le moyen par lequel on cherche à fortifier l'intelligence de l'enfant. Le système des notes, par l'esprit de compétition qu'il introduit dans la classe, détruit l'atmosphère de cordialité qui devrait exister entre le maître et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. Il paralyse les faibles et n'encourage pas les forts. Système mécanique, bureaucratique et inhumain, il donne à l'école ce caractère scolaire qu'elle devrait éviter avant tout.

« Il est important enfin de ne pas supprimer l'effort de l'enfant en lui mâchant la besogne par des réponses toutes faites. L'intelligence se forme en réagissant d'une manière active au monde extérieur et non pas en adoptant passivement des notions imposées du dehors. La préoccupation d'amener la classe à un certain niveau doit également être écartée. L'essentiel est de développer la personnalité de chaque enfant dans ce qu'elle a d'original, car c'est de cela que la société a besoin ».

Paroles éloquentes. Elles s'appliquent à tous les enfants. L'éminent pédagogue qui s'exprime ainsi parle en connaissance de cause. De telles déclarations sont un signe des temps. Elles méritent d'être répétées et répandues.

Ad. F.

**

Colonie de Vacances **Franco-Allemande**

Ecole Allemande en France organise à St-Brevin (Côte Atlantique) une colonie de Vacances du 5 juillet au 30 septembre. Elle pourra recevoir des Ecoliers Français désireux de se perfectionner en langue allemande par contact journalier avec les Ecoliers Allemands résidant en France. Pour tous renseignements, s'adresser à : *Ecole Nouvelle de Boulogne*, 6, rue Max-Blondat, Boulogne-sur-Seine, Molitor 03-87.

Livres

Ad. FERRIERE, **L'Ecole sur Mesure, à la mesure du maître**, paru en 1931, montre ce que doit être l'« enfant nouveau » et, par voie de conséquence, le « maître nouveau ». C'est un exposé des différentes méthodes modernes fondées sur la psychologie génétique, comportant travail individuel, réglé selon le pas de chacun, et travail collectif, fondé sur les intérêts dominants. Il reste quelques exemplaires de ce livre que l'auteur est décidé à céder au corps enseignant au prix de frs. 10 — (au lieu de 20), voire même, pour les commandes collectives de 50 exemplaires ou davantage, au prix de fr. 7.50. (En Suisse : fr. 8. — et 1.50 respectivement, Imprimerie Atar, 13, rue de la Dôle, Genève ; — à Paris, au siège de la revue).

**

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Fernand ROBERT, **La Conquête de la Santé par la psychologie harmonisatrice**, avec une préface par le Dr Gérard Monod (Nice, Saint-Isidore, chez l'auteur, 1936, opuscule 13 x 21 de 39 pp., fr. 3. —)

Il se fait actuellement — à côté de tant d'autres transformations structurelles de la société, de ses institutions et de ses conceptions — une réforme fondamentale dans le domaine de la médecine ; disons mieux : de la conservation de la santé. Le Dr Allendy, dans ses livres, l'a bien montré. Il faut, nous dit-on, découvrir les forces vives de l'individu, les énergies constructives qui œuvrent au fin fond de sa personnalité tant physique que morale (au sens large du mot) ; prendre ces énergies pour point de départ ; agir sur elles, oui, mais surtout les amener à agir. Non plus lutter contre les seuls symptômes superficiels du mal, mais découvrir ses racines. Non plus attendre passivement que les gens soient malades, mais les empêcher de le devenir. Ce fut le cas de la médecine chinoise ; c'est le cas de la nouvelle corporation des médecins allemands, paraît-il. L'auteur de ce livre a conscience de cette situation nouvelle. Ces pages, nous dit-on, sont empruntées à un ouvrage plus vaste en préparation : « Vers un monde nouveau ». Le titre du tout dit l'intention de la partie.

