

AOÛT-SEPTEMBRE

1939

N° 149  
18<sup>e</sup> ANNÉE

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

*ORGANE DE LA LIGUE  
INTERNATIONALE POUR  
L'ÉDUCATION NOUVELLE*

## SOMMAIRE

A nos lecteurs,  
D<sup>r</sup> H. WALLON. — Les Droits de l'enfant.  
Hubert FRÈRE. — L'idéal démocratique.  
WEBER. — L'idéal démocratique.  
MARCAULT. — Les buts de l'éducation ; l'éducation sociale des adultes.  
Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle.  
BOËS. — A travers les revues de langue française.  
B. I. E. — Expériences scolaires d'éducation sociale en Angleterre.  
*Nouvelles diverses.*  
*Livres.*

REDACTION :

**Groupe Français d'Éducation Nouvelle**  
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5<sup>e</sup>

ABONNEMENTS :

**Éditions Bourrelier et C<sup>ie</sup>**  
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6<sup>e</sup>

# Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5<sup>e</sup>)

Président d'Honneur :

**P. LANCEVIN,**

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<sup>r</sup> H. WALLON,**

Professeur

au Collège de France.

**G. BERTIER,**

Directeur

de l'Ecole des Roches.

**ADMINISTRATION :** Secrétaire Générale : M<sup>lle</sup> E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : M<sup>me</sup> J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (V<sup>e</sup>). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : M<sup>me</sup> BARDOT, Inspectrice Honoraire.

Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ;  
Membre actif, 10 fr. par an.

---

---

## Ligue Internationale pour l'Education 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'Education 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 renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education 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.

# 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<sup>me</sup> HAMAIDE**

Directrice de l'Ecole Nouvelle  
A. Hamaïde, Bruxelles

**M. J. PIAGET**

Directeur du Bureau International  
d'Education à Genève

**D<sup>r</sup> H. PIÉRON**

Professeur  
au Collège de France

**D<sup>r</sup> H. WALLON**

Professeur au Collège de France

**M. BOURRELIER**

Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

**M<sup>lle</sup> E. FLAYOL**

Directrice Honoraire d'Ecole Normale

---

**Abonnements** : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

**Prix du numéro** : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

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

On s'abonne aux Editions Bourrelier, 76, Rue de Vaugirard, Paris (6<sup>e</sup>) — C. C. P. Paris 1598-28.

---

## A nos Lecteurs

*La remise à une date ultérieure du congrès européen de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle a été une déception pour les amis de la revue Pour l'Ère Nouvelle.*

*Afin d'atténuer leurs regrets d'une mesure qui a été prise par suite des difficultés rencontrées actuellement pour l'organisation d'une réunion internationale, la revue commence, dès ce numéro, la publication de quelques-uns des travaux qui étaient déjà arrivés au secrétariat. D'autres, qui nous sont annoncés, paraîtront dans les numéros suivants.*

*La Rédaction.*

Nous nous excusons auprès de nos abonnés de faire paraître si tardivement un numéro si peu d'actualité. Déjà composé, et en voie de correction, au moment de la déclaration de guerre, sa parution a été retardée jusqu'à aujourd'hui par les mobilisations et les réglementations nouvelles. Nous le publions tel qu'il était pour ne pas retarder davantage.

Les événements nous obligent à réduire la fréquence des numéros suivants dans lesquels il y aura lieu d'envisager les problèmes nouveaux qui se posent aux éducateurs, et aussi les destinées de la revue. Pour les uns comme pour les autres de ces questions, nous souhaitons vivement recevoir les suggestions de nos fidèles abonnés.

## Les droits de l'Enfant

Par le D<sup>r</sup> H. WALLON

### Rapport introductif au travail de la 2<sup>e</sup> Commission

Ce rapport ne veut être qu'une introduction à la discussion d'où pourra sortir une déclaration sur les droits de l'enfant.

Pour établir quels sont ces droits il faut envisager dans l'enfant d'aujourd'hui l'adulte de demain. L'enfance n'est, en effet, que la suite des étapes qui permettent à l'individu de réaliser le type de l'espèce. Faciliter son évolution c'est prévoir son avenir, tout en usant de procédés qui répondent à sa nature du moment, afin de lui éviter une contrainte épuisante et de ne pas compromettre ou faire avorter son développement normal.

Dans l'espèce humaine l'enfance se caractérise par sa très longue durée. Les devoirs envers l'enfant en prennent une importance, une nécessité, une signification d'autant plus grandes. C'est non par semaines, comme dans les espèces même les plus proches de l'homme, mais par années qu'il faut compter. Pendant de très longues années l'enfant de l'homme ne peut pourvoir à sa subsistance. Et le nombre de ces années augmente avec la complexité du système social et le niveau de la civilisation.

Cette prolongation de l'enfance répond aux possibilités de progrès que l'espèce et la société offrent à l'individu. Chez l'animal, dont l'adaptation aux nécessités naturelles est quasi immédiate ou rapide, les réactions relèvent d'automatismes plus ou moins indéformables. Le circuit qui les unit aux circonstances et objets extérieurs est strictement défini et comme définitif. Toute la période, au contraire, pendant laquelle il peut rester ouvert rend possibles des formes d'adaptation moins directes, plus étendues et plus diverses. Car ce retard est dû, dans l'espèce, au développement des centres nerveux, qui intercale dans la conduite des disponibilités plus grandes de combinaisons et, dans le milieu social, à la plus grande variété et à la complication croissante des mécanismes techniques, des institutions, des systèmes idéologiques grâce auxquels l'homme augmente sa puissance dans le monde.

D'un côté, maturation plus complexe et plus lente des fonctions mentales. De l'autre, matériel plus nombreux et plus abstrait à assimiler. C'est entre ces deux termes que l'éducation a pour but de réaliser l'accord le plus profitable. Le temps de la maturation doit être utilisé, étape par étape, afin qu'aucun circuit partiel ne se forme sans avoir utilisé tout ce qu'il lui est possible d'utiliser pour la plus complète évolution ultérieure de la personne. Le matériel doit être proposé dans les formes et dans l'ordre qui conviennent à chaque âge.

La possibilité pour l'homme de se créer un monde de représentations rendues stables et communicables par le langage, puis de les ramener à des systèmes de symboles qui expriment la nature des choses sous une forme de plus en plus pénétrante et plus efficace, rend sans doute illimités pour l'espèce les progrès de la connaissance, mais plus difficile pour l'individu l'adaptation de son activité aux produits toujours plus diversifiés de l'activité collective. Lâcher l'enfant dans la vie sociale sans l'aider à s'y orienter présente des inconvénients chaque jour plus évidents.

Les devoirs envers l'enfant et, par conséquent, ses droits peuvent donc être rangés sous ces trois titres : *protection, éducation, orientation.*

La manière d'y satisfaire varie avec les types de société. Dans les sociétés du passé l'état rudimentaire des techniques, la limitation des moyens de subsistance entraînaient l'attachement aux coutumes qu'une longue tradition semblait avoir éprouvées : la division des hommes en instruments ou esclaves et en maîtres, l'étroit encadrement de chacun dans son groupe ou sa fraction de groupe. A ce niveau de civilisation il est évident que la société ne pouvait développer dans l'individu celles de ses aptitudes intellectuelles et personnelles qui le dépassaient et n'y trouvaient pas leur emploi. Sans doute, au cours de l'histoire, la forme des sociétés a varié de façon très diverse selon que les conditions de la subsistance collective se transformaient. Mais jusqu'au seuil des temps modernes ont prévalu la distinction des chefs et des producteurs, l'étroite appartenance de la personne à sa catégorie sociale, le sacrifice des innovations à la tradition. De ces principes relevait aussi le traitement des enfants : soins strictement en rapport avec leur place dans la hiérarchie sociale, perpétuel appel à leurs instincts grégaires, référence constante au passé.

Pour juger du fascisme ne suffirait-il pas de constater l'importance exclusive et comme fatale qu'il entend attribuer aux origines, dont le présent et l'avenir devraient être moins la conséquence qu'une stricte réplique, la subordination de la libre raison aux exigences du sentiment collectif qu'il prétend instaurer, la dévotion totale aux chefs dont il veut faire la loi des rapports humains ?

Peu importe les motifs dérisoires par lesquels il cherche à justifier cette régression. Elle est la plus grave des mutilations qui puisse être infligée à la personne humaine et elle est d'autant plus redoutable qu'elle peut flatter chez l'enfant ou chez l'adolescent les dispositions qui leur sont momentanément le plus naturelles, les dispensant ainsi de tendre leur effort vers des perfectionnements ultérieurs et faisant d'eux les esclaves d'impulsions qu'une saine évolution réduit. Comment expliquer, par exemple, les traits de brutalité ou de dérision féroce qui déshonorent la jeunesse fasciste ou hitlérienne sinon par l'action de ses éducateurs qui exaltent en elle ce sadisme, cette fureur grégaire contre l'isolé ou le faible dont les germes peuvent se reconnaître au cours de l'évolution infantile ? En dégradant ainsi dans l'enfant l'homme qu'il doit devenir le fascisme commet contre ses droits le plus répugnant des attentats.

Mettre au contraire *tous les enfants*, sans distinction de caste, de nationalité, de race, dans la condition *d'épanouir pleinement leur personnalité*, tel est l'idéal d'aujourd'hui, l'idéal démocratique.

