

NOVEMBRE

1938

Ferrière
N° 141
16^e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE
INTERNATIONALE POUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE

SOMMAIRE

Avis

D^r H. WALLON. — *Les troubles du caractère et la discipline.* (Conférence faite au congrès de l'Éducation populaire).

Ad. FERRIÈRE. — *Giuseppe Lombardo-Radice.* p. 264

D^r A. DECROLY. — *Le programme d'une école dans la vie.* p. 266

M^{lle} SOUSTRE. — *Les suggestions collectives dans les sociétés d'enfants.*

Ad. FERRIÈRE. — *L'autarcie réalisée dans un collège des Etats-Unis.* p. 275

Nouvelles diverses. Diplôme préf. école Nouvelle p. 277

A travers les Revues.

Livres.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

29, rue d'Ulm

PARIS (5^e)

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

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

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

D^r H. PIÉRON

Professeur
au Collège de France

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

D^r H. WALLON

Professeur
à la Sorbonne

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : une année : 30 fr. français en France. — Dans les autres pays : 50 fr. français. —
Pour six mois, respectivement, 20 fr. et 30 fr. français.

Prix du numéro : 5 fr. français en France. — Dans les autres pays : 8 francs 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* : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, V^e,
n^o 697-92.

Groupe Français d'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm, 29 - PARIS (5^e)

Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,

Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,

Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,

Ex-Président

du Bureau Français d'Education.

D^r H. WALLON,

Professeur

au Collège de France.

G. BERTIER,

Directeur

de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : M^{lle} E. FLAYOL, Directrice Honoraire
d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-
Germain, Paris (V^e). Chèque postal Paris n^o 697 92.

Secrétaire Adjointe : M^{lle} BARDOT, Inspectrice Honoraire.

**Dotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ;
Membre actif, 5 fr. par an.**

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° 1	donnant des bandes de tissu de 8 x 40 cm.	9 fr. 50
N° 2	— 16 x 55 cm.	22 fr.
N° 3	— 32 x 80 cm.	44 fr.

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle A	donnant des bandes de tissu de 40 x 130 cm. . . .	85 fr.
— B	— 64 x 130 cm. . . .	135 fr.

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6^e)

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VOYAGES EN SUISSE

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

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

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

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 24, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

AVIS

A partir du 1^{er} janvier 1939, les « EDITIONS BOURRELIER » se chargeront de la vente de « *Pour l'Ere Nouvelle* ».

En conséquence, toutes demandes d'ABONNEMENTS, RENOUVELLEMENTS, PAIEMENTS, CHANGEMENTS D'ADRESSES, devront être adressées 76, Rue de Vaugirard, C. C. PARIS 1598-28. Mais « *Pour l'Ere Nouvelle* », continuera comme par le passé à être publiée et dirigée par le « Groupe Français d'Education Nouvelle ». C'est à lui notamment qu'on devra s'adresser pour tout ce qui concerne la rédaction et les questions de pédagogie.

N. D. L. R.

Les troubles du caractère et la discipline

(Conférence faite au Congrès de l'Enseignement Populaire)

Par le Docteur H. WALLON, Professeur au Collège de France,
Président du Groupe Français d'Education Nouvelle

La DISCIPLINE peut être entendue différemment selon que la tâche du maître est considérée comme de pur enseignement ou d'éducation et suivant que l'élève est considéré comme une simple intelligence à garnir de connaissances ou comme un être à former pour la vie.

Dans le premier cas, c'est la conception traditionnelle de la discipline qui l'importe : discipline formelle et collective. Il s'agit d'obtenir la tranquillité, le silence, la docilité, la passivité des enfants de telle manière qu'il n'y ait rien ni en eux ni hors d'eux qui vienne les distraire des exercices réglés par le maître, ni porter ombrage à sa parole.

Or, on s'est avisé que procéder ainsi c'était nuire à l'enseignement lui-même, interdire la collaboration indispensable de l'enfant, réprimer ce qui peut le mieux développer et conformer ses connaissances, à savoir ses curiosités, ses intérêts, ses initiatives intellectuelles ; — qu'il n'y avait pas moyen de s'adresser à l'intelligence de l'enfant sans s'adresser à l'enfant total ; — qu'il n'était pas possible d'enseigner sans éduquer un peu et que la discipline ne pouvait pas être identifiée à la réalisation d'un milieu neutre et vide, qu'elle devait être orientation et stimulation des activités spontanées, qu'elle devait se faire autant que possible personnelle.

Assurément, dans les conditions qu'impose une classe nombreuse, avec un programme d'études plus ou moins strict, il ne s'agit pas de suivre les fantaisies de chacun, l'instruction et l'éducation elles-mêmes en souffriraient. Elles doivent mettre en jeu un certain pouvoir d'adaptation, d'où résultera, avec l'application de chacun aux tâches nécessaires, la convergence des efforts, indispensable à l'existence d'une classe. Il n'est d'ailleurs pas exclu, bien au contraire, d'utiliser ce qu'il peut y avoir de spontanément collectif dans l'activité des enfants.

Mais cette adaptation a ses réfractaires. Il y a des enfants qui se dérobent à la discipline collective, même quand elle fait sa part à leur spontanéité. Ils s'y dérobent, non pas toujours par défaut d'intelligence, mais par troubles du caractère.

LES THÉORIES. — Au maître qui se pose le problème du caractère et de ses anomalies, la psychologie n'offre malheureusement que des théories bien éloignées souvent de son expérience et de sa pratique journalières.

En particulier, il est dans les tendances de la psychologie traditionnelle de considérer l'individu comme une sorte de réalité en soi dont la conduite doit traduire plus ou moins nécessairement les virtualités par lesquelles se définirait sa nature, son tempérament. Il est courant de ramener la question du caractère à celle des constitutions. On a défini plusieurs constitutions, le plus souvent par emprunt aux classifications des aliénistes, selon cette hypothèse que les grandes affections mentales seraient l'exagération de dispositions psychiques qui répondraient, dans les limites du normal, à des types différents d'individus. Il en résulte que définir le caractère consisterait à faire d'abord un cours de psychiatrie.

Mais sur l'existence, la délimitation, la signification de ces types, les psychologues sont loin de s'entendre et les discussions théoriques se substituent trop souvent à l'observation des faits.

On ne peut expliquer une conduite en l'isolant du milieu où elle se déploie. Avec les différents milieux dont il fait partie, la conduite de l'individu peut changer. La conduite de l'enfant, encore dépourvu d'habitudes, de personnalité confirmée, dépend du milieu plus encore que celle de l'adulte. Le maître peut observer l'enfant dans le milieu scolaire. C'est de son observation qu'il doit partir, c'est-à-dire de l'expérience, et non de théories plus ou moins précises.

LES MANIFESTATIONS. — Peuvent être cause de trouble les *rappports* de l'enfant avec la classe elle-même, avec le contenu de l'enseignement, avec les personnes.

La classe peut développer chez certains enfants comme des réflexes conditionnels de nature désagréable. Léon Werth a noté cette odeur mêlée de poussière et d'encre qui opprimait soudain ses goûts de liberté, son amour de la libre nature.

Si c'est à l'activité de la classe, au contenu de cette activité, qu'il ne peut adapter la sienne, le conflit peut être général, mais aussi partiel et dans ce cas il est fort probable que le point de départ est une inaptitude intellectuelle initiale. Mais on sait comment, chez l'enfant, les inaptitudes peuvent se doubler aussitôt d'un parti-pris d'inhibition ou d'hostilité et comment aussi il y a facilement transfert d'une matière d'enseignement sur le maître et inversement.

Les rapports avec les personnes sont beaucoup plus variés. Vis-à-vis du maître, l'hostilité peut avoir des causes directes : non-réussite de l'enfant, sévérité du maître, motifs personnels qui peuvent avoir été puisés dans le milieu familial, motifs affectifs qui ont leur source dans l'histoire psychique et secrète de l'enfant. Sa conduite vis-à-vis du maître peut être aussi la fonction

de ses camarades : il fait le jocrisse pour les distraire soit par vanité de forte tête, soit au contraire par sentiment d'infériorité et désir de les courtiser.

A l'égard des camarades, il peut y avoir sociabilité excessive ou agressivité tantôt pour des motifs qui tiennent plus à l'enfant lui-même qu'à leur personne et tantôt pour des questions de rivalité : impulsivité motrice ou affective, hyperesthésies de voisinage qui font le mauvais coucheur, autoritarisme, ressentiment, jalousie, etc.

La NATURE des actes doit être aussi envisagée. Ils peuvent être franchement délictueux, comme des larcins par exemple. Ici encore il faut envisager aux dépens de qui le vol est commis : maîtres, camarades, parents ou commerçants. Les vols de l'enfant sont plus souvent plus psychiques qu'utilitaires. Ils peuvent être un signe d'animosité, mais aussi un essai de participation affective avec la personne volée par l'intermédiaire de l'objet volé. Ils peuvent être comme stéréotypés et se déclencher comme automatiquement en présence de certaines circonstances ou de certains objets. Ils peuvent être enfin utilitaires.

A propos du mensonge aussi, il est nécessaire de faire des distinctions psychologiques suivant ceux à qui ils s'adressent, suivant leur objet, suivant qu'ils sont de défense, d'intrigue, d'hétéro, ou même d'auto-accusation.

Au vol et au mensonge méthomaniacs sont très souvent associés le vagabondage et les fugues dont le caractère peut aussi beaucoup varier : simple école buissonnière solitaire ou collective, fuite motivée, fugue d'angoisse ou impulsive.

Les mêmes degrés du normal au pathologique se retrouvent dans les manifestations de brutalité. Elles peuvent être un simple abus de la force contre les plus faibles, un plaisir de provocation vis-à-vis de plus grands, des réactions de rivalité. Mais elles peuvent ressembler aussi à de véritables crises de fureur, qui traduisent, chez certains, une irritation habituelle, qui surgissent chez d'autres sans lien apparent avec leurs dispositions immédiatement antérieures et consécutives, qui peuvent répondre enfin à des besoins bien définis de vengeance.

Dans la zone du pathologique s'observent fréquemment des manifestations nettement névropathiques telles que tics, bégaiement, agitation à base d'instabilité choréique.

LES CAUSES. — La recherche des causes peut être tout au moins amorcée par le maître s'il compare le comportement de l'enfant en classe et en récréation, à l'école et à la maison.

Sans doute, il peut être difficile au maître de connaître très exactement le milieu familial de l'enfant : s'il y a misère ou aisance, privations ou superflu, comment les parents réagissent moralement à ces conditions matérielles : par des sentiments d'indignation, d'envie, de revanche, de mépris, de supériorité, etc. La constellation familiale est aussi d'une grande importance : comportement réciproque des parents, nombre des enfants, leur rang d'âge, leurs rapports avec les parents et entre eux.

Suivant Adler, les enfants gâtés deviennent renfermés, égocentriques, d'humeur morose, grognons, incapables de se lier à d'autres, prédestinés aux névroses et aux psychoses. Les enfants négligés se montrent indisciplinés, destructeurs, cruels envers les animaux, ont des tendances au vagabondage. Ils s'associent à des enfants ayant les mêmes défauts, forment des bandes de maraudeurs. Ils sont prédisposés au crime, à l'alcoolisme, au suicide.

Freud considère que les rapports de l'enfant avec les personnes de sa famille, avec sa mère (fusion), avec son père et ses frères (rivalité), déterminent des attitudes durables qui ne font que changer d'objet et de forme par le mécanisme des assimilations, des transferts, des sublimations.

LES MÉCANISMES, LES REMÈDES. — Quand les troubles du caractère sont la conséquence d'*inaptitudes* intellectuelles, il en résulte souvent des activités de

remplissage ; si c'est le pouvoir d'attention qui est défaillant, il se produit des ruptures perpétuelles du thème intellectuel, des fusées d'activité incoercible, de l'instabilité psycho-motrice. Le maître ne s'opposera pas directement à ces activités de remplissage, il essaiera de les utiliser en leur proposant des objets plus ou moins directement en rapport avec le thème d'enseignement.

L'INHIBITION vient souvent doubler l'insuffisance réelle ou redoutée. Elle est souvent extrêmement durable et systématisée chez l'enfant. Elle s'accompagne souvent d'humeur ombrageuse et de honte. Il faut se garder, par trop de rudesse ou de sévérité, d'accroître l'anxiété de l'enfant et de renforcer ainsi l'inhibition.

Plus souvent qu'on ne suppose, l'enfant souffre de REFOULEMENT. La non-satisfaction de sentiments qu'il aimerait éprouver dans sa famille ou à l'école se traduit par des réactions détournées qui ont plus ou moins de valeur de diversion, de feinte ou de symbole et qui sont objectivement ou subjectivement nocives. Le maître ne peut évidemment pas tenter la psychanalyse de ses élèves. Néanmoins, certaines activités peuvent être libératrices : les récits ou les dessins provoqués, les collaborations entre enfants. Un bon observateur peut y découvrir des indices qui lui serviront dans sa conduite vis-à-vis de son jeune sujet.

Les actes délictueux peuvent être des réactions de *compensation*. J'ai vu un enfant sans famille qui n'était pas sûr d'être adopté définitivement, se livrer à des vols d'ailleurs absurdes. La mythomanie et la fugue peuvent être une tentative d'évasion, loin du milieu qui ne satisfait pas, dans un monde irréel ou différent. Il faut, en pareil cas, redouter que la sanction liée au délit n'aggrave l'état d'anxiété latente qui en est l'origine.

Dans ses réactions inadaptées ou vicieuses, l'enfant ne fait souvent que répondre à des circonstances nouvelles par un *complexe*, c'est-à-dire par un ensemble de réactions et de sentiments fixés une fois pour toutes. Né d'influences affectives puissantes ou violentes, le complexe se perpétue en s'insérant dans les situations nouvelles à l'aide d'analogies, d'assimilations, d'identifications fautives entre les circonstances ou les personnes du passé et celles du présent. C'est en éveillant chez l'enfant un intérêt nouveau pour les situations nouvelles où il se trouve qu'il est possible de ressusciter son pouvoir d'adaptation.

Les troubles de la conduite peuvent être enfin liés à des tares névropathiques dont les unes peuvent être essentielles et les autres plus ou moins accidentelles ou réactionnelles. Le maître ne peut alors faire autre chose que de les signaler au médecin.

GIUSEPPE LOMBARDO-RADICE

LOMBARDO-RADICE, le grand pédagogue italien, est mort le 16 août, d'un arrêt du cœur. Bien qu'il eût passé par toute la filière scolaire de l'Italie de son temps — né autour de 1879, il a connu, en Sicile, sa terre natale, les absurdités de l'école abstraite et livresque dont il a gardé toute sa vie une sainte horreur — on peut le désigner comme un autodidacte de génie. Les circonstances firent de lui un éducateur dès le foyer familial ; il eut la chance d'avoir des maîtres émancipés des

jougs de l'école traditionnelle — au point de vue didactique, — hommes originaux, ingénieux et qui devinrent ses amis ; par goût de jeune maître, il se mêla à la vie d'une école nouvelle pour futurs marins, à Florence ; — et pourtant il avoue qu'à cette époque, à 22 ans, il n'avait encore lu aucun ouvrage de pédagogie, à part Pestalozzi « que j'avais lu avec mes sœurs, étant encore enfant », et Herbart qu'il n'a jamais aimé.