L'auteur n'est pas tendre pour la médecine et les médecins. C'est pourtant un médecin qui a écrit la préface de cet opuscule. Preuve que, dans le monde médical actuel, toujours plus nombreux sont ceux que rebute le rôle de rebouteurs, de guérisseurs, même si, à la suite d'études approfondies, ils y sont autorisés par l'Etat. Créer la santé ; y a-t-il tâche plus noble ? — La cause de la plupart des maladies est à chercher dans le « terrain » et la faiblesse du terrain, dans des erreurs de la part des parents, des pédagogues et du sujet lui-même. La fatigue est une intoxication. Le rôle du médecin — du « psycho-harmonisateur », comme le dit l'auteur — est d'éviter la naissance de cette intoxication, d'agir sur le

« ressort vital » ; et cette action est bien plus psychique. Aperçus sous l'angle de la puissance de ce ressort vital, il existe des types psychologiques divers, les uns passifs, les autres actifs. Connaître le type, c'est pouvoir exercer sur lui l'action optimale, lui éviter l'effet néfaste des complexes refoulés ; je veux dire : éviter que des refoulements fassent naître ces cancers psychologiques que sont les complexes de l'affectivité. Le bonheur est lié à ce bon usage du ressort intime, à un pragmatisme constructif, agent lui-même de l'« harmonisation ». — Il n'y a pas de jeunesse pour les « morts » (on pourrait dire : pour les êtres stagnants) ; il n'y a pas de vieillesse pour les « vivants ». Belle formule qu'il faudrait graver au fronton de tous les temples, et singulièrement au front de ce temple de l'âme divine qu'est l'homme.

Ad. F.

**

Dr Pierre MENARD, **Paisiblement, méthode pratique de psychothérapie** (Paris, chez l'auteur, 5, rue Gervex (XVIII^e), 1935, opusc. 13 x 18 de 32 pp., prix fr. 4. —).

L'auteur a étudié « l'Écriture et le Subconscient » (Psychanalyse et graphologie). Il prépare un ouvrage intitulé « La Page d'Écriture » (Éducation et rééducation physique et psychique. Thérapeutique des péchés capitaux par l'écriture). En somme il s'agit d'une graphologie retournée, d'une psychagogie par le graphisme. Se guérir de graphismes pathologiques, s'imposer des formes amènes et équilibrées, c'est user d'empire sur soi. Or là, réside la clef de toute possession de soi, de tout retour à la santé, de tout maintien de la santé.

Ici l'auteur a fait appel à de très grands psychiatres qui ont nom Epictète, Marc-Aurèle, Sénèque, Saint-François de Sales, Soixante cinq courtes citations. Elles sont réunies par leur numéro d'ordre en un index où on les trouve rangées selon l'ordre alphabétique des sentiments affectifs et moraux qu'elles évoquent. Il y a ainsi 102 rubriques, la plupart se référant à 6 ou 7 pensées différentes.

Ces pensées sont utilisées : oralement (avec miroir), graphiquement et, bien entendu, mentalement. Savoir par cœur n'est pas savoir, a dit Montaigne. Aussi l'intelligence, la réflexion, la mémoire et le jugement sont-ils mis, eux aussi, à profit. Geste, rythme : liens entre l'affectif, le matériel et le spirituel. Détente et tension, oubli du souci, effort de puissance mentale. La religion avait pressenti tout cela. Par un grand détour la thérapeutique psychologique y revient. Mais si elle apprécie un certain automatisme corporel, elle insiste pour que la pensée critique ne cesse de voir clairement d'où elle vient et où elle va. « Il faut, dit Pascal, faire croire... l'esprit, par les raisons ».

Ad. F.

Maurice PEERS, Inspecteur de l'Enseignement, **La Lecture silencieuse**, essai de méthodologie expérimentale (Editions « Labor », Bruxelles, 1936, opusc. 18,5 x 26,5 de 30 pp.).

L'auteur pose cette question : « Un enfant d'École Primaire, placé dans les conditions normales de l'école, devant une tâche de lecture scolaire habituelle, retire-t-il un profit plus grand de ce qu'il lit à voix haute, que de ce qu'il lit silencieusement ou inversement ? »

634 enfants du Borinage ont été examinés. A l'encontre de Mme Anderson, M. Peers a laissé de côté le facteur rapidité pour se limiter au facteur compréhension. L'expérience est indiquée ici dans les moindres détails, précieuse avantage pour qui voudrait la répéter avec ses élèves. Elle en arrive à constituer une espèce de test auquel il ne manque encore qu'un barème à base plus étendue. La lecture silencieuse favorise certainement la concentration, mais ouvre la porte à la fantaisie ; c'est peut-être ainsi qu'il faut interpréter les avantages de la lecture à haute voix en 3^e et 4^e années d'études ; mais, comme le remarque l'auteur, il y entre aussi, pour une part, le manque d'entraînement à la lecture silencieuse. Ce qui me le fait penser c'est que mes propres expériences ont donné un avantage considérablement plus grand à la lecture silencieuse chez mes élèves qui la pratiquent presque exclusivement.