C'est à l'universalité de ce droit qu'ont été surtout attentifs les hommes de la Révolution Française, en insistant sur la notion d'égalité. Ce qui peut être distribué à tous avec le plus d'égalité, pensaient-ils, et ce qui doit devenir un instrument d'égalité, c'est l'instruction. Assurément la nature met entre les enfants des différences d'aptitudes. Mais chacun doit pouvoir courir sa chance, et le mérite ne sera plus opprimé par la naissance. Certains redoutaient pourtant qu'avec l'instruction ne se recrutât une nouvelle caste de privilégiés, et qu'en restent exclus toujours ceux qui, jeunes encore, doivent contribuer à leur propre subsistance ou dont les parents ne sont pas assez fortunés pour les entretenir pendant de longues années d'étude. Aussi le législateur proposait-il qu'à l'âge scolaire les enfants fussent pris en charge par la collectivité, élevés ensemble, et que durant cette période les conditions de vie fussent si semblables pour tous que l'habitude de l'égalité devint indestructible. Il croyait pouvoir ainsi conjurer l'inconvénient des inégalités réelles qui attendaient l'enfant au sortir de l'école et dans lesquelles la situation des familles continuerait de jouer le rôle essentiel. Mais, du moins, la Révolution avait-elle aboli tout privilège de race, de nation, de caste héréditaire.

Cependant l'égalité à l'école n'implique pas nécessairement un régime propre à favoriser pour chacun le plus complet développement de sa personnalité. La seule instruction n'y suffit pas non plus. Elle s'est d'ailleurs trop souvent bor-

née à ne requérir de l'enfant que sa docilité, jetant l'interdit sur ses besoins d'initiative et de libre sociabilité, auxquels seuls ses jeux et parfois des actions défendues peuvent donner issue. Ne plus dissocier la culture scolaire et les intérêts de l'enfant, l'activité intellectuelle et les manifestations du caractère, les disciplines éducatives et la formation de la personne, voilà l'essentiel des buts que se proposent les partisans de « l'éducation nouvelle ».

L'un deux, l'Américain Dewey, assimilant aux besoins des personnalités libres le régime démocratique comme leur projection sur le plan collectif, veut pour l'école une structure démocratique. Organisés et vivant entre eux démocratiquement, c'est-à-dire appelés à régler par un libre accord leurs obligations réciproques et les responsabilités de chacun dans l'existence et dans la tâche communes, écoliers et étudiants prendront, pense-t-il, pour la vie l'habitude et le goût de la liberté.

Sans doute y a-t-il dans cet espoir quelque illusion, comme pour l'égalité. Car c'est le problème de la subsistance qui impose la dépendance des uns vis-à-vis des autres et, s'il est loisible d'en faire abstraction entre camarades à l'école, la réalité sociale aujourd'hui se charge vite d'en marquer l'inévitable nécessité. Sans doute aussi est-ce trop exclusivement ramener la formation de la personne à celle du citoyen. Si importants que soient dans l'évolution de l'enfant ses rapports avec la société des enfants, en attendant celle des adultes, d'autres liens puissants l'unissent à son entourage. Non seulement il lui faut s'y adapter différemment aux étapes successives de sa vie, mais les circonstances peuvent très diversement en modifier l'influence. Aux effets des privations matérielles que l'enfant peut endurer à la maison, les maîtres savent bien que peut s'ajouter la trace de conflits affectifs dont l'origine est dans la famille. Des conditions de vie familiale qui soient normales étant nécessaires au développement normal de la personnalité enfantine, elles ne doivent pas être empêchées par des gênes matérielles ou morales qu'imposerait le milieu.

De toutes ces considérations, il suit que la *protection* due à l'enfant aura non seulement à lui éviter la misère qui risque de compromettre son développement physique, mais à veiller sur les conditions de sa vie familiale, soit en remédiant aux obstacles matériels, tels que logement insuffisant, qui la rendent parfois insupportable ou dégradante, soit en instruisant et en conseillant les parents sur les besoins et les dangers de l'évolution affective chez l'enfant.

Son *éducation* devra s'adapter de manière à satisfaire les intérêts et à donner leur plein rendement aux aptitudes de chaque âge, mais aussi à préparer le passage vers l'étape suivante. Elle ne sera pas purement intellectuelle, mais il faut qu'elle suscite toutes les activités qui feront se réaliser par degrés sa personnalité, en se gardant évidemment de prolonger la suprématie de tendances qui, changeant de moyens et d'objets avec l'âge, feraient de lui un monstre. A quelque situation qu'il doive plus tard aboutir, elle le mettra en état de prendre sa part des jouissances culturelles de l'époque. Loin d'être niveleuse, en s'attachant aux aptitudes les plus effacées et en freinant les plus éveillées, elle s'efforcera de favoriser et de stimuler en chacun ses dons naturels, de manière à mettre en évidence les vocations éventuelles. A tout enfant sont évidemment dus les moyens matériels de se réaliser aussi pleinement qu'il dépend de ses dispositions naturelles et de l'époque.

Pour l'emploi de ses aptitudes dans les tâches professionnelles, qui doivent au progrès toujours plus rapide des techniques intellectuelles et mécaniques d'être divisées, diverses et changeantes, l'enfant a le droit d'être *orienté*, afin que lui soient épargnés, dans la mesure du possible, les stériles tâtonnements, les impasses, les échecs, les rebutantes déconvenues. Ce n'est là que l'application systématique et scientifique du principe : l'homme qui convient dans l'emploi qui convient. C'est l'unité rétablie entre l'intérêt individuel et l'intérêt général.

# L'Idéal démocratique

Par M. Hubert FRÈRE

Préfet honoraire d'Athènes

## Rapport introductif au travail de la 1<sup>re</sup> Commission

1. La *démocratie*, en tant que mode d'organisation et méthode de gestion des nations, souffre de *discrédit*. Elle est attaquée par ses adversaires traditionnels plus violemment que jamais ; elle est l'objet de doutes chez ses partisans.

2. Cette situation morale tient à ce que dans ces dernières années les *démocraties* ont fait preuve de *faiblesse* sur le plan international, ont souffert de *désordre* sur le plan national en raison de la *faiblesse* du pouvoir.

3. Cependant tous les adhérents de la L. I. E. N. restent convaincus que seules les sociétés démocratiques peuvent « créer le milieu qui convient aux applications des principes de l'éducation nouvelle ». Si bien qu'à leurs yeux tout éducateur qui veut sincèrement « favoriser le complet et harmonieux épanouissement des enfants » doit « contribuer à la défense et à la réalisation de plus en plus complète de l'idéal démocratique » (Prospectus du Congrès).

4. C'est pourquoi il s'agit de voir clairement, dès le seuil du Congrès, si les faiblesses des démocraties tiennent aux *principes mêmes de la démocratie*, ou si les démocraties ne sont que des *apparences de démocratie*.

5. Pour gagner du temps, admettons un certain bien fondé des reproches adressés aux démocraties, et revoyons les principes. Ceux-ci, sauf erreur, sont au nombre de trois, à savoir : une idée inspiratrice, un postulat, un système de conditions nécessaires.

6. La *démocratie* est un mode d'organisation et une méthode de gestion des nations en vue de réaliser, sous le contrôle de tous leurs membres majeurs et normaux, ce qui est reconnu et déterminé par tous ces membres comme leur intérêt général.

7. Il va de soi qu'en fait l'intérêt général ne peut être que *l'intérêt du plus grand nombre possible* des membres de chaque nation — leur majorité ; qu'il est nécessairement *reconnu et déterminé par la majorité* des membres, c'est-à-dire, à la limite inférieure, par 50 % et une fraction voisine de zéro du nombre total de ces membres ; que l'organi-

sation initiale, les retouches à cette organisation et la *gestion* quotidienne ne sont susceptibles d'être réglées que par des « corps » limités de constituants, de législateurs, de magistrats, de fonctionnaires et d'agents d'exécution ; qu'enfin le *contrôle* des constituants, des législateurs, des magistrats, etc., exige une constance dans la vigilance, une clairvoyance et une information dont seuls quelques professionnels sont capables. Et l'on ne voit pas d'autre réalisation de la démocratie dans des nations de plus de quelques centaines de membres que le recours qui nous est familier — sans préjudice des indispensables « réformes » — aux parlements, aux Conseils des ministres, aux cours et tribunaux, etc., etc., pourvu que tous les pouvoirs de chaque nation émanent directement ou indirectement de ces nations mêmes et que tous les membres de ces nations aient le droit et le moyen de participer, selon des règles générales, à la constitution de ces pouvoirs, à leur surveillance, à leur renouvellement.

Sous la réserve des « réformes » qu'appellent l'organisation et le fonctionnement actuels des Etats démocratiques, il semble bien que les partisans de la démocratie authentique acceptent le fait général que nous venons de décrire.

8. Le *postulat* implicite à la thèse démocratique est que tout être humain normal et adulte a, du seul fait qu'il est un homme, l'intelligence de toute situation humaine ; que les affaires humaines n'ont rien de mystérieux pour un homme ; que tout ce qui, dans les choses humaines, est compréhensible à un homme l'est à tout homme généralement parlant ; partant, que tout adulte normal peut, dossier en mains, et pourvu qu'on le lui commente loyalement, juger congrûment de tout ce qui concerne les hommes considérés isolément ou en groupes. Ainsi tout membre d'une nation peut normalement reconnaître et déterminer l'intérêt général de cette nation et en contrôler le respect par les organisateurs et les gestionnaires de l'Etat.

9. Ce postulat est battu en brèche par les adversaires de la démocratie qui estiment



que seule une élite — une *élite politique* — dans chaque nation, une intelligence assez élevée, assez avertie et assez libre pour juger congrûment de l'intérêt général et de sa sauvegarde par les « pouvoirs ».

10. Mais à quels signes reconnaître l'élite politique d'une nation ? Chaque « classe » trouve sans peine des arguments démontrant qu'elle est l'élite de la nation, partant son élite politique. Et historiquement on se souvient que les pouvoirs ont été assumés tour à tour sinon simultanément, ici par une caste militaire, là par un corps religieux, ailleurs par un groupe économique-financier, ailleurs encore par une minorité idéologique, etc., etc., et que chacun de ces corps, groupes, castes, etc., s'est affirmé l'élite politique de la nation, déclarant au surplus n'avoir en vue que l'intérêt général — le sien. Or s'il y a eu des « grands siècles » oligarchiques, leur « envers » a toujours été si douloureux, si humiliant pour la personne humaine — sauf celle des bénéficiaires, et encore ! — qu'il n'est possible de vanter les « anciens régimes » et leurs « élites » qu'à coups de dissimulations et de mensonges.