Peut-on affirmer que cette ample connais-

sance de la vie telle qu'elle est et de l'enfance dans sa spontanéité originale, et cette ignorance de toute théorie ont fait sa grandeur comme pédagogue ? Je le crois fermement. Rédacteur de revues pédagogiques qui ont eu un succès et une diffusion remarquables : *Nuovi Doveri* (1907 à 1912), *Scuola e Vita*, en 1914, *L'Educazione nazionale*, dès 1919 — revue bien souvent citée ici dès 1922 — il demeura toujours à l'écart des discussions théoriques vides de contenu et eut sans cesse un contact vivant avec des maîtres vivants, au plein sens du terme. Il se fit gloire de ces amitiés, de la découverte qu'il fit d'innombrables petites « écoles nouvelles » dans le cadre de l'école primaire. Ces amis lui ont envoyé des milliers de dessins et de compositions d'enfants, non pas isolés, mais par paquets couvrant une année au moins, parfois 5 ou 6 années de travail du même enfant. Il en a tiré non seulement de nombreux articles, mais même des livres qui ont eu un succès étonnant. L'un d'eux, « Les Petits Fabre de Porto Maggiore », a même paru en traduction française. C'est dans cette vaste famille d'amis et d'amies de l'éducation nouvelle que G. Lombardo-Radice devait trouver, en 1910, celle qui devint son épouse : Gemma Harasim de Fiume, admirable pédagogue elle-même qui œuvra à ses côtés jusqu'à la minute même de sa mort. Leurs enfants furent — on le devine — élevés selon les méthodes les plus pures de l'éducation nouvelle, fondée sur l'activité spontanée créatrice et constructive ! Et l'expérience, est-il besoin de le dire, apporta pleine confirmation aux thèses pédagogiques des parents.

Lombardo-Radice eut la chance — inouïe pour un novateur qui fut le plus éloquent détracteur de l'école « assise » — d'être élu par un Ministre de l'Instruction publique clairvoyant, le philosophe Giovanni Gentile, comme directeur et réformateur de l'École primaire publique italienne, en 1923 (1). Introduisit-il l'École active dans le royaume entier ? Son ambition fut plus haute : il voulut initier les maîtres à « l'École sereine ». Pour lui le mot « active » est insuffisant (2), car il existe une activité forcée, intense, qui ne « centre » pas l'enfant, mais tend à le déséquilibrer. Par le terme d'« École sereine », il entend souligner cet état d'équilibre interne, de joie constructive, qui doit caractériser le milieu scolaire.

Il faut lire et relire ses « Leçons de Didac-

tique » qui, réunies en 1913, comptaient déjà, douze ans après, huit éditions. Elles ont constitué le terreau sur lequel devait pousser en 1923 l'École primaire italienne. « L'élève n'y est pas considéré comme imitateur, dit Lombardo-Radice, mais comme observateur et juge du maître. La vie de l'école est comprise comme : collaboration de l'élève et du maître, collaboration réciproque des élèves, collaboration des professeurs. La pédagogie n'est pas traitée professionnellement, mais en fonction de l'humanité et de la richesse intellectuelle du maître ; l'initiative privée est défendue contre l'école d'Etat. La valeur des leçons formalistes est diminuée et toute l'éducation est fondée sur l'intuition du monde de l'élève. Le maître est considéré comme le « modérateur » de l'étude libre. » Car l'enfant est avant tout : poète, créateur. (Cf. *Trois Pionniers de l'Education nouvelle*, Flammarion, p. 140).

D'où ces thèses : 1. Culture de la spontanéité. La langue maternelle vaut « comme mode d'expression et de création de la pensée ».

2. Intuition, non comme procédé de vérification après coup, mais comme voie d'accès à la connaissance, comme chemin d'approche, favorisant « le développement des idées que l'enfant possède déjà, ce qui revient à dire qu'il faut prendre pour point de départ la poésie qui est la première philosophie de la vie ».

3. « La composition doit être comprise comme notation de l'âme de l'enfant qui s'explore lui-même ainsi que le monde. »

4. Elimination du livre — aussi longtemps que l'enfant n'en a pas éprouvé le besoin et découvre la valeur.

5. Langue, dessin, arts doivent être, à la source, spontanés.

6. L'histoire commence comme un poème et se continue par l'histoire du travail des hommes.

7. Science et poésie, à la source, sont unes. Découvrir les beautés de la Création, saisir les corrélations organiques vitales ; se montrer chercheur, explorateur, savant en herbe.

8. Il n'y a de religion que dans l'aspiration au divin, d'enseignement religieux authentique que par la poésie religieuse de l'âme.

Relevons encore cette éloquente profession de foi :

« Je crois en l'enfant, et je lui fais largement crédit, persuadé de ne rien pouvoir obtenir de lui à contre-temps, pas plus que je ne puis faire percer ses dents selon ma volonté. »

(1) Cf., jusqu'à cette époque, la notice biographique d'Alfredo SARAZ, paru dans *La Tecnica Scolastica* de mars 1923.

(2) Cela ne l'a pas empêché de l'employer bien des fois dans *L'Educazione nazionale*. Cf. juillet et octobre 1926, etc.

Parmi les éducateurs que Lombardo-Radice a découverts et encouragés, il faut citer M. Ernesto Pelloni, à Lugano, sur qui il a publié un bel article peu après la guerre, et M^{me} Boschetti-Alberti, la grande éducatrice de Muzzano, puis de Agno, au Tessin. Il admirait en celle-ci l'« éducatrice qui affirme sa foi dans l'enfant et dans la nécessité de respecter sa personnalité », qui « laisse entrevoir, à travers des anecdotes, de menus incidents de la vie scolaire et des souvenirs, quelle est son attitude en face du travail libre et spontané des écoliers », admirant « son haut idéal pédagogique et son expérience presque unique de l'enseignement ». (Elda Mazzoni, élève de Lombardo-Radice, professeur à l'École du Magistère de Rome, citation de *L'Aube de l'École Sereine en Italie*, p. 190).

Et quand on objectait à Lombardo-Radice que toutes ces expériences géniales qu'il narrait, étaient exceptionnelles, il se fâchait. Il répondait ce qu'il avait répondu un jour à un ami qui attribuait à l'« ambiance spéciale » le succès qu'il avait obtenu avec ses propres enfants :

« Non, *tous les enfants* sont ainsi normalement et ne peuvent être qu'ainsi. C'est nous, adultes, qui obstruons les voies de leur âme. Dans trente ou quarante ans, notre éducation sera qualifiée de barbare, malgré l'hygiène, les beaux bâtiments, les programmes, les maîtres disciples de Herbart, les inspecteurs, les examens, etc... Vous jugez ainsi parce que vous ne vous souvenez plus de ce que vous étiez vraiment quand vous étiez enfant. Vous avez presque complètement oublié votre enfance, évoquez-la de nouveau et ne parlez plus ainsi ! Chaque enfant est poète, peintre, sculpteur, chanteur, savant en herbe, théologien, philosophe aussi (en tant... qu'enfant !) et tout ce que vous voudrez, à la façon d'un enfant ! » (*Trois Pionniers*, p. 148-149).

Dans le *Corriere del Ticino* du 1^{er} septembre, M. Ernesto Pelloni raconte sa der-

nière entrevue avec G. Lombardo-Radice, le 29 juillet 1938. Celui-ci était venu donner, comme souvent déjà, un cours de vacances aux maîtres tessinois. Il était bien faible déjà, amaigri, creusé, voûté, l'esprit toujours clair pourtant et l'âme enthousiaste. Plein de projets d'avenir. Il voulait récrire sa « Pédagogie générale », mais auparavant publier le second volume de sa « Pédagogie des apôtres et des travailleurs ». Malgré le danger de l'altitude, pour son cœur malade, il était allé en autocar au col du Saint-Gothard. « J'aime la haute montagne, disait-il, elle me rend l'âme plus légère ». Il se joignit encore à une expédition avec 70 jeunes maîtres. Il rayonnait. En passant près d'un village, à 1.200 mètres d'altitude, quelqu'un dit : « C'est ici qu'il faudrait tenir nos assises de pédagogie ! » Il répondit :

— « Oui certes, on y ferait moins de parolotes ! »

Et il admirait qu'on fit de l'écolier non un puits de science livresque, mais un « polytechnicien-artisan rural », avec une âme de poète.

C'est peu de jours après, le 16 août qu'il fut fauché. C'était dans le Cadore, dans ces montagnes où il avait dû faire la guerre entre 1914 et 1918. Il montait à un refuge : Croda da Lago, avec sa femme. Ses fils, qu'il n'avait pas revus depuis longtemps, devaient atteindre la cabane par une autre voie. Brusquement il se sentit frappé : les Alpes devant lui déployaient toute leur beauté. Sa femme se pencha sur lui. Du même regard il adressa un *merci* à sa compagne bien aimée et à la Nature qu'il aimait si passionnément — et passa. Mort belle, sereine. Elle efface les amertumes et des déceptions qu'il avait dû subir ces dix dernières années, dans sa patrie.

Perte irréparable pour ses proches, pour ses amis. Mais ses livres restent. Ils ne passeront pas. Il survit en eux, à travers eux.

Ad. FERRIÈRE.

Le programme d'une école dans la vie

Par le D^r Ov. DECROLY (1908) (1)

L'école que veulent imposer à tous les partisans de l'instruction obligatoire, remplit-elle bien les exigences qu'un organisme qui s'intitule « École pour la Vie » doit remplir ?

C'est là un point discuté ; des pédagogues qui ne sont pas influencés par leurs tendances et intérêts politiques ou religieux, émettent

des doutes sérieux à cet égard ; ils se basent,

(1) Extrait de la brochure : *Initiation générale aux idées decrolyennes*, par Gérard Boon. Cahier III, — Collection ivoire, édition du Centre national d'éducation à Uccle Bruxelles, — en collaboration avec la librairie Nathan, 18, rue Monsieur-le-Prince, Paris.

pour affirmer l'insuffisance de l'école, sur les résultats obtenus par notre enseignement actuel et sur les conditions illogiques et anti-scientifiques dans lesquelles il est donné.

S'il s'agissait seulement de faire acquérir la technique de la lecture, de l'écriture et du calcul, cet enseignement pourrait, à la rigueur, suffire ; mais si l'on prétend, en même temps, donner les notions indispensables, meubler l'esprit, développer les facultés et, par-dessus tout, favoriser l'éducation, on peut affirmer que le rôle de l'école, à ces points de vue, est très insuffisant. Le reproche que font des parents éclairés, et que relèvent naturellement les adversaires de l'école en général, et de l'école laïque en particulier, c'est que celle-ci manque d'influence formatrice sur le jugement, le caractère et sur la sociabilité, et qu'en excluant la morale par les dogmes, elle semble ignorer l'existence de la morale même, et méconnaître ou négliger son influence dans l'organisation de la vie humaine.

Sans doute, c'est là un tableau poussé au noir de l'action de l'école, à laquelle les parents voudraient faire endosser l'insuccès dont ils sont en bonne partie les artisans ; il y a cependant des reproches justifiés, et parmi eux, on peut dire qu'en toute première ligne, vient celui que ces mêmes parents cublient le plus souvent de signaler : l'école ne les a pas préparés eux-mêmes à leur tâche d'éducateurs.

Quoi qu'il en soit, les défauts de notre système scolaire existent, de l'aveu même des moins prévenus contre lui ; malheureusement, de nombreux obstacles d'ordre administratif ou personnel empêchent non seulement de les supprimer, mais même de les envisager sans passion ni parti pris. Il est bien entendu que nous n'avons nullement l'intention de dresser ici un réquisitoire et de donner ainsi des armes à ceux qui combattent l'enseignement par intérêt ou étroitesse de vue. Si nous attirons l'attention sur certaines de ses erreurs, c'est dans le but d'en étudier la nature et de rechercher s'il n'y a pas de remède.

Parmi les principales de ces erreurs, on peut affirmer que la conception actuelle du milieu scolaire et celle du programme viennent en tête.

Ne sont-ce pas deux absurdités, en effet, que de vouloir réaliser l'école pour la vie dans une caserne sans vie, avec un enseignement de choses inertes ? N'est-ce pas un non sens que de prétendre favoriser l'évolution des facultés de l'enfant en le condamnant à l'immobilité et au silence pendant les meilleures heures du jour et les plus belles années de son existence ? Et, sans doute,

on peut accuser les méthodes et les maîtres de ce mal, mais ne faut-il pas faire remonter celui-ci plus haut et incriminer, tout d'abord la disposition de l'école elle-même et le programme qu'on y impose ?

Comment modifier cet état de choses, dirait-on ?

Les autorités n'écoutent que d'une oreille distraite les suggestions de ceux qui conseillent des améliorations. Les écoles existent déjà nombreuses ; on ne peut les désaffecter pour en réédifier de nouvelles ; les transformations mêmes sont coûteuses ; augmenter la surface des cours et ajouter un jardin, il n'y faut pas songer, en ville surtout, où les terrains sont d'un prix fou ; toute administration est conservatrice par définition, elle recule toujours devant un accroissement des taxes ; cela présente en effet un certain danger que les dépositaires du pouvoir n'osent affronter, même dans l'intérêt général.

Tout cela est vrai et pourtant il faudra bien que l'on progresse, qu'à l'avenir on tienne de plus en plus compte, dans la construction de nouveaux bâtiments scolaires, des exigences de la pédagogie moderne, nous entendons de la pédagogie non dogmatique, non routinière, mais rationnelle et évolutive.

Il faudra que l'on songe sérieusement à s'inspirer, pour l'école du peuple, des exemples donnés par des établissements pour enfants de la classe aisée à l'étranger surtout, lesquels représentent l'école pour la vie, en réalisant l'école dans la vie. C'est non une simple question d'opinion philosophique mais une question d'humanité et d'économie sociale.

Du reste, l'école ne doit pas être plus onéreuse pour cela ; il faudra que l'on ne la conçoive plus exclusivement d'après les plans d'un architecte, qu'on ne la considère plus comme se composant uniquement d'un ensemble de pierres plus ou moins agréablement agencées, mais encore et surtout de ce qui entoure ce bâtiment notamment la rue, les champs, les rivières, les bois et leurs hôtes ; qui osera encore mettre en doute que ce soit la nature changeante et variée qui doit servir de cadre à la leçon plutôt que les murs de nos casernes et les impasses de nos grandes villes où l'enfant ne peut observer que des tranches de phénomènes et des processus trop compliqués pour sa jeune intelligence ; où il n'assiste pas assez ou incomplètement au travail de l'homme, cette leçon de morale par excellence, où ses yeux sont sans cesse témoins de scènes dégradantes et antisociales.