M. Peers a constaté un avantage allant jusqu'à 15 % en faveur de la lecture silencieuse chez les garçons (l'inverse, chez les filles). Ne serait-ce pas là un trait de « déformation scolaire » ?... Malgré les incertitudes reconnues au cours de cette expérience, l'auteur se prononce pour l'enfant en faveur de la lecture silencieuse.

Ad. F.



Et. BURNET et W.-R. AYKROYD, **L'Alimentation et l'Hygiène publique**. (Genève, S. D. N., 1935, tiré à part, N° 2 du Bulletin trimestriel de l'Organisation d'Hygiène, vol. 16 x 24 de 155 pp., fr. s. 2,50).

« Créé en 1932, le *Bulletin trimestriel* s'est donné pour tâche de mettre à la portée des chercheurs la vaste documentation réunie par l'Organisation d'hygiène de la Société des Nations, mais jusque là disséminée dans des publications peu accessibles au public... » Les auteurs de cet opuscule ont tenu cette promesse ; les 129 ouvrages ou articles de savants de tous pays qu'ils citent sont si bien amalgamés et fondus que leur synthèse en est à la fois limpide et d'une richesse expérimentale impressionnante. Disons tout de suite que la conclusion capitale qui résulte de cet ouvrage est celle-ci : les médecins, physiologistes et chercheurs les plus strictement « expérimentaux » se rapprochent chaque jour, de par l'évidence des faits, des thèses dites « naturalistes » ! Ceci principalement en matière d'alimentation de l'enfance et de la première enfance : valeur prépondérante attribuée aux aliments « vivants », sucs de fruits et de légumes, céréales en cours de germination et non tuées par des procédés

industriels. Ce sont là, selon les auteurs, les « aliments protecteurs » dont aucun être humain, sur la surface du globe, ne devrait être privé. Et pourtant ils se défendent d'être naturalistes ; plus exactement, ils se dressent contre ce qu'ils jugent être les exagérations de certains naturalistes intrinsèques et exclusifs. Qui a raison ? Ici comme en tout, l'expérience sera jugée ; expérience non pas isolée de tout contexte, limitée au laboratoire et à un laps de temps infime, mais *in vivo*, et s'étendant sur des décades, voire même sur deux ou trois générations. Tant est lente — mais d'autant plus profonde — l'action de certains poisons subtils (engrais, insecticides, etc.).

Chaque phrase de ce compendium a son poids. La physiologie varie selon les climats, les travaux exécutés. La sociologie intervient ; ressources alimentaires des pays divers, usages et préjugés (souvent terribles) ; problèmes économiques ; pauvreté et coût de la vie. Sur cette double base : physiologique et économique, on étudie les standards alimentaires : aliments énergétiques, protéines, hydrates de carbone, graisses, minéraux, vitamines ; et l'on entre, sur ces points, dans les moindres détails, tout au moins jusqu'aux limites actuelles de la science (une science encore imparfaite, mais qui s'étend chaque jour). Approvisionnement, vaste problème à amplitude mondiale. — Education : formation de « nutritionnistes » et de « diététiciennes » (aux Etats-Unis surtout, bien entendu) ; l'éducation à l'école : classe d'alimentation (p. 3). — Puis : exemples d'alimentation organisée ; enfance (c'est prodigieux, ce que font certains pays !). — Maladies par carences alimentaires. — L'alimentation collective. (Voir, à ce sujet, l'annexe I sur l'alimentation en U.R.S.S.)

A lire, p. 47, les conquêtes de la science faites durant ce dernier demi-siècle, on demeure ahourdi. Puissance de bien ou puissance de mal ? Jusqu'ici, du fait d'une science imparfaite — et d'une « conscience » imparfaite aussi : « Science sans conscience n'est qu'une ruine de l'âme » Babelais) — le mal semble prédominer. A nous incombe le devoir de faire en sorte que l'homme ne reste pas pareil à l'apprenti sorcier. Déchaîner les puissances de la science appliquée est beau ; seul les maîtriser est bien.

Ad. F.



Léon WALTHER, Professeur à l'Institut J.-J. Rousseau, **Orientation professionnelle et Carrières libérales**, étude psychologique. (Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, éd. 1936, vol. 13 x 19 de 168 pp., fr. s. 3,50 fr. fr. 17,50.)