11. C'est pourquoi les partisans de la démocratie demeurent fermement attachés à leur postulat. Et certes ils se rendent compte qu'ils ne peuvent le poser que par un acte de foi, et qu'il est marqué de quelque *mysticisme*. Mais toute action est mystique en son origine, et les « démocrates » acceptent une hypothèse inséparable de la condition humaine. Et puis, ils se sentent en bonne compagnie, ayant pour eux Socrate et Descartes, ces claires raisons : Socrate qui tirait des théories politiques de la pensée ingénue d'un esclave ignorant ; Descartes qui pensait que le bon sens était la chose la mieux partagée du monde.

12. Les « démocrates » sont prêts à reconnaître aussi que la *majorité psychologique* est rare dans l'homme, que la bêtise, l'inconscience, la fourberie et même la méchanceté courent les rues, et qu'un Socrate ne fait pas à chaque carrefour l'éducation permanente des humbles et des superbes. Mais ils sont assurés que la méchanceté et la bêtise tiennent à l'hérédité et à l'éducation, que l'inconscience tient au défaut habituel de responsabilités, que la déloyauté est, chez les humbles, fille de la lâcheté sociale, chez les superbes, fille de l'intérêt égoïste ; que l'hérédité peut être améliorée, l'éducation redressée, l'inconscience convertie en conscience, la lâcheté sociale libérée de ses causes, l'intérêt égoïste vaincu. Tous progrès moraux, psychologiques et physiologiques dont la seule allusion fait ricaner les

adversaires de la démocratie et reculer ses partisans un peu tièdes ; mais progrès que les « démocrates » sincères considèrent d'un œil tranquille.

13. Il leur semble, en effet, qu'au point de développement atteint aujourd'hui par les sciences et les techniques de la matière, de la vie et de l'esprit, rien — si ce n'est une certaine organisation de l'économie — ne s'oppose plus à ce que chaque homme soit assuré, sans conditions, de son pain et de son gîte, partant de sa pleine liberté de contrôle et de critique à l'adresse des pouvoirs ; que peu de chose empêche que chaque enfant soit pourvu à coup sûr de santé, de clairvoyance, d'intelligence et de générosité ; et que, partant, les conditions de la démocratie sont réunies ou bien près de l'être.

14. Affirmer pareille conviction, c'est dire que la démocratie n'est *pas encore réalisée* et que les démocraties ne sont que de grossières approximations. Pour qu'elles deviennent ce qu'elles se prétendent, il faut en dernier ressort que, de purement politiques qu'elles sont, elles deviennent sociales ; que l'exploitation des savoirs et des procédés industriels et agricoles les plus perfectionnés, fils de la cité tout entière, ne s'accomplisse plus au seul profit de ceux qui la pratiquent ; que l'état de « guerre blanche » où nous vivons fasse place à une paix internationale véritable, afin que les ressources puisées au cœur des nations servent au bien-être général, non à la préparation de ruines sans nom ; qu'enfin les gouvernements se libèrent des traditions monarchiques où la gloire des dynasties — devenue la fausse gloire des nations — fait la loi. Et tout cela n'est certes pas l'affaire d'un congrès d'éducateurs ; si bien qu'il ne serait pas permis de lui consacrer plus que des allusions fugitives. Mais ces allusions sont indispensables puisque leur objet est la condition dernière de la réussite finale de toute rénovation éducative ; et les tenants de l'éducation nouvelle doivent s'y attacher par ailleurs.

15. Mais dans le cadre des conditions de cette éducation, les tenants doivent consacrer le plus pur de leurs efforts à l'instauration de l'eugénique physique et morale, en tant que moyen de l'accroissement de la santé du plus grand nombre, et de leur libération affective, sensorielle, intellectuelle et appétitive ; toutes conditions secondes de la possibilité de l'authentique démocratie. Et l'on voit aussitôt quelles espérances nous apportent la physiologie hormonale, la psychologie freudienne, la pédagogie... nouvelle.

16. La fin, certes, de l'entreprise démocra-



tique ne paraît pas proche, et de puissantes traditions réactionnaires freinent et paralysent tous les efforts pour l'atteindre. Mais le devoir des éducateurs nouveaux et des « démocrates » est à la fois de sauver les démocraties en dépit de leurs défauts, en vue de les amender socialement, afin de les rendre aussi complices que possible de l'éducation qu'ils prônent.

Le passé nous est en horreur. Il ne peut être question de reculer. D'autre part, il n'est pas trop tard, parce qu'il n'est jamais trop tard. C'est pourquoi nous devons aller de l'avant pour les démocraties au profit de l'éducation nouvelle, pour l'éducation nouvelle au profit de la démocratie.

Le 16-7-39.

H. FRÈRE.

## L'Idéal démocratique

### Ce qu'il est et ce qu'il n'est pas. -- Comment les éducateurs doivent s'en inspirer.

Par M. WEBER, agrégé de l'Université

## I

#### Communication à la 1<sup>re</sup> Commission

Quand on parle de *démocratie*, on pense d'abord très légitimement à la *forme du gouvernement*, à l'organisation des pouvoirs publics. A ce point de vue, le régime démocratique est celui dans lequel c'est l'ensemble du peuple qui exerce la souveraineté. Comme on le dit souvent, c'est le *gouvernement du peuple, par le peuple et pour le peuple*. Ce pouvoir souverain peut parfois être exercé directement, comme dans certains cantons suisses. Mais, le plus souvent, il l'est indirectement, par la désignation de représentants : d'où le nom de régime *représentatif*.

Ceci pose toutes sortes de questions concernant l'organisation du suffrage et l'éligibilité, les relations entre les électeurs et les élus, les droits, les attributions et les devoirs des représentants, les rapports mutuels des pouvoirs constituant, législatif, exécutif, judiciaire, la structure du régime parlementaire, la désignation et les prérogatives du chef du gouvernement, etc. Il n'y a pas lieu d'examiner ici toutes ces questions, et notamment d'étudier pourquoi une monarchie peut être démocratique (du moins jusqu'à un certain point) comme en Angleterre, et une république peut être une dictature, comme en U. R. S. S., ou en Italie.

Si on essaye d'atteindre ce qu'il y a d'essentiel dans le régime démocratique, il semble bien qu'il s'agit toujours d'une organisation dans laquelle des représentants, *librement* désignés par le peuple souverain, ont la double mission d'*exercer le pouvoir législatif* et de *contrôler le pouvoir exécutif*, ce contrôle entraînant, en général, la responsa-

bilité des ministres devant le Parlement (bien que cette sanction n'existe pas toujours). On ne peut pas qualifier de démocratique un régime où le Parlement se dessaisit de son pouvoir de contrôle — et encore moins un régime où les mandataires du peuple délèguent au gouvernement le pouvoir législatif (quelle que puisse être d'ailleurs la position politique de ce gouvernement). On ne peut pas non plus qualifier de démocratique un régime où le Parlement et les partis politiques subissent des influences occultes, qui ne sont pas nécessairement les seules influences capitalistes — ou dans lequel les possibilités d'être candidat aux suffrages populaires sont entourées de restrictions telles qu'elles dépendent plus ou moins entièrement de l'arbitraire gouvernemental ou administratif.

## II

Même en s'en tenant à ces vues purement politiques, on aperçoit que le problème de la démocratie est en relations étroites avec celui de l'éducation. Car le gouvernement par le peuple suppose essentiellement des citoyens instruits, éclairés, capables de s'informer avec exactitude, clairvoyance et esprit critique au sujet des événements qui se déroulent aussi bien à l'extérieur des frontières qu'à l'intérieur du pays ; — capables aussi de résister aux entraînements affectifs et passionnels, de ne pas se laisser aveugler et étourdir par les propagandes intéressées et insidieuses qui peuvent venir des organismes économiques et financiers ou de partis prenant leurs mots d'ordre auprès de pouvoirs étrangers. Pour que la démocratie puisse vivre, il faut des électeurs sachant lire, écouter, réfléchir et comprendre. On

rappelle souvent ce mot de Montesquieu que la démocratie est le régime de la *Vertu*. Cela est certes incontestable, mais incomplet : la Démocratie est aussi le régime de l'*intelligence* et du *discernement* ; elle suppose un peuple majeur, que des bateleurs et des charlatans ne puissent pas égarer à l'aide de contes de nourrice, par des éclats de voix ou des excitations puériles. Ce qui s'est passé en France, notamment depuis 1935, montre d'une façon particulièrement saisissante pourquoi une démocratie ne peut trouver son plein épanouissement chez un peuple enfant, insuffisamment instruit et cultivé.

Ces remarques tracent aux éducateurs un ensemble de tâches dont on ne saurait trop souligner l'importance et l'étendue. C'est bien ce qu'ont compris les fondateurs de la III<sup>e</sup> République française, quand ils ont créé l'enseignement primaire. L'entreprise était immense ; elle a certes obtenu des résultats non négligeables, considérables à certains égards. Mais non moins considérables ont été les insuffisances, les défaillances, les échecs. Il ne peut être question d'en examiner ici les raisons : il faudrait évoquer toute l'histoire politique, administrative, économique, sociale, culturelle de notre pays. Bornons-nous à dire, en une formule qui risque par sa brièveté d'être dans une certaine mesure injuste et incomplète : l'école primaire française a réussi en gros, bien que parfois assez imparfaitement, à apprendre au peuple de France à lire, à écrire, à compter ; mais elle ne lui a pas suffisamment appris à penser. Le rudiment d'instruction qu'il a reçue lui a tout juste permis de subir sans défense les intoxications variées que lui a prodiguées la presse de toute opinion. A quoi se sont ajoutées les influences délétères du cinéma, de la radio, de la pratique immodérée des sports de compétition. Une véritable et vivante démocratie française reste encore à créer : l'œuvre culturelle qui attend ses fondateurs, — s'il s'en trouve —, apparaît comme plus importante, plus étendue et plus difficile encore que celle à laquelle se sont attelés courageusement, il y a plus d'un demi-siècle, les pionniers de l'enseignement primaire.