Loin de nous la pensée de méconnaître les progrès réalisés, mais on n'a tenu compte jusqu'ici surtout que de certaines exigences

du jeune être à éduquer et encore... on a cublé les exigences intellectuelles et morales qui ont en somme leur importance aussi au point de vue de l'avenir de l'enfant.

Il ne suffit pas de changer l'ambiance de l'école, de la transporter dans un site idéal, d'y réaliser l'hygiène la plus parfaite. Il y a des écoles de ce genre qui ne donnent pas de beaucoup meilleurs résultats que les établissements ordinaires. Il faut encore savoir tirer parti des éléments qui constituent cette ambiance, grâce notamment à un personnel dévoué, consciencieux et instruit, à des méthodes et des horaires convenables et à un programme rationnel.

Nous ne voulons nous étendre ici que sur ce dernier point, pour l'avoir étudié et l'avoir expérimenté d'un peu près.

Demandons-nous d'abord quelles sont les conditions que doit remplir un programme ?

On reste dans la tradition en affirmant qu'en ce qui regarde les écoles pour jeunes enfants, le programme doit tendre à fournir une culture générale et favoriser le développement intégral ; il doit rester étranger à toute question de spécialisation, à toute préparation professionnelle. Il est cependant erroné, hâtons-nous de le dire, de prendre ces termes trop à la lettre et de renoncer à toutes les ressources qu'offrent les notions de nature pratique et, surtout, aux occupations qui rentrent dans les activités de cette catégorie. Au contraire, il faut les mettre largement à contribution, et même ne pas craindre d'emprunter des activités au travail de l'ouvrier manuel, pourvu qu'elles ne soient pas de pures manifestations mécaniques et qu'elles se rattachent à titre d'application directe à quelque point du programme adopté.

Si ce principe est généralement admis, il n'est pas le seul, et il importe que le programme s'inspire encore de plusieurs autres règles, basées sur la psychologie de l'enfant et les nécessités sociales.

On pourrait les condenser dans les quatre points suivants.

Il doit :

- a) tendre à l'unité ;
- b) convenir au plus grand nombre de mentalités possible ;
- c) permettre l'acquisition d'un minimum de connaissances indispensables ;
- d) favoriser le développement intégral de toutes les facultés, et l'adaptation au milieu naturel et social où l'enfant devra passer son existence.

Reprenons ces quatre points d'un peu plus près :

a) Le programme doit tendre à l'unité en ce sens que toutes ses parties doivent se tenir entre elles, former un tout indivisible.

A un moment donné, le calcul ne doit pas porter sur d'autres matériaux que la lecture, les sciences physiques et naturelles, l'histoire, le travail manuel, pas plus d'ailleurs que l'enseignement ne doit être servi par tranches irrémédiablement fixées comme quantité et comme durée, par des règlements ; de plus il faut que tout l'ensemble des sujets traités soient solidaires et convergent vers une idée maîtresse qui se retrouve au fond de toutes les leçons ;

b) tout enfant doit être mis à même de tirer un profit maximum de l'enseignement donné ; il ne faut pas que, comme cela se passe actuellement, les seuls intelligents bénéficient des sommes dépensées pour l'éducation de tous.

Le programme doit faciliter l'individualisation indispensable si l'on veut que le plus grand nombre d'enfants aboutissent au but que l'on se propose de leur faire atteindre. Il doit aussi permettre des adaptations larges et faciles au milieu où vit l'enfant et ne pas tenir le maître en d'étroites lisières.

Michelet a dit : « L'enseignement, un jour, aura mille formes. On n'enseignera point un enfant de la Brie futur maçon comme on enseignerait le petit marin de Marseille ou un jeune commerçant. »

Cette idée doit se traduire comme suit : « Un jour, on n'enseignera plus au moyen d'un programme uniforme tous les enfants d'un pays, mais dans chaque localité on tirera parti des ressources naturelles et des activités humaines qu'elles déterminent pour donner l'éducation générale avant d'entreprendre la préparation professionnelle. »

c) Tout être humain doit posséder un minimum de connaissances qui lui permettent de comprendre les exigences de la vie en société, les obligations qu'elle impose et les avantages qui en résultent, en un mot, qui la mettent en état de s'y adapter graduellement. Il est absolument erroné de vouloir, coûte que coûte, faire absorber à l'enfant une somme déterminée de connaissances. Ce qui importe, ce n'est pas cela — il ne sera jamais à même d'en arriver à bout, et il les oubliera si vite — mais de lui donner le goût de connaître et la clef pour apprendre, de faire en sorte qu'il désire ardemment s'informer sur ce qui le touche et ce qui touche ses semblables, et le résultat obtenu sera autrement appréciable.

Ce minimum, est-il possible de le définir ? Nous le pensons.

Il ne consiste pas, bien entendu, dans la capacité de déchiffrer un livre de lecture dé-

terminé, de savoir rédiger un genre épistolaire donné, ou encore, de connaître de mémoire la table de multiplication et les dates de l'histoire du pays.

Non, mais de posséder logiquement les connaissances indispensables se rapportant aux grands mécanismes de la vie individuelle et sociale ; et par-dessus tout, de s'être imprégné de la grande loi qui domine l'univers et les êtres : l'évolution, synonyme de progrès, basée, bien entendu, moins sur la lutte pour la vie que sur la solidarité pour la vie ;

d) Il faut que l'école utilise et favorise le développement de toutes les faces de l'individualité enfantine, qu'elle tienne surtout compte des plus indispensables, celles qui ont le premier rôle dans la vie active, celles qui ont avant tout besoin d'être cultivées pour rendre l'adaptation plus rapide, plus aisée et plus sûre.

Si l'on se demande quelles sont ces facultés, il faut bien avouer que la discussion est encore ouverte ; pourtant, il paraît certain qu'il y ait autre chose que l'orthographe, la lecture et la règle de trois pour apprécier la valeur d'un homme, et ce qu'on admet encore, sans qu'il y ait doute à cet égard, c'est que des sujets d'élite à l'école sont restés inférieurs dans la vie.

Sait-on bien au juste d'ailleurs ce qu'on développe maintenant ?

On le sait si peu, que de crainte d'errer probablement, on préfère affirmer que toutes les branches, même l'orthographe, ont à leur actif, l'avantage de contribuer à l'épanouissement de la série complète des aptitudes.

Ce point mériterait des commentaires étendus, mais nous devons nous limiter.

Au reste, le seul fait de définir ainsi ce que doit être le pivot de l'éducation, permet déjà de formuler certaines règles directrices importantes :

1° Puisqu'il faut préparer l'enfant à la vie, il est d'une logique banale de l'initier à ce qu'est la vie ;

2° La vie, impliquant deux choses essentielles, d'une part l'être qui en est doué, et d'autre part le milieu qui l'enveloppe, cette initiation peut se partager en deux parties :

a) La connaissance de l'être vivant en général et de l'homme en particulier ;

b) Celle de la nature y compris l'espèce humaine en tant que groupement et considérée comme formant une partie du milieu.

Si l'école pouvait arriver au moins d'une manière suffisante à remplir ce double but, à faire comprendre ces deux mécanismes, sa tâche serait remplie.

Comment se présente la succession des idées

directrices qui doivent servir de fondement au programme conçu dans ce sens ?

En d'autres mots, qu'importe-t-il de faire pénétrer dans l'esprit de l'enfant pour qu'il devienne conscient de ces grandes lois qui régissent l'univers et l'humanité, et qu'il s'efforce pour son plus grand bien et celui de ses semblables d'y conformer ses actes ?

Nous ne pouvons mieux le déterminer qu'en reprenant ces grandes lois elle-mêmes, et il n'est pas nécessaire pour cela de recourir aux plus générales encore discutées et insuffisamment précises ; on peut s'arrêter à celles qui se rapportent à cette forme de l'énergie dont l'être est lui-même le siège et qu'il a le plus d'intérêt à connaître, à savoir la vie.

Or, la vie se définit par plusieurs termes dont deux ont plus d'importance que tous les autres : accroissement et propagation ; elle comporte deux séries d'activités, activités qui concernent l'individu et activités qui concernent l'espèce.

Nous prendrons donc comme point de départ les deux grandes rubriques : fonctions individuelles et fonctions sociales.

L'homme, pour vivre, a, comme tout être, des besoins essentiels : il doit se nourrir, se prémunir contre les intempéries, se défendre contre des ennemis. Il doit se préparer à être capable, lorsqu'il sera adulte, à se suffire à lui-même (fonctions individuelles), à suffire à sa famille et à remplir ses obligations sociales (fonctions sociales).

Cela résume bien, en les étendant à l'homme, les deux attributs fondamentaux susdits de la vie humaine : la conservation de l'individu et celle de l'espèce. Et comment procéder avec l'enfant ? Mais, en recourant à l'observation directe, par la constatation des processus dont il est lui-même le siège ; ensuite, par la perception des faits pris dans l'ambiance immédiate en premier lieu, de ceux qui sont moins accessibles dans le temps et dans l'espace, ensuite. Et ce n'est pas bien difficile, car précisément tous les événements qui constituent sa vie pourront servir d'initiation.

Il sera le centre : on commencera par lui donner les notions sur son propre individu, non au moyen d'une nomenclature sèche et aride, mais en lui faisant comprendre les mécanismes accessibles de son organisme physique et mental.

Comme l'homme, il doit, pour vivre, satisfaire à des besoins inéluctables : se nourrir, se reposer, se garantir contre les intempéries, les accidents, les maladies ; il doit aussi s'instruire, se préparer à gagner sa vie, il a des besoins moraux et esthétiques. Voilà les thèmes, points de départ. Rendons-le

conscient de leur existence et de leur inéluctabilité, et montrons-lui ensuite ce que la nature et ses semblables lui fournissent, par conséquent, la dette qu'il a contractée envers ceux-ci, enfin amenons-le à rechercher comment il pourra s'en libérer, comment il cessera non seulement d'être une charge, mais pourra, dans la proportion des soins qu'il a reçus et de l'aisance qu'il possède, satisfaire à ses obligations d'homme, de père, de citoyen, de femme, de mère, de citoyenne.

Après avoir passé en revue les besoins, on entreprend un second ordre d'idées : comment ces soins sont-ils satisfaits ? C'est l'étude du milieu.

Ce second point peut se diviser comme suit :

- A. L'enfant et les autres hommes ;
- B. L'enfant et la nature.

A. Les rapports de l'enfant et des autres hommes impliquent avant tout les rapports avec ses parents, puis avec son entourage moins direct, enfin avec la société comprise dans un sens de plus en plus large. (Commune, province, patrie, humanité).

B. La seconde rubrique : l'enfant et la nature, comporte quatre chapitres :

- a) L'enfant et les animaux ;
- b) L'enfant et les plantes ;
- c) L'enfant et la terre (eau, air, sol) ;
- d) L'enfant et le soleil, la lune et les autres astres.

Pour la pratique voici quelques règles qui peuvent servir de guide.

1. Chaque point doit être traité sous trois aspects :

- a) Avantages au point de vue de l'homme et moyen d'en tirer parti ;
- b) Inconvénients et moyens de les éviter ;
- c) Conclusions de vie pratique sur la manière dont l'enfant doit se comporter pour son bien et celui de l'humanité.

2. Au point de vue de l'âge des enfants, ce programme peut être appliqué très tôt, dès l'âge de 3 à 4 ans.

Il se répète chaque année en s'étendant chaque fois, en approfondissant des points différents de la matière, tout en conservant la même trame, et en récapitulant les grandes lignes. Seuls, les procédés subissent les modifications que permet la capacité abstractive plus grande de l'intelligence de l'enfant.

3. La division de la matière au point de vue du temps à y consacrer peut se concevoir ainsi :

- Octobre : L'homme et ses besoins.
- Novembre : L'homme et la famille.
- Décembre : L'homme et la société.

Janvier-février : L'homme et les animaux.

Mars-avril : L'homme et les plantes.

Mai-juin : L'homme et la terre.

Juillet : L'homme et le soleil (et les autres astres).

Ces rubriques seront rattachées intimement l'une à l'autre et le maître fera apparaître à toute occasion la liaison qu'il y a entre tous les phénomènes et tous les éléments de l'univers, depuis le rayon de soleil qui apporte la chaleur et la lumière, source de toute vie, jusqu'au microbe, notre plus puissant ennemi, et jusqu'à l'atome infini dont le microscope nous permet à peine de deviner le contour.

4. Bien entendu, le programme est interrompu lorsqu'un événement important permet une leçon d'actualité : pour les petits (jusqu'à 8 ans environ), un fait intéressant et fortuit, qu'ils pourront observer (naissance ou mort d'animaux ou de plantes, neige, gelée, incendie, accidents, etc.) ; pour les grands (8 à 12 ans), un fait analogue, mais se passant à distance dans la ville, le pays où à l'étranger, et auquel ils ne peuvent assister (épidémies, accidents de chemin de fer, de mine, tremblement de terre, éruption volcanique, avalanche, etc.).

Les documents en nature, en image ou en texte qu'on pourra recueillir à cette occasion seront conservés et classés selon les rubriques du programme, pour être utilisés au moment voulu.

5. Les procédés sont gradués suivant qu'ils exigent de la part de l'enfant un travail mental plus ou moins complexe.

L'intuition présente, en effet, plusieurs degrés ; l'enfant peut agir lui-même, vivre un événement ou bien n'en être que le témoin ; il peut aussi le voir représenter en scène animée ou en image ; il peut enfin l'entendre raconter ou en lire la relation, et sous cette forme verbale on peut le lui exposer d'une façon de plus en plus abstraite et générale.

Il est bien entendu que la première manière est de loin la meilleure à tout point de vue : elle doit être appliquée pendant toute l'éducation et exclusivement pendant les premières années ; l'enfant doit vivre un fait, parce qu'alors seulement, ce fait a pénétré par les voies les plus actives (les mains et la vue), et aussi parce qu'il y a été intensément intéressé. L'image et le mot ne sont que des adjuvants utiles s'ils accompagnent l'intuition concrète ; inutiles ou dangereux s'ils sont seuls. C'est seulement lorsqu'on est certain que l'enfant possède un grand nombre d'expériences sensorielles et motrices, qu'il a acquis personnellement une série de connaissances concrètes et précises, que l'on pourra

loyalement passer à l'abstraction que constituent les mots. Avant cela on le trompe.

Autant que possible, pendant tous les moments de séjour à l'école, à l'occasion de toutes les leçons, les élèves seront occupés activement, ils vivront les notions au lieu de les entendre exposer d'une manière forcément incomplète.

6. Les exercices scolaires, lecture, écriture, calcul, dessin, travail manuel, excursions, histoire, géographie et même jeux, chant et exercices physiques, etc., devront se greffer, autant que faire se peut, sur les sujets pivots ; ces branches ne sont plus autonomes, elles n'existent plus par elles-mêmes, mais elles forment uniquement et simplement des moyens variés de fixer les notions, de les rattacher aux notions précédentes, D'en PERMETTRE L'EXPRESSION TANT CONCRÈTE QUE VERBALE. Ce sont des outils qu'il est bon de savoir manier, mais dont il ne suffit pas de connaître le mécanisme.