L'auteur de « La technopsychologie du travail industriel » (voir notre N° 23, nov. 1926, p. 300) aborde ici un problème d'une brûlante actualité. Convaincu que pour atteindre, dans la division du travail social, le plus d'effets utiles avec le moins d'efforts inutiles et que le diagnostic, suivi de la culture des aptitudes propres de chaque individu, était la voie la plus directe pour tendre à cette fin, « L'Entr'aide universitaire internationale » a demandé au psychotechnicien

une étude détaillée qui a conduit à la publication de ce petit livre. Pour mettre *the right man in the right place*, il faut avant tout connaître ce qu'exige la profession. Pour l'étude des métiers, l'observation des attitudes et des actes conduit relativement vite aux connaissances cherchées. « Malheureusement la situation se présente tout autrement par rapport à l'étude des professions libérales et académiques. Ici l'enquête est pour le moment le principal procédé d'investigation. Mais elle se présente ici sous une forme beaucoup plus complexe que pour l'étude des métiers. » Lipman a essayé de classer les professions libérales : intelligence gnostique portant sur les individus (médecin), sur les choses (naturaliste), sur les pensées (logicien) ; intelligence technique portant sur ces trois mêmes domaines : j'y classerai, pour ma part, — corrigeant Lipman — le professeur, l'ingénieur et l'éruddit ; enfin intelligence artistique : éducateur, sculpteur et littérateur.

Puis vient la connaissance de l'individu. Il y a là sur les tests des pages neuves et révélatrices. Sait-on qu'un tiers des jeunes gens entre dans une profession sans savoir pourquoi, que 16 % y entrent par tradition, 15 % par utilitarisme, 8 % seulement en raison d'une aptitude constatée (réelle ou imaginaire) ? Intéressant est le chapitre sur les types psychologiques que l'on rencontre le plus fréquemment dans les diverses Facultés universitaires (p. 122 et s.). A propos du questionnaire proposé pp. 135 à 137, on est étonné de ne pas voir mentionné celui des D' N. Roubakine. Ceci d'autant plus que les résultats d'ores et déjà atteints par ce dernier auraient pu être mis à contribution.

La troisième partie du livre, la partie pratique, est la plus courte. Le rôle de l'orientateur y est ébauché. Ceci prouve que l'ouvrage constitue une introduction au sujet. Le champ à défricher est immense. Une nouvelle édition sera nécessaire, dans dix ans. Elle comprendra les investigations faites d'ici-là. Demandons que l'on nous donne alors un index des noms cités : le travailleur en a besoin pour s'y retrouver.

Ad. F.

André BERGE, *Education familiale*. (Paris, Collection « L'Enfant et la Vie », Editions Montaigne, 1936, vol. 12 x 19 de 254 pp., fr. 15.)

Un auteur nouveau — tout au moins dans le champ de la pédagogie ; littérateur, nous ne connaissons rien encore de lui — et une collection pédagogique nouvelle, qu'il inaugure. Pourquoi une collection cathodique nouvelle, alors que les Editions du Cerf à Juvisy font, sous la direction très avisée du R. P. Châtelain, de si bonne besogne ? Je dis « bonne », au point de vue psychologique, les buts et les moyens étant ceux de leur confession religieuse. Ceci n'apparaît pas clairement. Les éditions du Cerf étant plus techniques, cette collection-ci sera-t-elle plus « laïque », je veux dire : destinée à la diffusion, dans la bourgeoisie moyenne, de ce que l'on estime être des principes justes à répandre ? A lire la

préface de M. Maurice Vaussard, ancien collaborateur de M. Georges Bertier à l'Ecole des Roches et actuel Directeur du Collège de Normandie, près de Clères (Seine-Inférieure), il semble que ce soit là le but poursuivi : « ...une collection où les questions éducatives seront présentées au grand public avec sérieux, sans optimisme de commande ni visées publicitaires, mais aussi sans appareil érudit qui les rende indigestes et sans les aborder par leurs côtés les plus abstrus. » Mais encore ? De quel bois vous chauffez-vous ? Nous dirons dans d'autres volumes comment nous concevons le rôle de l'Ecole, à égale distance d'un traditionalisme étouffant et d'une liberté imprudente, qui veut ignorer dans l'homme ses mauvais instincts ou sous-estime l'utilité d'une ferme discipline intellectuelle, morale, religieuse. Mais nous avons voulu commencer par observer l'enfant dans son premier et plus important milieu naturel : la famille. »

La famille ! Le sujet le plus difficile à traiter de toute la littérature pédagogique ! Comment l'exposer, en effet, de façon simple et lumineuse, alors qu'il y a cent mille type divers d'enfants, cent mille type divers de parents, cent milieux et climats différents ? — Mais il y a, sous l'extrême multiplicité des préceptes d'application, des principes psychologiques simples ? — Certes, mais ce sont précisément les plus difficiles à faire saisir par les parents, car ils sont d'ordre dynamique, donc « philosophique » ; ils exigent, de la part des pères et des mères de l'intuition clairvoyante, la vision de l'invisible ; ils devraient, pour être saisis, être exprimés en termes différents pour chaque milieu, type ou individu... Tâche surhumaine !