### III

Mais ce serait rétrécir singulièrement à notre avis la question soumise à l'étude du Congrès européen de la Ligue Internationale pour l'Éducation nouvelle que de s'en tenir aux vues qui précèdent. L'idéal démocratique, en effet, ce n'est pas seulement une affirmation politique ou sociale, c'est surtout une affirmation *éthique*, la description d'un ordre *humain* à réaliser. La préoccu-

pation du régime politique ne doit pas être regardée comme le but ultime ; en réalité, l'idéal politique s'inspire d'une conception d'ensemble de la vie humaine, en même temps qu'il constitue une des conditions matérielles de la réalisation de cette conception d'ensemble.

Ce qu'il y a d'essentiel à nos yeux dans la démocratie, c'est l'individu, la *personne* humaine. La démocratie est le régime qui se propose comme but l'*épanouissement progressif aussi large que possible de la personne humaine*. L'organisation politique, économique, sociale ne doit pas regarder les individus comme des *moyens*, comme des instruments au service de la réalisation de certains buts ; bien au contraire, c'est l'organisation sociale qui doit se proposer comme buts le bien-être et la liberté des individus considérés comme des *fins* ; elle doit s'efforcer de procurer aux individus le maximum de possibilités d'épanouissement dans les conditions que l'état des progrès scientifiques et techniques permet à chaque instant de réaliser. Ainsi que le disait récemment M. GUBIESNO au cours de la discussion d'un exposé à l'*Union pour la Vérité* (1), « la démocratie est une création continue, qui fait confiance à la raison en devenant dans chaque individu ». Et, pour reprendre une formule qu'employait M. GUY GRAND au cours du même débat, « l'acte de foi de la Démocratie, c'est que *l'homme est capable de devenir une personne* ». Réaliser l'idéal démocratique, ce sera donc travailler à faire passer cet acte de foi dans la réalité, à faire que chacun devienne effectivement une *personne*, et non pas seulement un *citoyen éclairé*, ce qui est certes quelque chose, mais n'est que la première étape de la tâche à accomplir.

L'analyse du contenu de l'idéal démocratique nous conduit ainsi à écarter toute conception « totalitaire », de quelque apparence plus ou moins séduisante qu'elle puisse se décorer, toute conception dans laquelle l'individu ne serait qu'un instrument au service de la collectivité. Impossible d'accepter que l'on fasse du souci de la collectivité considérée comme un être vivant une « valeur » supérieure à celle que représente les individus, qui sont seuls les véritables vivants. Ainsi se trouvent condamnés non seulement le fascisme, l'hitlérisme, le stalinisme, mais encore, dans une large mesure, les régimes « démocratiques » impérialistes et belliqueux où l'on convie les citoyens — parfois avec des arguments camouflés — à la défense des impérialismes,

(1) JULIEN BENDA. *Ne faut-il pas réviser l'idée de Démocratie ?* 10 juin 1939.

où l'on exalte les valeurs nationales et militaires, l'esprit de conquête et la gloire des combats, où l'on ne se décide pas à renoncer aux sortilèges empoisonnés des histoires nationales.

Les pays scandinaves qui semblent parmi les plus détachés de semblables préoccupations offrent les exemples les meilleurs de ce que peut être une démocratie véritable.

#### IV

On aperçoit maintenant de quelle importance suprême peut être l'action des éducateurs pour l'avènement graduel de la démocratie dans le Monde. Ce sont eux qui ont la mission de transmettre le flambeau et d'en nourrir la flamme ; ce sont eux qui doivent faire prendre aux jeunes générations une conscience de plus en plus aiguë de leur destin humain, qui doivent débarrasser l'humanité des vieux mythes, dévorateurs d'énergie et de vie, principes de stagnation et de

régression ; ce sont eux qui doivent former des hommes cultivés et des esprits libres.

Pour cette tâche, les matières enseignées, les méthodes d'enseignement ont certes leur importance. Mais l'essentiel, c'est l'inspiration qui doit animer l'enseignement. Le problème principal est donc celui de la *formation des éducateurs*. Avec des maîtres insuffisamment préparés à leur mission, les méthodes, même les plus conformes aux doctrines pédagogiques « nouvelles », conserveront quelque chose d'inachevé et de stérile. Au contraire, avec des éducateurs ayant pleine conscience de l'œuvre à accomplir, les méthodes, même si elles s'inspirent au départ de principes anciens et périmés, s'orienteront rapidement vers les conceptions modernes, vers l'activité et la liberté. C'est donc le problème de la formation des maîtres qui doit, à notre avis, constituer, pour les partisans de l'Éducation Nouvelle, la préoccupation dominante du moment présent.

Maurice WEBER.

## L'Éducation de demain <sup>(1)</sup>

*M. Marcault a bien voulu autoriser la revue P. E. N. à donner à ses lecteurs quelques bonnes pages du livre « L'Éducation de demain » qu'il a écrit en collaboration avec D<sup>e</sup> Thérèse Brosse et que la librairie Alcan va publier. Nous ferons paraître sous peu un compte rendu de cet important ouvrage. Aujourd'hui nos abonnés pourront lire un extrait de l'introduction où sont définis les buts de l'éducation et une partie du chapitre sur l'éducation sociale des adultes qui se rattache étroitement au « centre d'intérêt » de ce numéro.*

La Rédaction.

« La médecine n'apparaît plus comme la science des maladies, mais comme celle de la santé. La pédagogie ne sert plus seulement à la transmission de la culture : elle a le droit de réclamer l'éducation de la conscience individuelle, la maîtrise de ses facultés et l'exercice d'une emprise créatrice dont le groupe social exige d'être enrichi. »

(Ch. LAUBRY.

### I. Les buts de l'Éducation

L'éducation, comme toutes les autres branches de l'activité humaine, subit, à l'heure actuelle, une transformation radicale, à l'image de la science de l'homme dont elle est l'application. On peut dire que d'autres temps, comme celui de Platon, ont exalté l'enfance davantage. Mais c'est le nôtre qui, pour la première fois dans l'histoire, étudie et connaît scientifiquement l'enfant. S'il est vrai que l'on n'éduque jamais l'enfant lui-même, mais, dans l'enfant, ce qu'on connaît de lui, c'est donc pour la première fois que l'on va pouvoir l'éduquer tout entier.

C'est en effet dans son unité totale qu'on l'étudie aujourd'hui. Les sciences théoriques, physiologie et psychologie, se sont rejointes, comme ont commencé de se rejoindre aussi leurs sciences appliquées, la médecine et l'éducation. Les rapports de la vie consciente et de l'activité physiologique font l'objet d'études cliniques et expérimentales dont les résultats déjà acquis ne peuvent manquer de renouveler les méthodes pédagogiques jusque dans leurs fondements.

(1) *L'Éducation de demain*, par J.-E. MARCAULT et Thérèse BROSSÉ. Librairie Félix Alcan, 208, boulevard Saint-Germain.

Rien du reste ne marque plus sûrement l'imminence de l'entrée de la science dans la pédagogie que les transformations déjà apportées dans les méthodes éducatives par le déplacement de l'idéal pédagogique, transporté des valeurs collectives aux valeurs individuelles. L'idéal, une fois de plus, s'avère prescience. Des « Ecoles Nouvelles » se sont fondées partout; ce qu'elles se proposent n'est pas seulement la transmission de la culture antérieurement acquise, mais l'éducation de l'enfant à son autonomie spirituelle consciente. Au-dessus de ce qu'il y a de commun dans la culture, la pédagogie nouvelle exalte ce qu'il y a d'original, de créateur, d'unique, en chaque enfant. Sans nier sa valeur au patrimoine culturel, qu'il importe de conserver, l'éducation nouvelle se préoccupe essentiellement de rendre activement conscient en chacun ce qui peut enrichir ce patrimoine : elle conserve le passé, mais elle place l'accent sur l'avenir.

Il n'est pas difficile de faire apparaître les raisons profondes qui ont amené ce changement d'attitude pédagogique; il est facile surtout de montrer quelle en est, au cours de notre civilisation moderne, la signification historique :

Comme toute évolution, l'évolution sociale comporte deux facteurs : l'hérédité qui transmet au présent la somme biologique du passé, et la variation qui apporte à ce même présent les énergies latentes de l'avenir.

Il n'est pas douteux que l'éducation traditionnelle telle qu'elle est appliquée aujourd'hui dans notre pays, n'a d'intérêt que pour le premier facteur et, pour des raisons que nous allons examiner, se désintéresse du second.

Notre système éducatif se préoccupe surtout de la transmission de la culture, les maîtres sont préparés en vue de cette transmission. Dans l'école au second degré où le professeur se spécialise pour l'enseignement d'une matière unique : littérature, histoire, science, philosophie, il incarne véritablement la culture du passé et il serait à la fois injuste et vain de nier que notre corps professoral a acquis dans l'art de cette transmission héréditaire un prestige à peu près unique au monde. Il n'en est pas moins vrai que notre école vit sous l'obsession de la matière à enseigner; et l'on peut dire, sans manquer à la vérité, que de l'éducation de la variation, c'est-à-dire de la culture des facultés propres à chaque enfant et différentes en tous, il n'est pratiquement pas question. La psychologie pédagogique enseignée à l'École Normale, qui prépare au premier degré, est moins celle de l'enfant que celle de l'enseignement, et quant au stage

pédagogique auquel sont astreints les futurs agrégés de l'école au second degré, il est directement destiné à leur « enseigner à enseigner ». Ainsi, ce qu'il entre de psychologie de l'enfant dans cette formation des maîtres y est surtout entendu comme auxiliaire de l'enseignement, et confirme la méthode « héréditaire » sans y rien ajouter. Le fait que la matière à transmettre est la même pour tous les enfants justifie pour l'école traditionnelle sa présentation collective; la culture du passé est une somme que toute la jeune génération doit recevoir identiquement.