7. On fera toujours en sorte que les sujets comportent trois groupes d'exercices différents en tenant compte des trois groupes de processus psychiques fondamentaux : a) l'impression et la perception ; b) l'association et la généralisation, la réflexion et le jugement ; c) l'expression et l'acte (volonté).

La perception n'a de valeur que si elle est largement associée aux souvenirs des perceptions antérieures, et permet des jugements rationnels, si elle aboutit à des actes adéquats et logiques.

L'enfant, non seulement acquerra la notion sous sa forme la plus concrète — mais il la rattachera aux autres notions qu'il possède déjà, et prouvera ou accentuera la compréhension et l'assimilation de celles-ci en effectuant les actes, en réalisant les objets, en exprimant les jugements qui sont en connexion avec elles.

8. Le maître aura intérêt à se tenir au courant d'un grand nombre de questions à l'ordre du jour. Pour rendre son enseignement attrayant, il devra largement tirer parti des projections, travaux manuels, collections, excursions, voyages, pour y trouver les éléments concrets dont il a besoin.

CONCLUSION. — En somme, ce programme esquissé à grands traits n'offre rien de très extraordinaire, et qui doive effrayer ceux qui ont à instruire des enfants. Il ne contient en ses parties, rien qui n'ait déjà été préconisé par des éducateurs. Rabelais, Montaigne, Pestalozzi, Froebel, Jean-Jacques, Diderot, Spencer, Robin, Lebon, Demolins, Lietz, Stanley Hall, Dewey, Sluys, De Moor, Elsevier parmi beaucoup d'autres, ont émis des conceptions analogues.

L'idée même de faire converger toutes les branches autour d'un même thème a déjà été exprimée et est appliquée en Belgique. On en retrouve le principe dans le programme de la Ville de Bruxelles et aussi dans les interprétations de ce programme faites par des novateurs tels que M. Decléene, à Etterbeek ; on le retrouve également dans les nouvelles orientations qui se constatent dans les systèmes pratiqués par M. De Vogel, à Saint-Gilles ; M. Mirguet, à Mons ; M. Nyns, à Bruxelles.

On ne doit donc pas s'effrayer de la tendance indiquée dans cet article.

S'il est vrai que pour être réalisée dans toute son étendue elle implique des modifications importantes du milieu scolaire, il est cependant possible d'en faire, sans grandes difficultés, dès à présent, une application réduite.

En ces questions comme en bien d'autres — et c'est l'étude de la vie qui le montre le mieux — les révolutions sont exceptionnelles et peu désirables.

Si les mutations (modifications brusques) sont possibles en biologie, il ne faut pas perdre de vue qu'elles sont la conséquence de facteurs matériels et palpables ; il n'est pas souhaitable — et il n'arrive que d'une manière transitoire seulement — que les idées dont l'élaboration est indépendante des faits puissent produire des mutations au sein d'un organisme complexe comme un groupement humain.

A moins d'un cataclysme ou d'une crise économique formidable nous ne croyons donc pas qu'on puisse obtenir un résultat favorable, surtout dans un ensemble comme celui que constituent les écoles d'une grande ville ou de tout un pays — en décidant brusquement qu'un système sera abandonné pour en pratiquer un autre. Si l'on élabore un règlement qui l'impose, on arrivera, ce n'est pas douteux, à des apparences de réalisation, mais la surface sera modifiée, le fond restera identique.

Il importe que les innovations légères ou profondes, quels que soient les arguments théoriques qu'on fasse valoir en leur faveur, subissent l'épreuve de l'expérience.

Il faut qu'avant de modifier sur une large échelle le programme et les méthodes, on ait au moins tenté des essais dans une limite plus étroite pendant un temps suffisant et dans des conditions bien précises.

Le système ingénieux de l'école modèle que des rénovateurs de l'enseignement ont organisée à Bruxelles, en 1880, répond absolument à ce desideratum.

L'erreur constante est de vouloir en cette matière faire du définitif, de l'immuable.

L'œuvre d'éducation plus que toute autre œuvre humaine doit être souple, plastique, capable d'évolution ; puisque l'éducateur doit être pour le peuple le guide intellectuel et moral, il doit être constamment au courant du mouvement des idées.

C'est à lui qu'appartient de prendre aux savants et aux artistes ce qu'ils ont découvert ou créé de beau, de grand et d'utile pour le mettre à la portée des hommes de demain... C'est à lui de préparer et d'ensemencer le terrain sur lequel s'épanouiront toutes les

fleurs et se cueilleront tous les fruits, espoir de la génération naissante, de faire en sorte que le labeur de tous profite à chacun, et que les jeunes comprennent et pratiquent effectivement la solidarité.

C'est à lui de conserver intacte ou plutôt d'élever encore cette tendance profonde et pour ainsi dire rivée à toutes les particules de notre être, que des poètes pressentants et imagés ont appelée « l'âme de l'espèce ».

Mars 1908.

Les suggestions collectives dans les sociétés d'enfants

(Extrait d'une étude sur les sociétés enfantines) (1)

Par M^{lle} SOUSTRE, Inspectrice.

Les enfants subissent parfois des suggestions brutales par entraînement réciproque. On observe fréquemment ces phénomènes dans les écoles. L'emprise du groupe sur l'individu se manifeste sous des formes diverses : soudaines paniques, déchainements d'enthousiasmes, ou bien le phénomène revêt un caractère moins éphémère : modes capricieuses et coutumes particularistes.

Nous grouperons les observations sous les signes de la peur, de l'enthousiasme, de la vanité, du snobisme.

La peur collective apparaît brusquement à propos d'un incident réel, mais sans gravité : « En classe dans une grande cuvette il y a des grenouilles ; les enfants heureux observent d'abord leurs agissements, échangent des remarques. Soudain une grenouille saute, et en deux bonds se trouve devant Robert, enfant très impressionnable ; il crie, recule, piétine de frayeur, plusieurs camarades l'imitent ».

Le phénomène est contagieux, il arrive que la classe tout entière soit épouvantée. Un bruit insolite et inexplicable, une menace d'orage et les ondes de la peur frissonner l'organisme social. La peur se manifeste scit bruyamment (les enfants quittent rapidement leurs places, poussent des cris), soit par un silence lourd d'angoisse, un silence indestructible qui pèse sur les cœurs affolés : « Le silence observé spontanément par les enfants, l'expression semblable de toutes les physionomies un jour d'orage particulièrement violent, les larmes qui coulent sur presque tous les visages au cours de certains récits témoignent d'une crainte commune d'une

émotion également ressentie par tous les individus ».

Dans toute panique il y a l'instant du silence. La surprise, l'étonnement angoissé ne se traduisent pas par le bruit. La détente au contraire est une explosion de cris, de mouvements. Elle succède presque toujours à l'excitation silencieuse et il arrive qu'on n'ait pas le temps de mesurer pratiquement cette dernière :

« Les fenêtres de la classe donnaient sur un petit terrain appartenant à la Directrice. Cette dernière y avait une chèvre. Or, un jour cette chèvre grimpa le long de la fenêtre. Dès que les enfants l'aperçurent, ils se mirent à crier « le loup, le loup... » et, pris de panique ils s'enfuirent de tous côtés criant et pleurant ».

Dans les exemples cités, la peur est née soudainement par contagion immédiate d'un incident inattendu et inquiétant. La classe rappelle alors assez bien les foules en panique. Le contrôle personnel disparaît chez tous les individus en même temps, il y a communauté de terreur et unification des sentiments et des actes.

Il arrive que la suggestion se propage sans qu'il y ait un réel motif de peur. Elle se transmet d'individu à individu, passant de cœur en cœur et finalement s'épanouissant en une panique générale.

« J'ai assisté récemment à une panique enfantine. A la sortie de l'école plusieurs en-

(1) P. E. N. a publié dans les numéros 93, 94 et 99 un autre extrait de cette étude sur les « couples enfantins » et sur « les chefs dans les sociétés d'enfants ».

fants de 5 à 7 ans s'étaient arrêtés devant une affiche fraîchement apposée ; ils n'avaient pas remarqué des bohémiens qui campaient non loin de là au tournant de la route. Tout à coup l'un des enfants détourne la tête, aperçoit un nomade, pousse un cri de frayeur et détalé vers l'école. Les autres saisis par ce cri font de même ; ils arrivent dans la cour pâles et tremblants. La maîtresse interroge ; un seul peut expliquer sa fuite, les autres ne savent pas ; ils n'ont rien vu ».

Le sens critique avait disparu, la foule avait reçu une impulsion et l'avait suivie. La contagion avait atteint le groupe tout entier et créé un état endémique. Le fait que nous allons citer est d'autant plus curieux que la suggestion a gagné des enfants de tous âges.

« Dans une cour de récréation, entre onze heures et une heure, des enfants de 5 à 13 ans, filles et garçons déjeunent ensemble. Une petite fille de 6 ans qui a fini avant les autres va se promener derrière la maison d'école où se trouve le tas de sable des petits. Elle revient aussitôt toute pâle raconter à ses camarades qu'elle a entendu parler. Il y a sûrement des hommes cachés derrière la maison ou dans les sous-sols. Les plus braves se moquent d'elle et vont à leur tour se rendre compte, mais ils reviennent bientôt éperdus et tous se précipitent follement vers la maîtresse de service. Celle-ci a bien du mal à calmer les enfants. Elle fait faire le tour de la maison. Il n'y a personne. Alors revenus à sang-froid les enfants reconnaissent qu'ils se sont laissés suggestionner par leur petite camarade ».

Ainsi la peur se présente souvent comme un phénomène collectif. Un incident sert de prétexte à la suggestion. Celle-ci se développe en l'absence de toute critique, elle s'installe et s'épanouit sans qu'aucune réflexion, aucune constatation réelle puisse lui barrer la route. Les individualités s'effacent, il n'y a plus qu'un être nouveau et brutal, inconscient, puissant, aux mouvements incontrôlables et imprévisibles.

Les phénomènes d'enthousiasme collectif non seulement sont observés plus fréquemment que les paniques, mais encore ils éclatent souvent au sein du groupe sous l'influence de volontés tacites et inexprimées de la collectivité ou par l'action volontaire d'un adulte. Etudions-en quelques types. Les enfants s'enthousiasment pour des choses, pour des personnalités, pour des occupations sportives ou scolaires, pour des histoires sentimentales.

« Les exemples d'enthousiasmes collectifs sont nombreux ». Qu'un avion passe sur la cour au moment de la récréation tous les bambins courent du côté de la cour où l'on

distingue l'avion et poussent des cris de joie difficiles à calmer. Qu'on leur distribue des bonnets en papier, ce sont encore des cris joyeux ; ils se mettent en bande et vont bras dessus bras dessous dans la cour en chantant bruyamment.

Beaucoup de maîtresses signalent l'amour des enfants pour les avions : « Les enfants étaient assis sous la tente en train de travailler. Un bel avion est passé tout près de nous au dessus de la cime des acacias. Les enfants se sont levés brusquement et sont sortis en bande en poussant des cris de joie ».

« Un jour qu'une escadrille d'avions survolait la cour..., les enfants trépignaient, tendaient les bras, criaient. Leur excitation semblait croître à mesure qu'elle s'exprimait plus bruyamment ».

Certaines personnalités sportives font naître des mouvements d'enthousiasme durable chez le petit peuple de la Maternelle.

« Tous les enfants ont soudain été pris d'une véritable passion, d'un enthousiasme collectif pour les coureurs cyclistes du « Tour de France » qui devaient passer sur la route nationale bordant l'école (enthousiasme manifesté dans les jeux se rapportant tous au « Tour », dans les conversations, les questions posées aux maîtresses la fièvre régnait dans l'école) ».

« Quand Coste et Bellonte eurent traversé l'Atlantique ce fut un enthousiasme collectif. On ne parlait que des aviateurs, on jouait aux avions. Tout le monde avait un point d'interrogation sur son béret ».

Nous recueillons aussi des réponses qui racontent les enthousiasmes littéraires. Tandis que la maîtresse raconte une histoire, les enfants écoutent, recueillis. Aux passages merveilleux, les yeux s'éclairent, aux moments tragiques les petits visages se contractent. Une même émotion vibre en tous ces cœurs. On sent passer dans la classe comme un frisson. Ils s'enthousiasment aussi pour les récits moraux, ils battent des mains quand le « Bien » est récompensé, la Princesse délivrée, le mauvais génie rejeté au néant, « L'institutrice avait narré à des élèves d'une classe enfantine le conte de Blanche Neige où l'on voit une méchante reine essayer trois fois sans jamais y parvenir de faire mourir une ravissante princesse dont elle était jalouse ». Alors dit l'histoire, la méchante reine entra dans une si violente colère qu'elle en mourut. Comme mûs par un ressort les enfants s'étaient levés. Ils frappaient des mains, ils trépignaient de joie, tous criaient en répétant le même verdict, bref et impitoyable, c'est bien fait ».

Y a-t-il des ressemblances entre l'enthousiasme et la peur ? Sans doute les deux phé-

nomènes créent-ils un « état de foule » particulièrement réceptif et les habitudes personnelles, le sens critique, le contrôle sont annihilés. Cependant les délires enthousiastes n'ont pas les caractères de brutalité et d'inconscience observables pendant les paniques. Les états d'enthousiasme créent une excitation de bonheur qui se traduit par des mouvements, des cris, des chants, des larmes aussi, ou par l'admiration silencieuse. Dans les heures d'enthousiasme, l'enfant se sent élevé au dessus des banalités quotidiennes. Sa vie se dédouble, se quintuple, lui revient exaltée et exaltante, et il lui reste assez de discernement lucide pour jouir par tout son être de la joie offerte.

Il est salutaire que l'enfant participe dès les premières années de sa vie à une des manifestations les plus émouvantes de la vie sociale : la communauté de l'admiration. Non seulement il sent ainsi les dissidences s'effacer, mais encore il s'entraîne au sentiment profond de l'amour du groupe. Cette allégresse partagée avec son clan l'initie au culte de l'humain.

Ce chapitre serait incomplet si l'on ne se posait pas ici la question des modes enfantines. La diffusion d'une mode est aussi affaire de suggestion. Mais tandis que la peur et l'enthousiasme se propagent sans qu'on puisse presque jamais dire comment ils naissent, la mode s'impose parce qu'elle trouve un créateur, qui invente une formule nouvelle de parler, de s'habiller, de se saluer, un metteur en scène qui lui fait une fortune et un peuple qui l'accepte. A l'origine de toute mode il y a un hypnotiseur. Les cas de suggestions verbales nous aident à comprendre le phénomène de la mode : « *Le jour des cloches, Jeannine B. a affirmé qu'elle avait vu les cloches s'envoler par le vasistas ouvert dans la classe. Quelques minutes après deux autres enfants répétaient aussi qu'elles avaient « vu » les cloches* ». D'autres enfants racontent avec tous les signes de la sincérité des histoires qui ne sont jamais arrivées.