Qu'a fait l'auteur ? On nous le présente comme « un père attentif d'une famille nombreuse, qui est à la fois un artiste et un psychologue ». Psychologue intuitif qui a beaucoup lu (Bergson, les endocrinologistes, les maîtres de l'Institut J.-J. Rousseau, Henri Bouchet...) ; artiste de la plume, dont le talent, fait de souplesse et serti de nuances, suit avec agrément les contours et détours de sa pensée ; père, enfin, qui sait glisser à propos une anecdote, un exemple vécu, clair comme une fleur dans une prairie. Six chapitres seulement, dans ces 250 pages touffues. I. Objet de l'éducation ; en résumé : cultiver les valeurs spirituelles. II. Les conditions familiales : unité et union à sauvegarder. III. Préserver la sensibilité ; ni rigueur, ni sensiblerie. IV. Former l'automate, choisir les automatismes utiles et les faire acquérir ; faire passer le conscient dans l'inconscient, disait déjà Gustave Le Bon. V. Ecllosion de l'être ; ici il s'agit de faire passer l'inconscient créateur dans le conscient, d'où nouveau triage : ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas et doit être exclu ou canalisé ou sublimé. La valeur du calme, du recueillement, de la solitude et du silence sont parmi les meilleures pages du livre qui en compte beaucoup. VI. Chapitre très court, mais capital : L'éducation de l'éducateur par lui-même. « Pour éduquer un enfant, c'est soi-même qu'il faut d'abord et sans cesse éduquer... Elever un enfant, c'est essentiellement lui apprendre à se passer de nous... Joie et rayonnement sont nécessaires.

Tout, dans ce livre, bien qu'à des degrés divers, a une valeur — mais une valeur pour certains types, certains cas, certaines circonstances ambiantes... Sa valeur est donc limitée. Comment s'y prendra-t-on pour atteindre ceux-là précisément qui y trouveront leur profit ?...

Ad. F.

* *

Léon CHANCEREL, Fondateur-Directeur du Centre d'Etudes et de Représentations dramatiques, avec la collaboration de Hélène CHARBONNIER et de Anne-Marie SAUSSOY, **Les Jeux dramatiques** (Collection « Les Sciences et l'Art de l'Education », Juvisy, « Les Editions du Cerf », 1936, vol. 12,5 x 19 de 182 pp.)

Léon Chancereel a bien fait d'écrire ce petit livre. Autrefois les jeux dramatiques étaient fréquents. Ils le sont encore à la campagne, par ci, par là. Dans ses premières enquêtes de psychologie infantile, Jean Piaget notait les cas de « monologue collectif » où l'imagination d'un chef de jeu, de 8 à 10 ans, exprimée à haute voix, transformait les choses en les transportant dans le domaine du merveilleux et entraînait après lui les âmes et les gestes de tout un petit monde de figurants dociles et enthousiastes. Ce sont là des débuts spontanés de ce qui, à travers le jeu dramatique, peut devenir l'art dramatique. Le jeu : les scouts, les louveteaux surtout, le connaissent bien, autour du feu de camp. Et ce livre est plein de souvenirs de deux cheftaines riches d'imagination et du don d'animer leurs jeunes compagnons. Spontanéité d'abord, joie ensuite, née du même filon imaginaire. Et enfin, effort. Oui, effort sans que ni la spontanéité (canalisée), ni la joie (sublimée) ne soient diminuées. Tel est le miracle du « jeu dramatique ». Lorsqu'on veut monter une œuvre qui se tienne, « la spontanéité, la vivacité de sensations et d'imagination, l'esprit d'observation ne suffisent plus » (p. 74). Il faut — on cite ici Marie Fargues — discipliner l'esprit, calmer l'agitation stérile, donner le sens,