Des modifications sont d'ailleurs en voie de réalisation dans ces traditions séculaires. Il est vraisemblable que l'obligation pour les maîtres du premier degré d'obtenir des diplômes universitaires entraînera dans toutes nos universités la création de chaires de psychologie de l'enfance et d'éducation; d'autres pays nous ont devancés à cet égard.

Cette création pourrait amener des conséquences insoupçonnées; l'une des plus importantes serait de mettre graduellement fin à la division du travail pédagogique qui assigne à notre école une place trop étroite dans l'éducation, à savoir l'exercice de la seule intelligence. Ce sont sans doute des considérations d'ordre politique qui, depuis la séparation des Églises et de l'État en 1901 ont donné figure de tolérance religieuse à l'intellectualisation rigoureuse de l'enseignement public. On entendait laisser à la famille, appuyée ou non sur la religion, le droit de former à son gré la vie sentimentale des enfants.

La science a désormais annexé à sa recherche le domaine affectif; elle applique ses méthodes exactes à l'étude de la psychologie et de la physiologie des émotions; la vie religieuse elle-même a fait l'objet de travaux importants qui, s'ils s'abstiennent de discuter sur l'objet transcendant qu'elle assigne, jettent au moins une vive lumière sur l'aspect humain de l'expérience religieuse. On sait enfin le rôle de la vie affective dans les rapports de la conscience avec son organisme et avec le monde extérieur, tant naturel qu'humain; la sociologie des sentiments est une branche importante et toute moderne de la science de l'homme. Surtout, il n'est plus possible aujourd'hui de séparer la vie humaine et intelligence, émotion et organisme. Il semble donc difficile d'admettre que l'école fondée sur la science de l'enfant se désintéresse encore longtemps de la pédagogie de son unité.

La culture ne se transmet pas par voie physiologique, c'est-à-dire par modification

cérébrale enregistrée dans la cellule germinale. C'est par voie sociale que son hérédité passera de génération en génération, que l'hérédité psychique, celle des idées, des sentiments, des méthodes pratiques, exercera sa fonction, fonction toute mnémonique avant l'intervention de l'écriture, mais objectivée ensuite dans les livres et autres expressions objectives (statuts, documents, œuvres d'art, etc., etc.). Mais cette transmission héréditaire ne peut jamais être confondue avec la création : *la création ou variation évolutive humaine est toujours individuelle.*

La communauté des tâches elle-même ne justifie pas les conclusions du sociologisme. En effet, lorsque la tâche est imposée et que le rôle de l'individu se borne à l'imitation, l'invention remonte à une génération antérieure et on l'y retrouve individuellement réalisée. Lorsqu'il s'agit d'une recherche commune, son achèvement exige dans le détail une somme d'inventions individuelles et, quant à sa synthèse, il y aura toujours une individualité unique pour l'effectuer la première. Les petites inventions individuelles peuvent être frappées d'anonymat, elles n'en sont pas moins réelles : si donc elles suffisent à expliquer l'invention commune et c'est toujours le cas, il est vain d'imaginer une invention collective précédant la création individuelle. Mais plus vain encore est-il de conférer à la constitution sociale plus qu'une vertu de transmission héréditaire, de lui attribuer une vertu causale, et de la faire créatrice, non seulement des concepts particuliers, mais de la structure mentale elle-même.

Il y a sans doute une réalité fondamentale dans ce fait que c'est par voie sociale que se transmet l'hérédité psychique chez l'homme; mais la société n'est que l'organe par lequel s'effectue l'hérédité. *La création reste toujours l'apanage de l'activité individuelle, qui se détache du social préexistant précisément dans la mesure où elle crée.*

C'est dans sa méditation solitaire, et en transcendant l'apport de son groupe, que le génie, ou bien corrigera une erreur négligée dans le passé, ou bien découvrira une vérité jusque-là inaperçue; il devient alors individuellement un créateur de culture. Qu'elle soit restreinte et bornée à un détail; qu'elle soit vaste et s'étende à tout l'ensemble d'un rameau du savoir, l'invention, c'est-à-dire la variation humaine, est toujours individuelle.

La psychologie moderne a confirmé cette vérité : on peut dire que toutes les écoles de psychologie contemporaine (la sociologie exceptée) sont individualistes; elles ont découvert ce qui, dans l'individu, dépasse tou-

tes les facultés mentales, à savoir, l'énergie consciente individuelle et les formes structurales communes dont elle se sert pour ses créations originales : on a enfin découvert la loi de la variation spirituelle.

Le présent livre se propose surtout d'exposer la structure et les lois de l'individualité créatrice et par conséquent, la variation chez l'homme; nous indiquerons quel rôle capital la société remplit à son égard. Et c'est parce qu'aujourd'hui la psychologie de cette variation est claire qu'il est devenu possible et indispensable d'en réaliser l'éducation.

Si donc l'instruction, transmission héréditaire, reste une fonction essentielle de l'école, l'éducation, elle, s'adresse essentiellement à la variation et doit s'efforcer d'exercer l'enfant, d'une part à la maîtrise de ses fonctions psycho-physiologiques, d'autre part à la culture de son originalité propre, de ce qu'il y a en lui d'individuel et d'unique. C'est évidemment dans une hérédité complète et dans l'intégrité de son apport que les variations utiles devront s'effectuer, et ce sont des pionniers imprudents qui rêvent d'éducation sans enseignement. Mais l'enseignement sans éducation, dans l'état actuel de nos connaissances, est devenu scientifiquement irrationnel et socialement inexcusable.

Une critique aussi générale, toutefois, si elle peut parvenir à dissiper l'erreur fondamentale d'un système éducatif périmé, ne saurait suffire à établir les normes d'une pédagogie nouvelle. C'est surtout à la médecine moderne, orientée comme la psychologie vers la synthèse humaine, qu'il faut demander la formule pratique des principes sur lesquels reposera l'éducation de demain. La science des maladies n'est jamais qu'une introduction à la science de la santé; la rééducation à la santé qu'est la médecine n'est pas une discipline différente de l'éducation à la santé que nous devons attendre de l'école, dès l'instant où l'objet des soins médicaux et éducatifs est bien l'homme complet. Or, c'est précisément cet homme complet dont on peut dire que la psychophysiologie contemporaine a découvert l'unité. La vieille distinction traditionnelle entre le psychique et le physiologique n'a plus de place désormais qu'au musée philosophique. L'intimité des rapports entre la conscience, le système nerveux et le système humorocellulaire est, pour la physiologie moderne, si étroite que l'unité de l'organisme spirituel, psychique et somatique, ne peut plus faire objet de discussion. Des découvertes quotidiennes éclairent progressivement la liaison entre les troubles psychiques, les

secrétions endocriniennes et les fonctions viscérales. Et l'on sait mieux de jour en jour que les troubles psychiques et les troubles fonctionnels qui les accompagnent ont leur origine dans une relation anormale du moi avec son organisme psycho-physiologique. La notion tout entière de fonction humaine a été révisée, elle n'est plus conçue comme l'activité d'un organisme ou d'un groupe d'organes, mais comme la relation vivante du moi conscient avec ses niveaux psychologiques et physiologiques. On peut donc dire qu'à la dualité psychique-physique traditionnelle la science moderne substitue la trinité : moi, fonction psychique, fonction physiologique; et l'union indissociable de ces trois éléments intéresse au même titre le psychologue et le physiologiste. D'autre part, la psychiatrie et en particulier la psychanalyse ont montré le rôle causal que jouent les traumatismes psychiques infligés dans la première enfance par le milieu social initial, la famille et l'école, dans les conflits qui conduisent l'adulte à la prison ou à l'asile. On connaît aujourd'hui, non pas seulement par la psychologie des « sociologues », mais par la physiologie des médecins, les lois qui régissent les rapports psychiques de l'individu et de son milieu social. On sait que les fractures de l'unité consciente, les conflits psychologiques et moraux qui désorganisent la personnalité, ont leurs causes dans de fausses relations de l'enfant avec son entourage et que la responsabilité première de ces conflits incombe toujours au milieu. En découvrant dans la pathologie organique et mentale de l'adulte les conséquences d'une éducation manquée, on mesure toute l'importance de la famille et de l'école dans le développement et le maintien de la santé individuelle et sociale.

La médecine générale met de jour en jour plus en relief le rôle de la vie psychique dans la genèse et dans le développement des maladies fonctionnelles qui constituent plus de la moitié des maladies diagnostiquées jusqu'ici. On connaît aujourd'hui non plus seulement par l'étude abstraite des moralistes, mais par l'observation clinique concrète, les lois qui gouvernent les rapports de la conscience individuelle et du milieu organique que cette conscience a reçu de l'évolution biologique. On sait que les fonctions psychologiques et physiologiques sont liées les unes aux autres par une interdépendance mutuelle; pour trouver leur intégration tout entière dans l'autonomie du moi conscient.

Il n'est donc plus possible de continuer à séparer le physique et le psychique dans la science de l'homme, de conserver la psycho-

logie parmi les matières ressortissant des Facultés des Lettres, tandis que physiologie et biologie s'enseignent aux Facultés des Sciences et de Médecine. Le médecin doit connaître aujourd'hui l'homme total : psychologique, physiologique et social. On peut dire que la psychologie, la physiologie et la sociologie tendent à se fondre dans les sciences humaines, comme dans l'étude de la matière se sont fondues la psychique et la chimie.