« *Dans une classe maternelle de 4 à 6 ans, quelques enfants ont eu la joie d'avoir à peu près en même temps un petit frère ou une petite sœur. Ce sujet palpitant d'actualité est la grande préoccupation de tous les petits de la classe. L'annonce des naissances prend une importance soudain prodigieuse. Renseignements pris auprès des familles, les dernières naissances annoncées sont toutes irréelles, (et pourtant qu'ils paraissaient de bonne foi ces petits suggestionnés !)* »

De même que les récits imaginaires s'engendrent les uns les autres, de même certains objets acquièrent soudain la faveur d'une foule. Un enfant est venu un matin avec sa ra-

quette. Le lendemain, tous les garçons auront leur raquette. Une petite fille apporte sa poupée, c'est bientôt à l'école une floraison de poupées. Ainsi s'explique le destin glorieux et rapide du Yo-Yo. Dans cette école, c'est une débauche de drapeaux à l'occasion de la fête nationale : « *Cette année aux approches du 14 juillet, un enfant avait apporté un petit drapeau tricolore en papier acheté chez l'épicer. On lui fit fête. Le lendemain matin un autre enfant apporta un deuxième drapeau également en papier mais plus grand que le premier. L'enfant fut également entouré et fêté. Mais à midi un troisième enfant, Jean M., arrive à l'école avec un drapeau d'assez grande taille et en étoffe. Ce fut cette fois irrésistible. Tous les garçons voulaient porter le drapeau. De son côté, Jean M. ne voulait pas lâcher la hampe. Trois ou quatre enfants portaient le drapeau en même temps. Une fête s'organisa et pendant toute la récréation aucune lassitude ne se manifesta dans le jeu* ».

Un enfant fabrique-t-il pendant une récréation des avions en papier; aux prochaines heures de jeu, il pleuvra des centaines de blancs avions.

On sait que les jeux des enfants sont saisonniers, mais ils s'expliquent aussi par l'emprise du groupe social sur l'enfant. Dès que l'un des membres introduit un jeu, tous y jouent, et nul ne songerait à se dérober. On pourrait dresser un catalogue des modes du vêtement chez les enfants. La variété des costumes qu'ils inventent peut surprendre. C'est que l'enfant obéit en cela à un triple instinct, instinct du travestissement qui lui permet de changer de personnalité momentanément et à bon compte, désir d'éblouir la galerie, enfin plaisir d'imitation qui lui fait refaire les gestes accomplis par ses camarades.

« *Un groupement de garçons de 6 à 8 ans a mis à la mode pour chacun de ses membres, et malgré toutes les objurgations, le port de la casquette mise à l'envers (la visière sur la nuque); cette mode a duré plusieurs semaines.* »

« *Un groupe se refusait à porter le tablier boutonnant par derrière. Un autre, de filles cette fois, aimait les parfums. Chaque fillette avait son mouchoir parfumé ! c'est à qui le ferait sentir au voisin.* »

« *Un garçon a mis son manteau les manches ballantes; par les plus grands froids cette mode a triomphé.* »

« *Un autre a découvert qu'en enroulant le poing dans un béret on avait un gant de boxeur, la cour devint un ring.* »

« *Mon fils fait partie d'un groupe qui, depuis deux ans, comprend les mêmes élèves. Cet hiver ils ont résolu de venir à l'école en veston. Mon fils a fait une véritable scène*

pour enlever son tablier. Il voulait être comme ses camarades ou ne pas aller à l'école. Ensuite, il fut question de chaussettes baissées et roulées jusqu'à la cheville pour avoir l'air plus sportif.

La mode est un phénomène de suggestion. Elle s'étend par contagion de l'individu au groupe, ou d'un groupe à plusieurs groupes. Mais l'emprise de la mode, au contraire des autres phénomènes de suggestion collective, n'anihile pas la critique personnelle. L'enfant à qui vous faites remarquer la stupidité de certaines modes en conviendra aisément avec vous, et continuera à les observer. C'est que la mode imposée par la collectivité est l'unique forme du groupe. L'enfant ne veut pas se singulariser pour la double raison qu'il est plus facile d'imiter que de protester, et qu'il est naturel de subir la contrainte collective.

Certains groupes rivalisent entre eux à qui adoptera la mode de la manière la plus outrancière. Ce phénomène d'exagération vaniteuse est un snobisme de société jeune.

Peu d'enfants résistent à l'emprise de la mode, mais qu'ils la subissent ou non, ils font déjà à leurs risques et périls l'expérience de quelques formes de la vie sociale.

En conclusion, nous pouvons dire que l'enfant fait au sein des sociétés dont il est membre l'apprentissage de la solidarité sociale. Dans certaines formes élémentaires de groupement, cette solidarité a un caractère organique. L'enfant y ressent peut-être plus étroitement sa dépendance avec le milieu social. Les caprices personnels y sont sans valeur, l'individualité y a peu de poids, le groupe a le pouvoir d'infuser la vie sous les formes multiples et souvent exaltantes de la peur, de l'admiration, de la contrainte.

Les émotions communes éprouvées ensemble préparent les enfants à toutes les grandes crises de peine ou de joie, qu'ils devront tôt ou tard, partager avec leurs compagnons de jeu devenus des hommes quand ils appartiendront à une patrie, à une église, à une cause.

L'autarcie réalisée dans un collège des Etats-Unis

De l'Amérique aux Indes on se tend les mains. L'Europe, à mi-chemin, n'aurait-elle pas à glaner dans le champ des échanges culturels? Les ondes passent. Soyons aux écoutes.

C'est le journal de Gandhi, « *Harijan* », du 2 juillet 1938, qui nous a fait connaître la tentative du collège de Nashville, aux Etats-Unis, de s'émanciper autant que possible des entraves de l'argent. De quoi s'agit-il ?

Fondé en 1904 par le Dr E. A. Sutherland, l'Institut normal d'Agriculture de Nashville, à Madison, dans le Tennessee, a pour but de fournir gratuitement l'enseignement agricole à tout garçon ou jeune fille désireux de l'acquérir. De « fondation » pécuniaire, aucune. L'initiateur avait utilisé jusqu'à ses dernières ressources pour acquérir une vieille ferme de 400 acres (1). Au début, il avait onze élèves. Et si aujourd'hui l'ensemble des bâtiments et du cheptel vaut 520.000 dollars, s'il y travaille 300 élèves, venus de 36 Etats et de 9 pays étrangers, tout cela est dû au seul travail des jeunes colons. Industries et métiers les plus divers sont mis à profit; on en compte 27, tous en rapport avec le travail rural. C'est de là que sont venues les ressources. Chaque élève produit ce qu'il lui faut pour son entretien et pour celui de la

communauté; ou, s'il n'en est pas encore capable, pour la moitié de la somme requise. Lors de l'entrée, un dépôt de 35 dollars doit être fait; cela suffit, avec le travail manuel, pour quatre ans de séjour couronnés par le titre de bachelier ès sciences. Après quoi le dépôt initial est rendu au titulaire. En plus, l'élève se trouve bénéficiaire de plusieurs assurances sociales, sans bourse délier.

Avant de créer le collège de Nashville, le Dr Sutherland en avait dirigé deux autres, plus petits. Afin de procurer un revenu à sa nouvelle école et, du même coup, pour favoriser l'hygiène de ses futures élèves et guérir ceux qui seraient malades, il fit le projet d'y établir un sanatorium. Pour cela, il lui fallait être docteur en médecine. Bien qu'agé déjà de 46 ans, il n'hésita pas et consacra quatre années à ces études.

Actuellement, le sanatorium rural de Madison, avec ses cent chambres, son équipement ultra-moderne et son corps médical de 14 membres, constitue la ressource la plus importante de l'Institut. Bien qu'on prélève une pension de 25 à 35 dollars par semaine au bénéfice du collège, on n'y a jamais refusé les patients indigents. Les élèves y assurent les services pratiques, ce qui contribue également à leur éducation. On y forme des nurses, au nombre de 25 à 30 par an, qui sont très appréciées dans les principaux hô-

(1) L'acre est, en Angleterre, de 40 ares et demi.

pitaux du pays. Leur formation d'aide qualifiées en matière médicale et dentaire a été reconnue par l'Association des Médecins d'Amérique.

La ferme de l'école joue, au point de vue économique, un rôle tout aussi important que le sanatorium. Elle compte 60 acres de jardins, 70 de vergers et deux serres qui fournissent en hiver de fleurs les salles de l'hôpital. La fabrique de conserves des élèves fournit de légumes la communauté d'un bout à l'autre de l'année. Mieux encore : quinze années de recherches en matière de chimie alimentaire ont permis de combiner des produits de qualité. La quantité produite en permet l'exportation et la vente au dehors. Les aliments de Madison sont bien connus et appréciés en Amérique. Pour en arriver à ce point de perfection, on avait fait des essais avec 200 espèces de fèves de soya. Il en est résulté toute une série de produits si délicats et nourrissants qu'ils se vendent comme du pain : il en a été écoulé pour 60.000 dollars et dans 27 Etats au cours de l'année dernière.

Le lait de soya préparé à Madison a été recommandé par les autorités de l'Association américaine des Médecins comme meilleurs, pour les bébés, que le lait de vache.

Aucune des industries qui contribuent à l'entretien du collège ne fait concurrence avec des établissements du pays. Les produits provenant des baies de soya ont leur propre clientèle. Le sanatorium est également unique en son genre dans le sud du pays. La fabrique d'objets tressés en genêts — plante à laquelle sont réservés 25 acres — vend ses produits plus cher que ceux du marché. Il y a encore un atelier de paillasons qui travaille avec des déchets d'autres industries; un laboratoire de photographie qui est spécialisé dans la photo en couleurs; un atelier de contrôle des autos qui travaille aussi pour le dehors; une imprimerie outillée pour imprimer en quatre couleurs les boîtes du produit alimentaire et qui travaille aussi pour le dehors. Toutes les sommes obtenues par ces diverses activités sont versées au fonds du collège; personne ne travaille pour un salaire personnel. L'institution n'a de profits à verser à qui que ce soit. C'est l'autarcie absolue, au point de vue financier. L'unique source de revenus qui ne provienne pas du travail des élèves est une fondation, non sollicitée, de 50.000 dollars, créée spontanément par un ancien malade du sanatorium.

Toutes ces sources de revenus auraient pu permettre d'engager des ouvriers qualifiés pour la construction et l'entretien des bâtiments. Mais comment le collège aurait-il pu consentir à manquer les occasions d'initier ses élèves aux activités des architectes, char-

pentiers, monteurs, plombiers, électriciens, métallurgistes, etc. ? Aussi le travail à la fabrique d'aliments, si important soit-il, ne prive personne des occasions de s'instruire qui surgissent du fait de ces travaux, bien que ceux-ci ne constituent pas une source directe de revenus.

Les élèves travaillent quotidiennement cinq heures et étudient cinq heures, ceci d'un bout à l'autre de l'année. Dix cents par heure sont inscrits à leur crédit pour dépenses d'études et pour leur pension. Les industries de l'école fournissant une bonne part de ce qui est nécessaire, le coût de la vie est modéré. Une année de vie au collège revient à \$ 318, gagnés par le travail; sur ce total l'enseignement compte pour \$ 72 à 84; la chambre pour 60; l'alimentation pour 90. Il y a choix entre différentes combinaisons, selon le travail fourni.

Les 120 bâtiments du collège et du sanatorium, villas et dortoirs, qui se trouvent sur les 900 acres de terrain, ont tous été dessinés et bâtis par les étudiants, sous la direction de 28 professeurs qualifiés, la plupart d'entre eux combinant la théorie et la pratique du métier qu'ils enseignent.

Environ 50 élèves ont voulu travailler durant un an ou deux au bâtiment des classes, ambitieux d'arriver à une technique qui n'ait rien de celle d'un amateur. A propos de ce goût de la perfection, on cite des anecdotes amusantes; les visiteurs ont peine à croire que ce qu'ils admirent ait pu être accompli par des adolescents. Les tuiles elles-mêmes ont été faites dans les ateliers de l'école selon un type plus résistant que celles du commerce. La plupart des charpentes débitées à la scierie de l'école proviennent d'arbres du domaine lui-même. Les jeunes filles servent des repas dont la plupart des éléments sont produits sur place, dans les jardins et à la ferme. Les garçons ont acquis un rouleau compresseur à vapeur mis au vieux fer, l'ont retapé et font désormais seuls les chemins de la propriété. Si les services contre l'incendie ne suffisent pas à éviter des dégâts, les réparations sont assurées par les élèves. Ce sont eux également qui ont mis sur pied la machine à vapeur qui fournit, durant neuf mois, l'électricité à l'institution entière.

Autant que possible les étudiants choisissent leur genre de travail. Le fait de s'occuper à la buanderie ou de charger du ciment, de gagner par là leur vie tout en fournissant une besogne utile, visible et palpable, constitue un magnifique stimulant moral, une joie, un sens de la responsabilité qui conduisent à plus d'intensité et de précision dans le domaine des études théoriques.

Avec ces moyens limités et cet argent durement gagné, Madison a tiré parti des res-

sources acquises mieux que bien des collègues richement dotés et il est probable qu'aucun avantage matériel de quelque importance n'a dû, par là, être sacrifié. La classe de biologie de Madison met sur pied ses propres spécimens et il n'est pas possible de s'en procurer de meilleurs dans le commerce. L'école possède les meilleures pépinières et jardins botaniques du pays. Les étudiants en physique ont construit les trois quarts de leur matériel, des grammas pour la culture de la voix, un projecteur de cinéma, etc. Il n'y a rien de fruste dans ces appareils et il est évident que l'étudiant capable de ces travaux de haute précision n'a rien d'un théoricien qui aurait simplement acquis le vernis superficiel de phrases techniques.

Les élèves qui quittent l'école avec leur diplôme sont pour la plupart engagés comme nurses, laborantines, spécialistes d'économie ménagère ou agriculteurs. Environ 200 d'entre eux ont contribué à établir dans le Sud trois écoles supérieures, six écoles moyennes et 21 écoles du degré primaire, toutes selon le modèle de Madison et visant à se suffire à elles-mêmes. En général, elles comportent un service de santé qui est le seul de son espèce des kilomètres à la ronde.

Bien qu'il y ait deux fois plus de candidats qu'il n'est possible d'en accepter, Madison a pour règle de ne prendre que des

jeunes gens pour qui aucune autre issue ne serait ouverte du côté des études. A titre d'exceptions, on cite le cas de deux étudiants dont les pères, haut placés, ont préféré ces études-là à celles qu'on peut faire à Harvard et à Yale. Rien ne montre, chez ces jeunes gens, rompus aux activités manuelles et ayant acquis une forte personnalité, qu'ils appartiennent à des familles riches. Et leurs camarades ignorent ce détail.

Sans doute existe-t-il d'autres écoles, plus grandes et plus anciennes, qui combinent le travail industriel et les études théoriques. Mais il appartient à Madison de montrer comment l'éducation peut être établie sur la base de l'autarcie économique (1).