puis l'habitude, puis le goût du travail précis et bien exécuté. Pour cela : « Réduire le champ de l'activité intellectuelle, conduire le faisceau lumineux de l'attention dans une direction définie et demander un effort court, mais intense, et surtout simple ». Dès lors, les représentations ne seront pas des « spectacles » (exhibitions), mais des « fêtes ». Citons encore (p. 144) : « Quant aux réalités qui doivent caractériser toutes ces fêtes, ce sont celles qui ont présidé à leur élaboration et qui se sont développées au cours du travail dramatique : spontanéité, joie, simplicité, harmonie et poésie, mise au point très soignée. Il faut surtout que les fêtes soient l'œuvre des enfants ; que chercherait-on autrement en donnant un spectacle, lorsqu'on n'est pas des professionnels ou des gens qui se sont donné mission de divertir les autres ? »

Que de difficultés on rencontre en cours de route ! C'est à les énumérer et à indiquer les moyens de les surmonter qu'est consacré ce livre. Et c'est en cela que consiste la valeur éducative — valeur multiforme — du jeu dramatique. Autant de difficultés, autant de victoires. Autant de victoires, autant de conquêtes sur soi et dans la possession de soi. Car le don de soi aboutit toujours à une possession de soi plus complète. Les auteurs tirent de leur expérience mille enseignements divers. Mon expérience corrobore la leur en tout point. Il y a juste quarante ans qu'avec une bande de jeunes nous jouions les contes d'Andersen et des œuvres de notre cru. Quant les générations se succèdent et redécouvrent les mêmes vérités, c'est que celles-ci sont fondamentales.

Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Education 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'ECOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

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

Pavillon — Grand jardin — Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

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

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

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 d'après M. le D^r O. Decroly
l'Institut J.-J. Rousseau pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

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

Institut MONNIER

École nouvelle à la campagne

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

PONT-CEARD-sur-VERSOIX

(Canton de Genève — SUISSE)

Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB

(Fondateur de l'École de l'Odenwald)

(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Éducation

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

**Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants**

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

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VII^e

Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-89

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : 18 francs ; Étranger, 25 francs.

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

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

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

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

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

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

“ LA JOYEUSE ÉCOLE ”

13, 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 Ragettly**, 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)

Nous sommes heureux d'annoncer à notre fidèle clientèle une importante

BAISSE DE PRIX

sur notre MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES & JARDINS D'ENFANTS, ainsi que d'intéressantes nouveautés, dont voici les principales :

LE MATÉRIEL TRÉVIÈRES

(Matériel de grandes dimensions)

- BOIS NATUREL** : Pyramides, 14. » — Pyramides à degrés, 12. » —
Cône, 10. » — Cône à degrés, 12. » — Boules décroissantes, 8. » —
Les 5 éléments en boîte bordée, 52. »
- BOIS LAQUÉ** : Pyramide, 18. » — Pyramide à degrés, 16. » — Cône, 14. »
Cône à degrés, 16. » — Boules décroissantes, 12. »
Les 5 éléments en boîte Skyto imprimée or, 72. »

LE MATÉRIEL SAVIGNAC

(Matériel de grandes dimensions)

- BOIS NATUREL** : 6 planchettes carrées, 5. » — 6 rondelles, 4. —
6 anneaux, 6. » — 6 solides sur tige, 11. »
Les 4 éléments en boîte bordée, 24. »
- BOIS LAQUÉ** : 4 jeux de 6 planchettes, 28. » — 4 jeux de 6 rondelles, 24. »
1 jeu de 6 anneaux, 8,50 — 1 jeu de 6 solides sur tiges, 16. »
Les 10 éléments laqués en boîte Skyto, 75. »

LE MATÉRIEL GOUAULT

- Sucriers décroissants, 3 sujets, 7. » — Encastremets géométriques, 6 sujets, 8. »
Poupées décroissantes, 5 sujets, 12. » — Dominos des formes encastrees,
10 dominos, 6. »

LES ENCASTREMENTS GÉOMÉTRIQUES DÉCROISSANTS

- Carrés — Cercles — Triangles — Rectangles — L'ensemble, 8,50
Les Boules décroissantes à encastrer, 14. »

LES CUBES BOIS PEINT ET VERNI

1^{re} Série, La Journée de l'Enfant, 24. » — 2^e Série, Les Jeux de l'Enfant, 24. »

L'ÉDUCATION ENFANTINE - LE MEILLEUR GUIDE PRATIQUE
pour la mère et la jardinière d'enfants. Parait tous les vingt jours, 1 an. 17 fr. 50 — Le numéro : 1.40 (Spécimens gratuits)

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.**