C'est dire que l'on ne pourra plus diviser demain l'éducation de l'homme total; le rôle de l'école ne sera plus seulement de transmettre la culture et de fournir des exercices aux seules fonctions intellectuelles. L'éducation devra aider chaque individualité à se construire dans l'harmonie de son unité psycho-physiologique intégrée dans la maîtrise habituelle d'un moi conscient énergique et averti, en collaboration avec un milieu familial et social instruit de ce qu'est la personnalité enfantine. L'école assurera la santé individuelle et, par conséquent, sociale, en reconnaissant que ce qu'il faut éduquer ce n'est pas seulement l'intelligence en rapport avec le savoir, mais un moi conscient de son activité créatrice. Cela implique une maîtrise fonctionnelle harmonieuse de cet être humain total qui n'est pas une intelligence pure, mais en qui les désordres affectifs jouent un rôle dont la méconnaissance conduit à des maladies individuelles et sociales dont il n'est plus possible d'ignorer l'origine. L'éducation devra aider l'enfant à obtenir sur ses fonctions affectives la même autonomie que sur ses fonctions intellectuelles, puisque cette double autonomie est la condition de la santé.

## II. L'éducation de l'adulte

C'est vers des objets sociaux que le moi, vers vingt ans, se tourne. Par sa profession, l'individu entre dans l'un des grands systèmes d'institutions par lesquelles le groupe social assure son existence matérielle (industrie ou commerce), ou sociale (administration nationale ou locale), ou intellectuelle et morale (science, littérature, religion, etc.), ou politique (partis, groupes). Si son évolution a été normale et réussie, le jeune homme, la jeune fille, sera animé d'idéaux et d'ambitions largement humaines pour son groupe, son parti, son pays. C'est ici que le pays est une réalité de premier plan, parce que c'est ici que le moi individuel prend part à son histoire, que son intégration personnelle vient s'intégrer à son tour, sans perdre de son autonomie, dans la



grande autonomie nationale. Synthèses humaines, les institutions dans lesquelles il vient s'insérer sont de nature sociale; ainsi sa conscience, qui pense les systèmes d'idées et les systèmes de sentiments, les analyse ou les critique, les adopte ou les rejette, est de nature synthétique et sociale. On ne peut pas plus dire que ces synthèses de concepts génériques sont une activité simplement plus complexe de l'intelligence analytique que l'on ne peut dire que le concept analytique, synthèse de caractères perçus par la sensation, n'est qu'un épi-phénomène de la sensation. Il y a là des niveaux successifs dans le temps et organiquement différents et l'on voit que le moi y effectue la même triple prise de conscience que nous lui avons vu prendre aux autres niveaux.

Le jeune homme, certes, a fait partie de groupements avant cette période : la famille, le clan et la troupe, l'école, mais il n'y était qu'une unité personnelle évoluant au sein d'un groupe transcendant à lui. Le père ou la mère, le chef, le maître et la direction de l'école le dépassaient d'une hauteur inspiratrice et inaccessible. La chose sociale est maintenant sur son plan et il est son égal; il lui est supérieur, car il peut, par son action volontaire et libre, la changer dans une certaine mesure. Il sait d'autre part que, quelques devoirs qu'il possède à l'égard de son pays, toutes les institutions n'existent que pour lui, si lentement qu'elles se modifient pour assurer son bien-être. Cette supériorité, d'ailleurs, si elle est de droit, n'est pas de droit politique : le droit politique ne signifie biologiquement rien en soi; elle est de droit naturel, biologique, car le social, nous l'avons vu, c'est le psychique et le moi spirituel. La fonction du moi est, en intégrant en soi tout le psychique, par conséquent tout le social, de s'exprimer socialement, c'est-à-dire humainement. Or, toutes les synthèses sociales, qui sont des synthèses humaines, sont les expressions de « moi » individuels. Il n'est pas une idée, pas un sentiment, pas un idéal (qui est un sentiment peut-être); dont on ne puisse trouver l'origine dans une expression individuelle socialisée dans la presse, la littérature, les discussions parlementaires; il n'est pas une institution politique ou sociale qui ne doive l'existence à un administrateur individuel, poussé par d'anonymes, mais individuelles expressions de désir ou de besoin.

Sans doute, chaque membre du corps social n'est pas capable d'intégrer en soi tout le social, de le penser tout entier. Chacun a son âge conscient et s'élève sur les sous-niveaux du niveau social, à une stature spirituelle qui lui est propre. Son social correspond à ce qu'il a intégré et maîtrisé de

ses fonctions psychiques, et c'est là son milieu social vrai; le reste du groupe social est pour lui le champ de son développement ultérieur. L'échelle sociale est une réalité spirituelle, non politique, non économique. Naître chez des aristocrates ou des manœuvres, chez des milliardaires ou des indigents, ne signifie biologiquement rien. Mais il y a une signification biologique profonde à penser, sentir et agir pour la totalité de tout son groupe, à vivre en partisan, en citoyen, en homme, au sommet de l'idéal du groupe. Il est clair aussi que dans chaque groupe on trouve toute l'échelle des maîtrises spirituelles de l'idéal du groupe. Qu'il s'agisse de l'idéal politique de justice (politique ou économique) ou d'ordre et d'autorité (politique et économique) on trouve dans chaque parti ceux qui l'exploitent, ceux qui le servent.

Il y a évolution pour tous, et c'est le devoir de chaque groupe de faire l'éducation de ses membres à la maîtrise complète de son idéal; c'est le devoir de l'Etat d'aider dans tous ces groupes à l'éducation sociale de tous les citoyens. L'Etat parti devrait être envisagé comme un anachronisme. L'Etat devait intégrer en soi toutes les formes de consciences sociales, tous les groupes et tous les idéaux, la justice (politique et économique), mais pour tous, l'ordre et l'autorité (politique et économique), mais pour tous, et sa mission suprême est d'aider tous les citoyens à vivre tout le social, car il peut très bien y avoir d'un côté fausse démocratie, de l'autre fausse aristocratie.

Le régime n'est qu'une forme administrative, une institution, comme telle révoable et susceptible de variations. Il est clair, toutefois, que le régime de monarchie absolue correspond à une phase sociale aujourd'hui historiquement et biologiquement dépassée, où le groupe, non conscient de lui-même en tant que tel, transférait sa conscience sociale à venir dans une incarnation personnelle divinisée ou idéalisée, comme l'individu le fait normalement avant sa vingtième année dans les personnalités diversement représentatives aux différents niveaux de son évolution. Mais dans le développement des républiques il semble clair aussi pour une étude biologique comme la nôtre que le gouvernement de parti soit aussi un anachronisme et que le gouvernement national descende de l'avenir dans le présent. Puisque les conditions naturelles de l'évolution sociale ont rendu sa nécessité vitale pour les nations, c'est qu'il est biologiquement mûr.

Mais il convient qu'on voie clairement les implications de cette vérité; la démocratie a réalisé son idéal politique; elle est en voie



de réaliser son idéal économique; mais il lui reste à se réaliser sur le plan spirituel, c'est-à-dire à reconnaître et à servir le droit de toute individualité au plus complet développement possible de la conscience humaine. Et cela suppose évidemment que l'éducation nationale ne s'occupe pas uniquement de fournir à chacun les informations nécessaires à son activité professionnelle ou à l'agrément de ses loisirs, c'est-à-dire, encore, du pain et des jeux. La culture générale de nos écoles est, elle aussi, en tant qu'« absolu psychologique », un anachronisme. L'éducation nationale est l'éducation de tous les individus des deux sexes à leur autonomie sur tous les plans de leur être, y compris le social, et nous croyons l'avoir rendu clair, cela ne signifie pas seulement enseigner didactiquement l'économie politique ou l'histoire politique. Si l'éducation sociale élémentaire a été facilitée aux stades antérieurs par les expériences sociales successives, la sociologie au stade social offrira un sens moins abstrait. Mais dans cette grande « école nouvelle », la mission de l'Etat, comme aux degrés inférieurs, n'est pas tant l'enseignement, la transmission de la science héréditaire, moins encore l'imposition d'une discipline uniforme et en uniforme, que l'assistance intelligente à la croissance humaine de chacun de ses citoyens. Rousseau, à l'aube de l'ère sociale, rejetant comme font les novateurs tout le passé « dépassé », la fausse hiérarchie des privilèges et l'ignorance des droits, voulait faire de l'individu un « bon sauvage »; nous avons appris depuis Rousseau; et ce dont ce savoir nous fait rêver, c'est d'un état civilisé aidant l'individu à devenir, nous le disons en dehors de tout sentimentalisme, un « bon civilisé ».

Que l'Etat n'abandonne pas cette tâche aux partis politiques; la tâche dont nous parlons est éducation, non enrôlement dans un parti, ni prosélytisme d'un idéal de parti, cet enrôlement, d'ailleurs, et ce prosélytisme demeurant libres. Si les Etats ne songent pas aujourd'hui à l'accomplir *normalement*, c'est qu'ils sont encore inféodés à un parti et à une idéologie particulière. Et c'est parce que l'administration de bien des pays est encore politique que leur politique est si souvent défectueuse administration.

Si les citoyens, éduqués à une autonomie énergique et assouplie, accoutumés à la liberté (l'école traditionnelle ne diffère guère de celle d'une monarchie ou d'une dictature) et à l'initiative réfléchie, nets de ces revendications de l'inconscient que produit toujours la tyrannie, l'anachronisme monarchique ou dictatorial, c'est en citoyens conscients, et par des réformes intelligentes, non par la fanatisme des revendications de

l'inconscient social, et par ces révolutions qui sont l'exact équivalent social des crises maniaques individuelles, qu'ils accompliront l'évolution sociale. C'est l'intégrité de la santé des individus qui fait l'intégrité de la santé du corps social. Ici, encore, le progrès intègre tout le passé dans son avenir; la variation dépasse l'hérédité et la transforme, mais s'édifie sur elle. Toutes les institutions : famille, capital, Etat, se transformeront parce qu'elles sont hérédité, mais elles ne changeront pas avant d'avoir transféré leur fonction à une instance plus haute. Rien n'égale la puissance formatrice de la variation; toutes deux ensemble constituent la vie, comme l'électricité positive et négative constitue l'électricité. Ceux qui ont étudié cette vérité dans le domaine électrique savent aujourd'hui constituer un courant alternatif mariant ces deux phases. La vérité biologique, aujourd'hui connue, devrait nous permettre une application analogue des lois de la vie, qui marie sagement l'hérédité à la variation et la variation à l'hérédité. Mais cette variation c'est les individualités sociales grandes qui ne soient, au sens que nous attachons à ce terme, spirituellement grandes.