On comprend que Gandhi ait été enchanté de ce modèle, lui qui rêve de rendre les écoles de villages indépendantes de tout appui financier grâce au travail des enfants. Mais Madison occupe des adolescents. Il faut un maître particulièrement désintéressé et perspicace pour ne pas abuser de l'activité économique de jeunes enfants. Ce n'est pas pour rien que Pestalozzi a dû lutter avec énergie contre les abus des « écoles du travail » de son temps.

Ad. F.

(1) Ces notes sont librement traduites du *Reader's Digest* de mai 1938.

Nouvelles diverses

Centre International des Ecoles d'Education nouvelle

Le Centre International des Ecoles d'Education Nouvelle, émanation de la Ligue pour l'Education nouvelle, a décidé d'organiser un cours pratique supplémentaire, grâce auquel les maîtres qui désirent se spécialiser dans les méthodes nouvelles acquerront les vues et l'expérience indispensables.

Ce cours sera constitué comme suit :

1) Pendant les deux premiers trimestres de l'année scolaire, les candidats assisteront au fonctionnement d'une école d'Education Nouvelle, dûment approuvée par le Centre International, et y prendront part.

2) Le troisième trimestre sera passé de la même manière dans deux ou trois autres écoles d'Education Nouvelle, aussi approuvées par le Centre.

3) En même temps les candidats devront

suivre un enseignement sur la psychologie de l'enfant, et assister à des conférences et à des séances de travail portant sur les principes de l'Education Nouvelle.

4) Un rapport détaillé sera établi par les candidats chaque mois, et soumis au Centre, rendant compte du travail accompli par eux, et des observations qu'ils pourront avoir faites; ils devront aussi présenter un rapport sur les cours, les conférences et séances de travail auxquels ils auront pris part.

5) A la fin des trois trimestres ainsi employés, les candidats devront présenter une thèse. Le sujet de cette thèse peut être choisi par le candidat, mais il devra recevoir l'approbation du Centre.

Un diplôme ou certificat attestant cette préparation pratique sera décerné par le Centre à ceux qui auront rempli de façon satisfaisante le programme ci-dessus. En décernant ce certificat, le Centre tiendra compte des

rapports fournis par les directeurs des écoles où ces divers stages auront été effectués. Les rapports mensuels fournis par les candidats au cours de l'année seront examinés et appréciés aussi bien que la thèse. Le Centre peut, à l'occasion, prescrire des épreuves supplémentaires.

Les écoles d'Education Nouvelle qui, à la requête du Centre International, consentent à accepter des candidats comme stagiaires, sont moralement engagées à leur accorder toutes facilités pour acquérir l'expérience pratique et la connaissance intime de tout ce qui concerne l'enseignement et l'éducation donnés aux élèves, aussi bien que l'organisation de l'école. Le directeur et le personnel enseignant devront donner aux candidats toute information utile sur les activités éducatives poursuivies dans l'école et leur indiquer les principes généraux dont ces activités sont l'application.

Les candidats admis comme stagiaires devront consacrer aux écoles qui les accueillent au moins une moitié de chaque journée de travail; ils devront collaborer à l'activité générale de ces écoles, avec le consentement des directeurs, afin d'acquérir une connaissance et une expérience aussi complètes que possible.

Les stagiaires se conformeront aux règlements et habitudes observés dans les diverses écoles en question et se considéreront comme tenus de ne pas les critiquer, oralement ou par écrit. Par ailleurs, ils s'exprimeront librement dans les rapports mensuels qu'ils soumettront au Centre.

Les stagiaires, en principe, doivent supporter les frais de leur logement et de leur pension et toutes les dépenses entraînées par leurs déplacements et séjours. Le Centre fera tout le possible pour procurer aux candidats les conditions les plus favorables, mais il ne prend aucun engagement défini à cet égard.

Les candidats, dans quelques cas, peuvent recevoir une rémunération ou bénéficier de quelque avantage matériel, en reconnaissance de leurs services dans les écoles qui les accueillent; mais cela ne constitue pour eux un droit en aucune façon.

A l'exception de situations spéciales, que le Centre se réserve de déterminer, l'admission d'un candidat par une école n'entraîne d'obligations financières ni d'une part ni de l'autre.

Les maîtres qui enseignent déjà dans des écoles d'Education Nouvelle seront considérés comme ayant satisfait aux premières conditions, et pourront remplir seulement celles qui sont exposées dans les paragraphes 2-5.

Le Centre International d'Education Nou-

velle confie l'exécution du plan ci-dessus à un Conseil directeur, composé du Président, et de trois membres élus au cours du Congrès International de la Ligue pour l'Education Nouvelle. En attendant, le Conseil directeur suivant a été désigné provisoirement: M. Kees Boeke, président; M^{lle} Hamaide; M. M. Lorent, ex-directeur général des Ecoles Normales de Belgique; et M. Smelten, ex-directeur de l'Education à Bruxelles.

Le Conseil Directeur s'efforcera, conjointement avec le Centre, d'obtenir la coopération d'autres éducateurs dans les pays qui possèdent un groupe d'Education Nouvelle. Ainsi, le Centre se trouvera à même de réunir des renseignements utiles, au sujet des candidats, et des écoles où ils se proposent de faire leur stage. Le Conseil Directeur sera préparé à donner tous avis utiles aux candidats, représentant à cet égard aussi le Centre International.

Les candidats doivent envoyer leur demande avant le 15 septembre au Président du Centre International des Ecoles d'Education Nouvelle, Mr Kees Boeke, à Bilthoven, Hollande.

Ils doivent indiquer leur situation, leurs titres, pédagogiques ou autres, préciser leur emploi actuel, et ceux qu'ils ont rempli antérieurement, et donner tous les détails qu'ils désirent voir pris en considération, dans l'organisation de leur premier stage.

Ils sont priés de joindre à leur demande la somme de 10 shillings pour couvrir les dépenses de secrétariat nécessaires, ou l'équivalent de cette somme, en monnaie différente.

Pauline Kergomard et l'Ecole active

Il n'est pas fréquent que la revue *L'Enseignement public* fasse allusion à nos efforts: revue *Pour l'Ere nouvelle* ou Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Dans le n° 7, de juillet 1938, p. 32, elle effleure ce sujet; ou plutôt c'est M. Sorre, directeur de l'Enseignement du 1^{er} degré, qui l'effleure dans son discours — publié à la suite de plusieurs autres — prononcé à l'occasion du centenaire de Pauline Kergomard (24 avril 1938-13 février 1925). « Je suis frappé, dit l'orateur, de l'harmonie qui existe entre les directions données par Pauline Kergomard et ces instructions (celles de 1887 et de 1923). Un grand courant de renouveau pédagogique semble emporter tous les maîtres de l'Europe occidentale. » — Peut-être bien « tous » est-il exagéré! (Réd.) — « N'est-il pas frappant qu'on ait pu reprendre point par point les principes de ralliement adoptés par la Ligue internationale pour l'Education Nouvelle et montrer leur concordance avec les vues pro-

phétiques de Pauline Kergomard? A l'heure où nous prolongeons l'effort de nos devanciers en reprenant l'Ecole publique par son sommet, nous n'avons pas d'autres consignes que celles de l'Ecole active. Et ce sont les méthodes de l'Ecole maternelle que nous avons tâché d'adapter aux exigences de la classe de scolarité prolongée. C'est que l'Education est une et qu'elle repose d'un bout à l'autre sur la libre activité de l'enfant. »

Belles paroles ! A quand le passage tant attendu de la théorie à la pratique ?

Ad. F.

Pour l'Ere nouvelle de la Paix

Plus vont s'accroissant les troubles internationaux, plus se font intenses les tentatives des idéalistes d'ouvrir les yeux de la jeunesse sur la valeur de l'entraide humaine et de la coopération. Au nombre de ces tentatives, il faut signaler « La Caravane », club international de correspondance patronné par la « New History Society », siège : 132 East 65th Street, New-York City. La New History Society, fondée le 5 avril 1929, a institué déjà plusieurs concours continentaux et un concours mondial sur les meilleurs moyens de fonder la paix de l'avenir. La Caravane a vu le jour le 2 avril 1930. Il y a trois sections : pour jeunes, pour adolescents de 15 à 20 ans et pour adultes. Dans la lettre par laquelle il nous annonce l'expansion mondiale prise par cette action, son fondateur, M. Mirza Ahmad Sohrab, nous rappelle opportunément ce mot de Victor Hugo : « Nous aurons les Etats-Unis d'Europe qui couronneront le vieux monde, comme les Etats-Unis d'Amérique couronnent le nouveau. L'esprit de conquête transformé en esprit de découverte, la patrie sans la frontière, le commerce sans la douane, la jeunesse sans la caserne, le courage sans le combat, la vie sans le meurtre, l'amour sans la haine. »

Nous n'en sommes pas encore là. Raison de plus pour poser les premiers fondements

sûrs de l'édifice que couronnera l'Ere nouvelle.

Ad. F.

Le « Centre Montessori »

Le « Centre Montessori », récemment organisé à Laren (Hollande) par M^{me} Montessori, a inauguré le 27 septembre dernier un cours de préparation pour les éducateurs de l'enfance.

Ce cours, d'une durée de deux ans, a été fondé en collaboration avec deux Ecoles normales hollandaises dont les élèves travailleront sous la direction personnelle de M^{me} Montessori pendant cinq mois par an.

Au cours de la séance d'inauguration, M. A. Waller, qui, avec M. A. Pierson, a aidé Mme Montessori à créer le Centre, a remercié la nombreuse assistance.

MM. A. I. Westerman Holstejn, président de la Société de préparation des maîtres montessoriens à Amsterdam; M. G. A. E. R. Meijer, président de la Société Montessori de Hollande et de son cours normal d'Utrecht; M. G. P. Wrijburg, inspecteur des écoles élémentaires, représentant la municipalité d'Amsterdam; le professeur D^r H. I. Jordan, vice-président de l'Association Montessori internationale, présentent M^{me} Montessori et se félicitent qu'elle ait bien voulu assumer elle-même cette nouvelle tâche, dont l'éducation des enfants tirera un si grand profit.

M^{me} Montessori remercie tous ceux qui l'ont aidée à la création du Centre. Elle souligne l'urgente nécessité qu'il y a actuellement de réaliser l'union de tous les efforts pour obtenir des adultes le triomphe d'une nouvelle orientation et d'une attitude en face des enfants qui permette à chacun d'eux d'atteindre toute sa valeur individuelle, valeur dont le monde a un si pressant besoin.

La création d'un Centre d'études permet d'offrir à l'âme enfantine les possibilités les plus larges de révéler et de développer les forces qu'elle recèle, forces qui constituent le trésor le plus précieux de notre société.

A travers les Revues

Le n° 104 des *Archives de Psychologie* (avril 1938, Genève, Librairie Naville et Co.) est particulièrement intéressant pour les éducateurs.

M^{me} Adèle Kenyeres, utilisant les notes de son mari, feu Elemér Kenyeres, raconte « Comment une petite Hongroise de sept ans apprend le français ». L'enfant a passé

moins d'une année à Genève et a pu, en très peu de mois, se faire entendre de ses camarades d'école. Il est particulièrement curieux de noter que, si les formes, les mots, les symboles statiques de la langue étrangère sont acquis très rapidement, les schèmes dynamiques — « grammaticaux », dit-on, mais, en fait, psychologiques — de la langue

maternelle offrent une résistance bien plus forte et entrent nettement en conflit avec les schèmes dynamiques sous-jacents à la langue nouvelle à acquérir.

Dans le même fascicule, « A propos d'un cas de perception synchrétique », le D^r Ed. Claparède montre que le globalisme — devenu monnaie courante depuis les publications du D^r O. Decroly — a été nettement aperçu par Michelet : « Les simples n'aiment pas décomposer »; — par Renan, qui l'appelait une « vue générale et confuse du tout » et a merveilleusement montré les trois étapes : vision globale, analyse, synthèse; — Scherrington : « réactions d'ensemble », etc. — Jean Piaget le nomme : « indifférenciation première ». Il faut noter que ce n'est pas seulement l'intellect qui part de réactions globales, mais le subconscient, le monde des réflexes conditionnés, la physiologie elle-même. Obliger un être à se différencier trop tôt équivaut à tirer un embryon hors de sa coquille d'œuf avant qu'il soit viable. C'est ainsi que l'école anéantit, sur certains points, la vitalité de l'enfant et supprime la possibilité d'un développement organique subséquent.

Ad. F.

Dans le *Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle*, M. Camille Nony expose « L'Analyse du tempérament d'après Cyril Burt ». Les données statistiques ont été fournies par 500 écoliers de Londres envoyés au Laboratoire de psychologie de University College en raison de désordres nerveux ou de problèmes moraux. Cyril Burt vérifie tout d'abord la division du D^r C. G.

Jung, de Zurich, en extravertis et introvertis. Sur les 500 cas, onze, représentant des sous-types caractéristiques, ont été examinés de façon plus approfondie. On a examiné leurs « émotions primaires » ou réactions affectives d'ordre primitif. On a observé que la joie et la tendresse appartenaient à des types de réaction différents; de même le dégoût et la colère. Il y a ou bien affirmation de soi ou peur, agressivité ou inquiétude, donc attitude positive ou négative; ces attitudes, poussées à l'extrême, donnent les délinquants ou les névrosés. Positifs sont la colère, l'affirmation de soi, la sociabilité, la curiosité, la joie et la sexualité; négatifs sont le dégoût, la tendresse, le chagrin, la peur, la soumission. Cette division en types explosifs ou inhibés avait déjà été entrevue par William James; Ostwald les appelle romantiques et classiques; Kretschmer : cycliques et schizoïdes. N'importe le terme. Le facteur de variance une fois connu, on peut prévoir les réactions du sujet. Mais il existe des types mixtes dont l'attitude est positive vis-à-vis des émotions agréables et négative à l'égard de celles qui sont désagréables. Hippocrate et Galien ont signalé ces cas bipolaires. Les psychiatres modernes les dénomment « optimistes-pessimistes », « extravertis-introvertis », « sanguins-flegmatiques », « cholériques-mélancoliques ». Confirmation numérique de constatations qui étaient jusqu'ici théoriques, intuitives. On se rapproche d'une vue synthétique des liens entre la physiologie et la psychologie, en passant par le vaste domaine du subconscient. On est encore, semble-t-il, assez loin du but.

Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Africain SPIR, **Paroles d'un Sage**, Choix de Pensées publié par Hélène CLAPARÈDE-SPIR avec un esquisse biographique, et un portrait.

Seconde édition précédée d'une note « A la mémoire de Jean-Louis CLAPARÈDE (Paris, Alcan, 1937, vol. 12 x 16 de 73 p., fr. 10).

African Spir, Jean-Louis Claparède : le grand père et le petit fils. Le 15 novembre 1937, il y a eu cent ans que naquit le premier. Il y a peu de mois, disparaissait brusquement et prématurément le second, au moment où il venait de mettre la dernière main au mémoire sur son grand père — mémoire lu, après son départ définitif, par sa mère au

Congrès international de Philosophie de Paris et dont le Professeur Lévy-Brühl a dit : « C'est un travail tout à fait remarquable et une des communications les plus intéressantes que cette réunion de philosophes ait pu entendre ».