On nous objectera que l'histoire contemporaine, dont nous semblons ne faire qu'une documentation biologique, n'apparaît pas favorable aux démocraties. Les dictatures de gauche et les dictatures de droite s'y multiplient. Nous croyons qu'il faut voir là une obscurité temporaire de la démocratie due, précisément, aux fautes de la démocratie. Même dans le champ de la nation, la démocratie vraie n'est pas encore réalisée et c'est pourquoi, dans l'impatience de la phase transitionnelle, le partisan s'insurge contre le national. Mais dans le champ de la vie internationale, le régime démocratique est plus lent encore à s'établir. Les privilèges des nations militairement et économiquement fortes se sont conservés jalousement après la guerre tandis que les besoins des nations faibles ou pauvres s'affirmaient douloureusement : la ligue des revendications et la ligue des intérêts acquis tendent à se partager le monde humain tout entier. La justice internationale ramènerait bien vite la paix internationale, on aurait moins besoin d'exalter sa force, si l'on exaltait la justice. Ce n'est là qu'une phase vers l'avènement vrai de la démocratie. Nous ne doutons pas que si l'éducation du social était basée en tous sur l'éducation de l'humain, si cet humain était cultivé comme il peut l'être, il serait aisé à l'humain d'accomplir par la nation le social, national et international.

## Nouvelles de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

(Suite)

### I. LES SECTIONS NATIONALES

**HOLLANDE.** — La Section Hollandaise a tenu son Congrès annuel du 11 au 13 avril. Le sujet en était « La Réforme de l'Enseignement secondaire », et la plupart des quelque 200 personnes qui y assistèrent étaient des directeurs et professeurs d'écoles secondaires.

L'Association des Professeurs d'écoles secondaires et la Société Daltonienne Hollandaise coopèrent à la préparation de la Conférence.

M. l'inspecteur Van Andel ouvrit la première séance au nom du Ministre de l'Éducation; M. Kees Boeke parla des principes de l'Éducation Nouvelle; M. Bolkestein, inspecteur, des « Principes essentiels de la réforme de l'Enseignement secondaire »; M. l'Inspecteur Elzinga, de l'« Histoire de l'Enseignement secondaire »; le Dr Elisabeth Rotten, des « Efforts du Gouvernement pour réformer l'Enseignement secondaire dans plusieurs pays ». Le Dr de Crool exposa un programme révisé dû à un groupe de professeurs et publié avec l'aide des autorités locales, et le Dr Thomas Wright décrit l'école à la fois primaire et secondaire dont il a été autrefois le directeur.

Des réunions de sections eurent lieu pour discuter différents points du programme et une séance fut consacrée à une discussion libre sur la psychologie du programme. L'allocution finale fut prononcée par M. Daalden, éditeur de « *Het Kind* », sur « Les garçons et les filles d'aujourd'hui, et leurs relations avec le maître ».

Il y eut une exposition de dessins d'élèves d'une école secondaire, une de livres de lectures et une d'instruments de physique. Le chœur du « Children's Workshop Community », Bilthoven, donna un concert avec solistes et orchestre; le programme comprenait le Requiem de Mozart.

**INDES.** — La Réunion annuelle eut lieu le 30 décembre et faisait partie du programme du Congrès « All-India » à Bombay. M<sup>me</sup> Hansa Mehta présida, M. L. R. Desai (doyen de l'Enseignement élémentaire du Gouvernement de Bombay), dans son discours, fit savoir que le Gouvernement de Bombay avait décidé d'appliquer le plan d'Éducation Wharda, en commençant en juin dans un

nombre limité de régions pour l'étendre peu à peu. Il s'agit là d'une expérience. En même temps des centres d'instruction seront organisés pour permettre aux maîtres de se mettre rapidement au courant de la nouvelle méthode d'enseignement.

**U. S. A.** — Le Congrès National de l'Association « Progressive Education » a eu lieu du 22 au 25 février à Detroit (Michigan). Une innovation qui sera intéressante pour les autres sections fut l'organisation d'un certain nombre de réunions consultatives au cours desquelles des administrateurs et professeurs exposèrent à l'assemblée, pour être discutées, les difficultés rencontrées par eux au cours de leur travail.

La réponse de « Progressive Education » au défi que représente la situation actuelle du monde, réponse exprimée dans la remarquable déclaration publiée à la fin de l'année dernière, fait son chemin. L'appel qu'elle renferme pour une étude sérieuse de la Démocratie a été pris à cœur comme le montre par exemple le nombre de conférences d'études sur le thème « Démocratie et Éducation », « Le programme et l'éducation démocratique » et « l'application des principes démocratiques à l'école et dans la communauté » sont parmi les sujets le plus souvent choisis dans les réunions et les groupes d'études. Des articles de l'*Éducation Progressive* soulignent la leçon à tirer du sort de certains pays. « C'est presque littéralement « maintenant ou jamais » en matière d'éducation en Amérique », écrit le docteur Carson Ryan, par exemple. « Il est peut-être déjà trop tard pour changer ce qui doit être changé, si l'on veut tenter quelque chose pour sauver ce mode de vie, convenable et humain que nous appelons démocratie, non seulement en Amérique, mais dans tous les pays du monde ».

En relation directe avec tout ceci, il est utile de noter, comme devant être les principes de toute expérience en matière d'éducation, les trois valeurs récemment formulées par le « Committee of Workshops and Field Service » :

1) Souci des besoins de l'individu, en relation directe avec les exigences de la Communauté.

2) Affirmation de la nécessité d'une riche expérience de la vie comme partie essentielle de toute éducation et particulièrement de l'éducation des maîtres.

3) Attitude d'esprit scientifique, qui tout en amenant à faire le plus grand usage des méthodes modernes pour la compréhension des hommes et de la société, n'accorde pas à celles-ci de valeur intrinsèque, mais les envisage comme des moyens d'atteindre des buts pédagogiques nés d'une philosophie raisonnée de la vie où le bien-être et le bonheur humains jouent le rôle principal.

## II. NOS REVUES

Voici quelques-uns des articles publiés :

*The New Era* (Londres). — *Avril*. — Ecoles pour Chefs dans l'Allemagne Nazie (Adrian Smuts); Démocratie, Education et Autorité (Leslie Paul); Problèmes suscités par le self-government à l'école (Paul Roberts); Les enfants des Ecoles à Vienne après l'Anschluss (F. Sowa); L'enseignement de la musique et l'enfant (Goenraad-Comperts); Le Développement général de l'Enfant d'âge pré-scolaire (Agatha H. Bowley); L'enseignement primaire rural dans la Province du Cap (W.-E. Lambrechts); Le Microphone à l'école (W. Pearson).

*Mai*. — L'Education en vue du Commandement en U.R.S.S. (Beatrice King). — L'Education sociale du jeune enfant (R. K. Brady).

*Juin*. — « Les Sciences ». La question des sciences est posée par J.-A. Lauwerys, T. J. Dillon, professeur de physique dans une école d'enseignement ménager et de sciences sociales, décrit « Quelques obstacles évitables rencontrés par un professeur de sciences dans un enseignement post-scolaire » en manière de commentaires sur les diverses façons d'enseigner les sciences. H.-T. Punch écrit sur « Les Sciences dans les Ecoles secondaires » et C. W. Olive, sur la place des Sciences dans une Ecole qui est aussi une Communauté.

PROGRESSIVE EDUCATION (New York). — Le numéro de *janvier* est consacré aux « Adolescents à l'école ». Il fait suite aux trois précédents qui étudiaient des stades de développement antérieurs.

— Une nouvelle rubrique mensuelle, intitulée « Le Théâtre éducatif » rédigée par le Secrétaire général, F. L. Redefers commence dans ce numéro.

*Février*. — « La part de l'Enseignement dans la compréhension de la Démocratie ». Le contenu de ce numéro est de première importance pour tous ceux qui réfléchissent sur

ce problème si intéressant. Articles : Démocratie et Respect de la Personnalité (W. H. Kilpatrick). Le défi actuel à notre héritage démocratique (G. S. Counts). L'Histoire d'Amérique et la Démocratie d'aujourd'hui et de Demain (Morle Curti). Les Artistes dans une Démocratie (Projets d'Art Fédéral). L'Art et la Démocratie (A. H. Eaton). Démocratie et Education (J. L. Childs). Que signifie la Démocratie dans la vie scolaire ? (Lester Dix). Les Frontières de la Démocratie (Alice V. Keliher).

*Mars*. — « Usage éducatif des Ressources naturelles ». Les divers articles montrent, dans les cadres de ce que le continent américain offre à ceux qui y vivent, les moyens de transformer à l'usage éducatif les ressources urbaines et rurales. Approvisionnement en denrées alimentaires; la ville de New-York, porte du Commerce de l'Amérique; le sol, l'eau et les forêts dans la Vie et l'Education; la Rivière, tels sont quelques-uns des sujets exposés. — F. L. Redefers parle du défi lancé à l'éducation progressive du fait de l'état actuel du monde.