Ce même 15 novembre, a eu lieu, dans une salle de l'Université de Genève, une réunion présidée par M. Charles Werner, Professeur de philosophie, où M. Benrubi a fait une conférence sur l'œuvre de Spir. Récemment, la *Rivista de Philosophia* a consacré un fascicule entier à Spir. Et c'est au même grand philosophe que M. Lapchine, de l'Université russe de Prague, consacre un ouvrage commémoratif. Combien son petit-fils, Jean-Louis

Claparède, se fût réjoui de tant de manifestations en l'honneur de celui dont il a dit, dans le titre même de son mémoire au Congrès de Paris : « Spir signifie-t-il pour la philosophie un nouveau départ ? ».

Dans la nouvelle édition des « Paroles d'un sage » — « Choix de pensées d'African Spir » — que publie M^{me} Hélène Claparède-Spir (ouvrage précieux dont j'ai parlé ici-même), on peut lire une émouvante introduction « A la Mémoire de Jean-Louis Claparède » par sa mère. La ressemblance du petit fils avec son grand père y est mise en vedette. Elle est frappante. Le reste, nous l'avons lu. Nous n'avons pu le relire sans une nouvelle admiration pour le sage qui s'y révèle un vrai précurseur.

Et voici que nous tombe sous les yeux une page d'album. Elle fut écrite en 1928, lors de notre congrès à Locarno, dans le carnet d'autographes d'une éducatrice de Rio de Janeiro : « Si l'idéal de l'éducation — écrit notre Jean-Louis — c'est la personnalité libre, l'idéal de la personnalité libre, ce sera essentiellement, on peut le présumer, de lutter pour la paix et pour la justice.

« Car la vraie liberté, c'est l'activité désintéressée, qui nous affranchit des limitations de notre individualité ».

Affranchissement : toute la sagesse de l'Inde. Justice : toutes les aspirations de l'Occident. Grand-père et petit-fils unissaient en eux la sagesse de l'Inde et les aspirations du monde occidental.

Ad. F.

Roland DALBIEZ, **La Méthode psychanalytique et la Doctrine freudienne**, tome I, Exposé; tome II, Discussion. Préface du docteur Henri Claude, de l'Académie de Médecine. Paris, Desclée de Brouwer, 1936, 2 vol. 14,5 x 23 de 656 et 528 p., fr. 125.

Enfin un ouvrage d'ensemble sur le freudisme où la clarté latine vient illuminer l'obscurité germanique, obscurité traversée d'éclairs de génialité ! M. Roland Dalbiez, Docteur ès lettres et Agrégé de Philosophie, fait ici œuvre de tout premier ordre. Il n'est ni freudien ni anti-freudien. Il prétend servir la vérité, celle qui, universelle et transmissible, s'appuie sur l'expérimentation pure et simple. Toute doctrine comporte une part de vérité et une part d'erreur. Où tracer la limite entre les deux ? Voilà le problème qui se pose et que les progrès de la science modifieront au fur et à mesure de la *différenciation* des notions globales et de la *concentration* ou rigueur philosophique croissante des principes sur lesquels elles se fondent.

Le tome I^{er} est une « mise en valeur » de

la psychanalyse. Freud n'est pas seulement un écrivain compliqué et lourd. Il a varié, au cours des années. Reprendre les divers problèmes qu'il a abordés, les exposer clairement, en faire voir — souvent à l'aide d'exemples et de citations empruntés aux disciples de Freud — les différents aspects, tel est l'objet du premier volume. Actes révélateurs de la vie quotidienne, rêve, théorie de la sexualité, en particulier (pages 225 à 265) de la sexualité infantile, névroses, psychoses, sublimations, art, religion ; enfin structure schématique de l'appareil psychique, autant de chapitres traités en un langage clair, simple et pondéré, accessible à chacun.

Si, dans le tome I^{er}, l'auteur expose sans juger, dans le II^e tome, il juge. Mais, philosophe avant tout, il se garde de juger sans avoir dûment expérimenté. Il y consacra même plusieurs années, vérifiant les thèses de Freud et passant au crible de la critique philosophique ses concepts théoriques ; car, si la psychanalyse est une méthodologie psychologique et une thérapeutique, elle est aussi et surtout une doctrine psychologique et une philosophie. A la suite de Meyerson qui distingue nettement l'être et la conscience, Dalbiez postule l'être psychique, distinct des conditions physiologiques et des descriptions introspectives. Etudiant le dynamisme psychique, d'origine physiologique, il en éclaire le mécanisme à l'aide des réflexes conditionnés de Pavlov. (Au terme « conditionnel », nous préférons l'adjectif « conditionné » qu'emploie Lhermitte, dans *Les Mécanismes du Cerveau*.) Le troisième chapitre est intitulé : « Les Méthodes d'exploration de l'inconscient ». Il est capital. L'auteur reconnaît que ses « deux volumes n'ont été écrits que pour lui ». C'est là qu'il montre que la conception sexologique de Freud est d'importance secondaire ; l'essentiel, ce en quoi il s'est montré génial et a ouvert la porte à une ère nouvelle de la psychologie, c'est sa méthode. Mais la forme qu'il a donnée à l'exposé de cette méthode est imparfaite ; il s'agissait d'apporter en tout cela la lumière de la pensée philosophique. C'est ce que l'auteur a su faire de façon remarquable. Successivement la sexologie, la notion de causalité morbide, la vie de l'esprit, selon Freud, sont sortis de leur gangue, nettoyés, purifiés et remis en place, à leur place légitime.

Ce qui se dégage de la psychanalyse renouvelée, c'est l'évidence de « l'existence d'une causalité du psychique sur l'organisme ». — « Déverser peu à peu l'inconscient dans le conscient, étendre le champ régulateur de la conscience, c'est toute la thérapeutique psychanalytique. » Après quoi on pourra reprendre la formule de Gustave Le Bon : « Faire passer le conscient dans l'incons-

cient ». Créer de nouveaux automatismes, bons ceux-là et demeurant sous le contrôle de la saine raison. Tout le processus de l'éducation est dans la prise de possession, par la raison, de l'inconscient : possession de soi et maîtrise de soi.

Ad. F.

Otto BINDER, **Vingt-cinq années Pro Juventute**, Coup d'œil sur l'origine, l'organisation et l'activité de la fondation suisse « Pro Juventute », 1912-1937. Zurich, Secrétariat de P.J., Seilergraben 1, 1938, opusc. 14 × 20,5 de 112 p., avec de nombreuses illustrations.

S'il est une œuvre qui a appelé sur elle la bénédiction de milliers de mères, c'est bien celle qui est sortie, voici vingt-cinq ans, de l'initiative de Carl Horber en faveur de la protection générale de la jeunesse suisse. Sans doute existait-il en 1912 environ 3.000 institutions en faveur de la jeunesse. Mais il s'agissait, sans rien enlever à leur originalité, ni à leur autonomie, de coordonner leurs activités et de combler les lacunes qu'elles laissaient entre elles. Il fallait concentrer sans centraliser indument, différencier sans éparpiller, fédérer les œuvres existantes et subdiviser le travail entre des secrétaires de districts et des secrétaires de communes. Tout cela, malgré une stricte économie, exigeait de l'argent. Étendre l'action en faveur de l'enfance aux diverses infortunes : mères, nouveau-nés, enfants à l'âge scolaire, apprentis, etc., en réclamait plus encore. On fit donc appel au public sous la forme de timbres poste à pouvoir d'affranchissement et de cartes postales qui, d'année en année, rencontrèrent un succès croissant. Dès la première année il y eut 1.276.000 timbres vendus, laissant un bénéfice de 127.500 francs suisses. Durant ces vingt-cinq années, il y a eu 171 millions de timbres vendus; ils ont rapporté aux œuvres de l'Enfance 9.500.000 francs. Les cartes postales ont apporté 5 millions et demi.

La place nous manque pour indiquer toutes les sortes d'activités bienfaitantes qui ont pu être ainsi soutenues ou créées. Mentionnons seulement les consultations éducatives, inaugurées à Zurich par le Dr Hanselmann, directeur du Séminaire de pédagogie de l'Enfance déficiente, l'École nouvelle d'Albisbrunn pour enfants difficiles, la lutte contre la tuberculose, pour la protection de la jeunesse en danger moral. Depuis 1935, « Pro Infirmis » est venu prêter main forte à « Pro Juventute ». Ce dernier publie cinq revues dont deux : *L'Ecolier romand* et le *Journal des Parents* sont en français.

Un bel exemple qu'il faudrait suivre dans tous les pays du monde.

Ad. F.

Jean HERBERT, **Introduction à l'Étude des Yogas hindous.**

Shrî RAMAKRISHNA, **Les Paroles du Maître.**

Swâmi VIVEKANANDA, **Le Vedanta.**

GANDHI, **Lettres à l'Ashram.**

Quatre volumes 12 × 19 de 38, 107, 73 et 115 pages; prix : fr. 8. — fr. 10 — fr. 5. — et fr. 7. — Chez Adrien Maisonneuve, 11, rue Saint-Sulpice, Paris; en Suisse, fr. 1. — fr. 2. — fr. 0.70 — et fr. 1.50 chez Delachaux et Niestlé à Neuchâtel. — Le 1^{er} et le 3^e datés de 1938; les deux autres de 1937.

Ces quatre petits livres constituent une richesse inépuisable sous un volume minime. Vraie bibliothèque de poche, bréviaires laïques pour promeneurs solitaires. Ils appartiennent à la même collection que « Quelques grands penseurs de l'Inde moderne » de M. Jean Herbert, « Mon Maître » du Swâmi Vivekânanda, « Aperçus et Pensées » de Shrî Aurobindo, etc., dont nous avons déjà rendu compte ici.

Le premier volume annoncé est un exposé clair et simple, à la portée du grand public, sur les disciplines hindoues visant à la parfaite maîtrise de soi; maîtrise de l'action, de la pensée, du sentiment, sublimé dans l'amour, et de l'être total dans l'ascèse et le détachement des biens périssables. L'auteur nous met en garde contre le yoga physique qui, appliqué sans maître compétent, peut présenter un réel danger en déchaînant les énergies primitives subconscientes. De plus en plus, les psychiatres de l'Occident s'intéressent à ces techniques dont ils reconnaissent la valeur.

Le deuxième est un choix de pensées du grand sage hindou ou, mieux, des entretiens recueillis et publiés par Swami Brahmananda. Ils sont groupés en vingt-cinq courts chapitres : connaissance de soi-même, Dieu, l'Illusion, Méditation, etc. Des anecdotes naïves, touchantes et profondes évoquent bien l'atmosphère de « libération spirituelle » qui rayonnait de Râmakrishna.

Le 3^e, traduit et préfacé par M. Jean Herbert, s'ouvre par un portrait de Vivekânanda jeune où l'on perçoit la puissance de l'apôtre. Ce petit livre est une conférence prononcée à Lahore, en Inde, en 1897; c'est un « des exposés les meilleurs et les plus complets qui aient jamais été faits sur la philosophie et la religion de l'Inde » : idées psychologiques et cosmologiques sur lesquelles elle repose,

monisme spiritualiste, croire en l'homme afin de pouvoir ensuite croire en Dieu.

Enfin, Gandhi, s'adressant de sa prison à ses disciples demeurés au Satyagraha Ashram — nom qu'on peut traduire par Foyer de la Vérité — montre la valeur, la puissance, l'héroïsme de la non-violence qui est, non une abdication, mais une force réservée aux âmes fortes. Tout n'est pas clair, pour nous Occidentaux, dans ces pages. Ainsi le contexte montre que Satya, traduit par Vérité, est au fond ce que nous désignons par « Réalité totale ». L'ascétisme doit être voulu joyeusement, comme symbole de détachement réel de l'âme ; on ne doit pas se l'imposer par système, sans quoi les instincts refoulés se vengent !. Gandhi ne le dit pas assez.

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Marthe NEMES, **A Csaladi Iskola**, Budapest, Ed. Studium R.-T., 1937, vol. 15,5 × 24 de 447 p., avec 37 images et de nombreux dessins.

M^{me} Nemes, que connaissent bien les participants de tous nos congrès internationaux d'Éducation nouvelle, a intitulé son livre : « L'École en Famille, son cadre de vie, son travail en matière d'éducation et d'instruction ». Cet ouvrage, richement illustré, poursuit un double but : faire connaître au public hongrois l'École en Famille, ses principes et ses applications ; mais aussi et surtout : initier les maîtres aux principes de l'Éducation nouvelle afin de créer un courant d'opinion propre à transformer l'École publique, encore très « classique », de la Hongrie. Il ne nous est pas possible de donner ici, ne fût-ce qu'un simple aperçu des richesses de cet ouvrage, richesses qu'une étudiante hongroise a bien voulu mettre à notre portée en un résumé couvrant plusieurs pages. Disons simplement que cet ouvrage où se trouve exposées vingt-cinq années de travail concret couronné d'un succès que tous les parents et anciens élèves se plaisent à reconnaître, constitue la meilleure et la plus éloquente introduction possible pour faire comprendre et aimer l'École nouvelle. On se rappelle qu'autour d'un centre d'intérêt de valeur immédiate : enfant fictif vivant dans sa famille, en ville d'abord, puis à la campagne, toutes les « branches » scolaires se trouvent mises à contribution, y compris l'éducation morale et civique. En outre les élèves mettent en œuvre toutes leurs facultés : expérimentation, observation précise, construction d'objets concrets. C'est École active, au plein sens du terme. On y passe du concret à l'abstrait par la voie de l'ini-

tiative et de l'action, vision de buts, choix des moyens. Ce qui exclut toute verbalisme vide. Tous les types psychologiques sont pris en considération et leurs capacités diverses sollicitées de s'affirmer. La « civilisation » ne se trouve pas séparée de la « culture ». L'étude et la vie sociale et sociable au sein de l'école vont de pair. Au sens de la solidarité humaine actuelle s'ajoute le sens de l'évolution humaine et, par conséquent, celui de la responsabilité des générations actuelles à l'égard des suivantes. Ceci apparaît surtout au cours des centres d'intérêt de la 3^e (évolution de la capitale) et de la 4^e année (évolution du pays, son état actuel et le reste du monde). Le Cahier de Vie apportant de l'ordre dans le matériel acquis, l'exposition de fin d'année où l'enfant fait parcourir à sa famille le cycle des études faites, sont autant d'occasions d'approfondir en le répétant ce qui a été vu ; ceci sans « répétition » scolaire artificielle ennuyeuse. Une base aussi naturelle et sûre favorise toutes les acquisitions subséquentes de l'enseignement secondaire. Car l'enfant a appris à s'intéresser à ce qu'il fait et à s'y vouer de tout son être. Et on conçoit qu'il y a plus, ici, que du préapprentissage scolaire social et humain, comme il apparaît nettement dans le chapitre du livre intitulé « La Formation de l'Homme ». Les groupes « Société des Amis » (8 à 10 ans) et « Les Travailleurs de l'École » (10-12 ans), par leur self-government, contribuent également, pratiquement, à cette formation sociale. Toute organisation est reconnue comme un cadre — mais non un cadre rigide, *ne varietur* : il est là pour qu'on ne fasse pas « plus mal » ; rien n'empêche de faire « mieux encore », si possible. Rien ne doit réprimer la spontanéité créatrice, constructive de valeurs positives. L'éducation de soi-même est à la base de tout le processus. Heureux le pays qui possède une telle école ! Heureuse l'école qui peut faire rayonner sur sa nation la lumière intégrale de l'Éducation nouvelle !

Ad. F.

Ramón I. CARDOZO, **La Pedagogía de la Escuela Activa**, tome I. Psicología de la Escuela Activa o Fundamentos Psico-Pedagógicos (Ascención, Paraguay, 1938, 1 vol. 12,5 × 17 de 284 p.)

Il est réconfortant de constater que dans presque chaque pays il existe au moins un représentant éminent de l'Éducation nouvelle auquel regardent les jeunes générations de maîtres désireux de sortir de l'ornière du traditionalisme mort. Au Paraguay, le pionnier de l'École active est un homme d'une autorité toute particulière, M. Ramón I. Cardozo, qui fut directeur général des Ecoles et professeur

de Pédagogie et de Psychologie infantile. En 1930, lors de mon passage, il avait inauguré une réforme qui soulevait l'enthousiasme des membres novateurs du corps enseignant : travaux manuels sur la base des matières premières du pays, introduits dans les écoles primaires ; plan de Dalton dans une ou deux classes expérimentales. Un changement de gouvernement et les soucis de la guerre avec la Bolivie ont balayé tout cela.

L'ouvrage que nous venons de recevoir forme le tome I^{er} d'une série de trois. Le tome II portera sur « La Théorie de l'École active », le tome III sur « L'École active appliquée ».

Nous retrouvons dans ce volume toutes les idées qui nous sont chères parce que nous les croyons justes, parce que la pratique nous a convaincus qu'elles sont vraies : psychologie génétique, énergétisme, hérédité, loi du progrès, intérêt et effort, types psychologiques. Citons ce passage caractéristique : « L'enfant en est à l'âge du développement physique et intellectuel ; en vue de ce développement, il est doté d'énergies immanentes, en tant qu'être biologique ; il est sujet à la loi de l'hérédité, comme les autres êtres vivants ; l'hérédité spécifique conservatrice le dote d'instincts et de tendances lui permettant d'acquérir de nouvelles habitudes et dispositions propres à lui faire accumuler des énergies et en même temps de se perfectionner selon la loi du progrès ; en conformité avec cette nature, il manifeste des intérêts et réalise des efforts. » — Education de la personne qui s'oppose au dressage scolaire.

A propos des centres d'intérêt de Decroly, il y a, semble-t-il, p. 83, quelque confusion. Au lieu de : alimentation, intempéries (habitation, vêtement, combustible), défense et travail en commun, réalisés dans le moi, la famille, l'école, la Société, les mondes animal, végétal, minéral et cosmique, l'auteur nous donne une division de son choix, mais qui paraît bonne aussi. Les chapitres sur la croissance, sur le développement des facultés, sur les instincts et sur le caractère sont pleins de remarques judicieuses et très clairement exposés. Nous attendons avec confiance et joie les tomes suivants.

Ad. F.

M^{me} Clotide GUILLÉN DE REZZANO, *Didáctica especial* tome II, Buenos Aires, Kapelusz, 1938, vol. 12,5 x 19 de 339 p.

Poursuivant infatigablement sa tâche de propagatrice des idées et des pratiques de l'Education nouvelle et multipliant ainsi les bienfaits que lui valut sa longue expérience

comme Inspectrice générale des Ecoles primaires, d'abord, puis comme Directrice de l'École normale de Jeunes Filles de Buenos Ayres, M^{me} Guillén de Rezzano donne ici le tome II de l'œuvre dont nous avons rendu compte l'an passé : « *Didáctica general y especial* ». Et ce second tome prépare à son tour un nouvel ouvrage : « *La Educación primaria y las ideas pedagógicas en la República Argentina* » — « *Concepto de la Educación* ».

Les sciences naturelles : objet (I), méthodes (II), aux divers degrés (III) ; les sciences physico-chimiques (IV) ; la géographie, son but (V), sa didactique (VI) ; l'histoire, sa signification (VII), son enseignement (VIII) ; l'éducation civique (IX) ; la culture morale (X) ; l'éducation esthétique (XI), y compris jeux, gymnastique et travaux manuels ; voilà, de façon schématique, le contenu formel de cet ouvrage. Mais ces titres — qu'on retrouverait dans d'autres livres de didactique des temps passés — ne laissent deviner en aucune façon la richesse du contenu psychologique, l'ampleur de l'expérience sur laquelle se fonde l'auteur, sa connaissance des étapes de l'enfance, l'adaptation qu'elle tente des principes de l'Education nouvelle aux possibilités concrètes de son pays, à l'intelligence moyenne des institutrices qui auront à appliquer ces principes. Compromis ? D'aucuns — les intransigeants, les « purs » — le penseront. Ce n'est pas notre avis. A vouloir trop compter sur « la spontanéité créatrice de l'enfant », on risque de choir dans l'anarchie, dans l'éparpillement des énergies. L'enfant lui-même demande à être guidé, orienté ; mieux encore : conduit. S'il sent qu'il acquiert des notions de plus en plus vastes, qu'il concentre son « moi », qu'il transforme son « individualité » en une « personnalité » à l'imitation de l'adulte qu'il admire et veut égaler, il aime son école, il progresse. Et c'est là le but de l'école.

Tout cela, M^{me} Guillén de Rezzano l'a admirablement compris et mis en œuvre — dans son École normale, d'abord, puis, sous forme de directives précises, dans ce livre. Et toujours, le concret et l'idéal vont de pair : expériences scientifiques, voyages commentés, en géographie, « projets » et investigations, en histoire, self government pour l'éducation civique, lecture de biographies et culture de la volonté pour l'éducation morale, pratique des arts, des jeux et des travaux manuels pour la formation esthétique ; partout l'enfant est pris et entrepris tel qu'il est, actif, épris de réalités, et conduit aux visions d'ensemble, aux squidèses, conditions de la maîtrise de soi et de la vie.

Ad. F.

M. M. GONZALÈZ D., **Realizaciones Pedagogicas** (Quito, Ecuador, Imprenta de la « Escuela del trabajo », 1937, vol. 14,5 x 21 de 113 p.).

L'auteur est un fervent partisan de l'« Ecole du Travail ». Il a donné ce nom à l'Institut qu'il dirige « pour inadaptés et anormaux du caractère en général ». Il y a établi une « organisation auto-disciplinaire » et y applique les principes de l'« industrialisation », par où il faut entendre les activités manuelles avec le concours d'un outillage simple. C'est ce même M. M. Gonzaléz qui est l'auteur du « plan d'organisation de l'Ecole rurale en général et spécialement de

l'Ecole pour Indigènes de l'Equateur » que l'on trouve reproduite dans mon livre « L'Amérique latine adopte l'Ecole active ». Signalons enfin les pages extrêmement bien venues où l'auteur préconise la « Contribution des mathématiques à l'Education Sociale et civique de la Jeunesse » (pp. 96 à 107) — « Accoutumer la jeunesse à se préoccuper de la connaissance exacte des possibilités économiques et sociales et de tout ce qui est reductible au nombre et, par ce moyen, pénétrer jusqu'aux critères distributifs de la Société nationale », ne serait-ce pas préparer des citoyens compétents et utiles au pays ?

Ad. F.

A LA RECHERCHE DE LA LIBERTÉ

Examen de la portée sociale de l'éducation

Rédigé par Wyatt RAWSON

Traduit de l'Anglais par Anne ARCHINARD

PRÉFACE DE M. LE PROFESSEUR ADOLPHE FERRIÈRE

Tous les anciens congressistes de Cheltenham, tous les éducateurs qui ont eu le regret de ne pouvoir assister à cette réunion internationale se réjouiront de la parution de cet ouvrage.

On se souvient du thème des travaux : Education et Liberté.

Ce difficile problème, toujours actuel, est envisagé sous tous ses aspects dans la synthèse, préfacée par Ad. FERRIÈRE, qui est aujourd'hui offerte au public.

On y voit les recherches, les opinions diverses des spécialistes de l'éducation s'affronter dans un sincère désir de faire le point du travail accompli déjà au sein de la famille, à l'école, dans les institutions sociales et de préparer une base de travail aux éducateurs soucieux de progrès humain.

Un vol. in-8 couronne. Prix : Fr. 20

Envoi franco contre chèque ou mandat adressé
aux EDITIONS FUSTIER, 8, rue de Choiseul, Paris (2^e)

Chèques-Postaux Paris 1913-87

EN SOUSCRIPTION

Albert EHM

L'ÉDUCATION NOUVELLESes principes - Son évolution historique
Son expansion mondiale

Préface de Ad. FERRIÈRE

Ouv. près de 300 pp. 16 x 24

Prix de souscription **20 fr.****A PARAÎTRE**

Albert EHM

F. W. FÖRSTER

Sa pédagogie morale

Préface de F. W. FÖRSTER

Ouv. près de 350 pp. 16 x 24

Prix de souscription **25 fr****Nombreuses indications bibliographiques (plus de 700 par ouvrage)**Editions ALSATIA, 1, Rue Garancière, Paris VI^e

ou à l'auteur : A. EHM, Lycée Fustel de Coulanges - STRASBOURG

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.

' A S E N ' Rue du Jura, 13, GENÈVE (Suisse)
FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. RousseauJeux Éducatifs Descoedres
d'après M. le Dr O. Decroly

— PROSPECTUS SUR DEMANDE —

pour petits enfants et arriérés

Des publications établies sur les principes de l'éducation nouvelle :

EDITIONS BOURRELIÉOuvrages classiques primaires. — Livres de
lecture pour les enfants. — Matériel didacti-
que. — Chant. — Poésie. — Cahiers de péda-
gogie moderne, etc.Envoi gratuit des catalogues
et d'une documentation sur demande
76, rue de Vaugirard — PARIS (6^e).**L'ÉCOLE VIVANTE**

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori,
rythmique, solfège, piano)

Pavillon - Grand jardin - Soins maternels

Téléph. Bourg-la-Reine 806.

JARDINIÈRE D'ENFANTS

DIPLOMÉE

Demande un poste ou demi-poste Paris

S'adresser à M^{lle} DAVID30, Rue Pergolèse, PARIS (16^e)

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle.* Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 »
- La Science et la Foi.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 »
- Biogenetik und Arbeitsschule.* Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 »
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.* Bruxelles, Misch et Thron, 1912 (épuisé)
- La loi du progrès en biologie et en sociologie.* Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 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 Eglises éthiciennes et la méthode moderniste.* Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5
- Transformons l'école.* Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)
- L'Autonomie des Écoliers.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit.* Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 Fr. 5 »
- L'activité spontanée chez l'enfant.* Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé)
- L'Éducation dans la Famille.* 1^{re} éd. ; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »
- L'École active.* Genève, Editions Forum, n° éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles.* Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926
- La coéducation des sexes.* L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé)
- L'Aube de l'École sereine en Italie,* monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50
- Le Progrès spirituel.* Genève. Editions Forum, 1927 (Tr. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé)
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi.* Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50
- La Liberté de l'Enfant à l'École active.* Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »
- Trois pionniers de l'Éducation nouvelle.* Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 »
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution.* Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50
- La Pratique de l'École active.* Genève, Editions Forum, n° 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, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 »
- L'Amérique Latine adopte l'École active.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 »
- Caractérologie typocosmique* (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. 2 50
- 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 Radiations.* Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 »
- Cultiver l'Énergie.* Editions de l'Imprimerie à l'École, Vence (Alpes-Maritimes) Fr. 6

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3^e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

Communauté d'Enfants Internationale

Pour les enfants de tout âge
et de toutes nationalités

*Internat et pavillon scolaire allemand
seront ouverts cet automne*

Directeur : KEES BOEKE

BILTHOVEN (Hollande)

HOBDEMALAAN 76

Etablissements DREYFUS et CHARPENTIER
Imprimeurs
8, rue de Choiseul, Paris

Le Gérant : M^{lle} E. FLAYOL.

LIBRAIRIE FERNAND NATHAN

18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, (VI^e)

NOUVEAUTÉS

M^{me} Pauline KERGOMARD

L'ÉDUCATION MATERNELLE DANS L'ÉCOLE

Pages choisies et ordonnées par

M^{mes} DEBRAT et CHARVAT, inspectrices des écoles maternelles

Un volume 13 x 19, broché..... 16 fr. 50

Cette éducatrice avait prévu l'école active et cette notion ressort clairement des « Pages choisies » que nous présentons au public

EXTRAIT DE NOTRE CATALOGUE

M^{lle} MAUCOURANT. — LA PREMIÈRE ÉTAPE

Les méthodes actuelles de l'éducation pour les enfants de 2 à 7 ans - Principes - Documentation pratique. Un vol. 18 x 23. 25 fr.

M^{lle} MAUCOURANT. — LA SECONDE ÉTAPE

Les méthodes actuelles d'éducation. Pédagogie pratique du Cours Préparatoire. Un vol. 18 x 23, broché..... 15 fr.

M^{lles} MAUCOURANT et JOLY. — L'ÉDUCATION des SENS

PAR L'ACTIVITÉ Pratique. Exercices. Résultats. Un vol. 13 x 19 13 fr. 75

M^{lle} FLAYOL. — LE DOCTEUR DECROLY, ÉDUCATEUR 15 fr.

M^{me} Kergomard et M^{lle} H. S. Brès. — L'ENFANT DE 2 A 6 ANS

Notes de Pédagogie pratique. Commentaire de l'organisation pédagogique. Nouvelle édition revue par M^{lle} BILLOTEY, broché..... 14 fr. 75

CH. CHARRIER. — LA PÉDAGOGIE VÉCUE A L'ÉCOLE

DES PETITS. Un vol. 12 x 18,5, broché..... 25 fr. 25

M^{lle} BILLOTEY. — AUTOUR DE L'ÉCOLE MATERNELLE

Notes et impressions. Un vol. 13 x 18, broché..... 16 fr. 50

M^{lle} CUNÉO. — LE VADE MECUM DES EXERCICES

SENSORIELS A L'ÉCOLE DES PETITS..... 5 fr.

INITIATION A LA MÉTHODE DECROLY

Collection "Bleue". — 5 Cahiers, chacun 10 fr. ; les 5 : 40 fr.

Collection "Ivoire". — 3 Ouvrages chacun — 15 fr.

(Catalogue gratuit sur demande)

ABONNEZ-VOUS

à

L'ÉDUCATION ENFANTINE

paraissant tous les 20 jours. 1 an : 25 fr. le N^o : 1.75. (spécimen gratuit)

Demandez l'envoi gratuit de notre Catalogue n^o 1 : MATÉRIEL DIDACTIQUE où vous trouverez un ensemble de jeux, de publications et de méthodes diverses, absolument unique et sans précédent dans toute l'Europe.