Nous sommes passés du stade de la simple assimilation des méthodes à celui du souci des besoins de l'individu dans son milieu. Il nous faut creuser plus profondément pour comprendre ce qui se passe dans le monde et ce que cela signifie pour l'éducation. « Si, comme beaucoup d'écoles l'on fait et contiennent malheureusement à le faire, nous nous contentons de l'aspect superficiel des choses, nous livrons une bataille perdue d'avance pour l'éducation expérimentale ». « La nécessité s'impose de transposer en nouvelles méthodes pédagogiques les changements sociaux ». « A mesure que la fièvre de nationalisme monte, le danger de tomber dans une autre sorte d'éducation au pas de l'oie apparaît... Ce qu'il faut, c'est non seulement la compréhension de la philosophie de l'éducation progressive et celle de la démocratie, mais le courage et la volonté d'agir et d'aboutir ainsi à des applications nouvelles. C'est le rôle de la Ligue pour l'Education nouvelle de fournir au pionniers de la pédagogie la base solide, point de départ de leur activité; elle doit aussi les aider à se sentir les bons serviteurs d'une société à venir et leur donner l'assurance de travailler en harmonie avec d'autres chercheurs, tendant vers le même but.

DEN FRIE SKOLE (Copenhague). — *Mars*. — Ce numéro commence par la conclusion de la causerie du D<sup>r</sup> Ziliacus au 3<sup>e</sup> Congrès Scandinave d'Education Nouvelle (Helsingfors, août 1938). Le D<sup>r</sup> Ziliacus maintient que l'Education Nouvelle peut s'identifier avec le point de vue démocratique. Ses der-

nières paroles sont : « Il n'est pas ici question d'influencer ou de ne pas influencer ; la question est de savoir : dans quelle direction devons-nous avoir cette influence ? Pour ma part, je soutiens que l'Education Nouvelle a déjà fait son choix : la construction de la société démocratique ». Il y a aussi une causerie, faite à la même conférence, sur « l'Individu et la Société, avec la discussion du « Secret de l'Enfance » par la Doctoresse Montessori.

PEDAGOGISKA SPORSMAL (Stockholm). — La Section Suédoise attire l'attention sur les Déclarations des Sections Anglaise et Américaine se rapportant aux menaces contre la Démocratie et l'Education Nouvelle. Le Président de la Section Suédoise se déclare persuadé que les membres approuveront entièrement ces déclarations et agiront en conséquence.

VERNIUWING VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS (Hollande). — Mai. — Ce numéro est presque entièrement consacré au Congrès d'avril organisé par la Section hollandaise en collaboration avec deux autres associations pédagogiques. Le Congrès eut lieu près de Bilthoven. Sujet : « Réformes de l'enseignement secondaire et moyen ». L'Inspecteur V. Andel, représentant le Ministère de l'Education, ouvrit la séance. Le Président, Kees Boeke, dit la nécessité d'un contact, entre les écoles élémentaires et secondaires, d'une formation plus complète des maîtres et son désir d'un choix plus large offert dans chaque école plutôt que la multiplication de types d'écoles différents. M. Bolkenstein, ex-inspecteur, posa le problème des emplois du temps surchargés et trop purement intellectuels et de leurs inconvénients. Le D<sup>r</sup> Elzinga, Inspecteur, traça l'histoire de deux sortes d'écoles secondaires hollandaises depuis leur origine jusqu'à ce jour. Ces causeries sont transcrites en entier dans la revue.

### III. NOTES

LE TRAVAIL A LA MAISON. — En 1937, le Ministère de l'Education d'Angleterre et du Pays de Galles fit un rapport sur le Travail à la maison (voir « News and Notes », juillet 1937). Ses conclusions en ce qui concerne l'éducation élémentaire firent, l'automne dernier, le sujet d'une conférence entre les Commissions pédagogiques du Comté et des Municipalités du Surrey. Ils aboutirent à certaines conclusions précises exprimées comme suit :

« Après délibération approfondie, elles estiment qu'il serait imprudent de prohiber ou même de sous-estimer les travaux de toute

sorte faits par les enfants à la maison, en relation avec le travail de la classe. On attire cependant l'attention sur l'habitude qu'ont certains parents et maîtres d'encourager les enfants à faire à la maison un travail spécial de préparation à des examens ne faisant pas partie du travail ordinaire de la classe. Les Commissions de l'Enseignement du Surrey déplorent très vivement cette attitude, qui donne d'ailleurs souvent dans la pratique des résultats décevants. Les examens pour l'obtention de places vacantes dans les écoles secondaires sont nécessairement une compétition, mais les épreuves sont arrangées de façon à contrecarrer autant que possible les efforts faits en vue d'augmenter les chances de sélection par le recours à des travaux en dehors et au-dessus du niveau ordinaire d'une école élémentaire.

L'enfant qui satisfait jour par jour aux exigences du programme est tout à fait prêt à faire face aux questions posées à l'examen. En réalité, une préparation supplémentaire intensive est parfaitement déplacée et plutôt préjudiciable aux chances immédiates de succès de l'enfant et à son futur développement.

Les Commissions de l'Enseignement expriment le désir très net que, pour les examens en vue de l'obtention dans le Comté de diverses places vacantes dans les écoles secondaires, les écoles de commerce et les écoles techniques, il n'y ait pas d'autre préparation que celle que procure le travail courant dans les écoles élémentaires fréquentées par les candidats. La Commission, qui a posé la question, n'hésiterait pas si l'habitude de préparations spéciales persistait, à changer totalement le caractère des examens de la manière qu'elle jugerait la plus apte à arrêter une pratique qu'elle considère comme hautement préjudiciable aux intérêts essentiels des jeunes enfants.

L'on espère vivement que les Directeurs, Professeurs et Parents se rendront compte combien il est vain de juger de la valeur d'une école par le nombre de places obtenues par les élèves à ces concours.

DISCIPLINE. — Le but de la discipline a été défini très heureusement par Angelo Patri : « La vraie discipline est le contrôle de soi par soi-même ». D'atteindre ce but reste un des problèmes qui se posent à l'éducation.

Dans un article sur *La Méthode éducative* (Washington), de novembre, Abraham Minkus parle du déclin de la vieille conception de l'obéissance à l'autorité comme d'une marque de « faux progrès ». En dépit de son zèle à répéter les « slogans » d'éducation nouvelle, sa pratique traduit son désir d'imposer l'ordre, de dicter le programme, de

former des imitateurs et non des créateurs, pour arriver à la perfection stérile des « résultats ». Naturellement, les professeurs eux-mêmes peuvent souffrir d'une discipline imposée par quelques personnages haut placés. Ce point est envisagé par Everett T. Calvert dans la même revue, dans le premier des deux articles sur « L'Inspection Démocratique et Créatrice en théorie et dans la pratique », sujet qui mérite beaucoup de réflexion.

Dans une autre publication, *L'Education Infantile* (Washington), May Hill Arbuthnot étudie avec beaucoup de sagesse « Les transitions dans la discipline », point essentiel de toute éducation réussie en relation avec les plus jeunes enfants. Elle souligne que presque tout ce qui se fait de par le monde est l'œuvre de travailleurs isolés. Elle se demande si nous ne sommes pas en train de « sur-socialiser nos enfants ». Celui qui n'a pas appris à s'absorber dans son propre travail et dans son propre jeu n'est guère préparé à mener sa vie d'adulte. « Dans nos écoles, le travail et le jeu individuels devraient être encouragés et protégés aussi bien que les variétés socialisées ». Le développement progressif de la discipline, depuis le stade de soumission totale jusqu'à l'acceptation de plus en plus complète de la responsabilité de sa propre conduite, est fatalement difficile, aussi l'auteur nous met-elle en garde contre le danger d'imposer aux jeunes enfants une part trop lourde de cette responsabilité.

**Sécurité.** — Dans le « *National Parent Teacher* » (Washington), août-septembre, Carleton Washburne développe une question très liée à celle de la discipline, à savoir le besoin de sécurité chez l'enfant. Pour éprouver ce sentiment, il faut que l'enfant ait à la fois une certaine confiance en lui et une certaine foi dans l'estime et l'affection de ses compagnons pour lui. Et l'auteur continue : Si, dans nos écoles, les enfants doivent se sentir en sécurité, il faut que leurs maîtres possèdent eux aussi la sécurité — faite de sécurité intérieure, de confiance en eux-mêmes, que leurs vies soient largement humaines, libres des entraves résultant des pressions politiques, des préjugés de leurs supérieurs hiérarchiques, libérées de tous les « tabous ». Il faut que ces maîtres aient le droit de vivre en citoyens et en membres d'une communauté; le droit de se marier et d'avoir un foyer à eux; le droit à une vie décente et à une vieillesse paisible.

**LA DÉMOCRATIE AU FOYER.** — Dans un récent numéro de « *School and Home* », commémorant le sixantième anniversaire des Ecoles de Culture Morale aux U. S. A., Archie Binns écrit un article : « La Démocratie commence dans nos Maisons ». « La maison, dit-il, est l'endroit où un parent réalise sa seule chance d'être un dictateur, ou y renonce. » Il décrit les familles où disant l'on donne aux enfants l'amour de « la loi et de l'ordre », — la loi et l'ordre des parents. Plus l'autorité d'un parent est complète, plus la vie familiale se déroulera sans heurts : le père n'a jamais besoin d'élever la voix, les enfants seront des modèles d'empressement, d'obéissance et de bonnes manières. C'est du « gouvernement énergétique » à 100 %. C'est comme ces pays où les trains sont à l'heure et où il se passe d'autres choses splendides, à la grande édification des visiteurs.

Le système a ses avantages jusqu'à un certain point — le point de rupture — qu'on ne peut calculer. Des choses incongrues arrivent même dans les mieux réglées des familles. Les enfants s'enfuient, par exemple, et ne reviennent plus jamais. Cette perfection sans à-coups n'est pas le but de la nature humaine, surtout si on doit l'atteindre par la répression. La soupape de sûreté est souvent la seule pièce bruyante et rebelle d'une machine à vapeur. Mais si vous la bloquez pour atteindre un fonctionnement sans à-coups, une explosion vous enverra un jour à tous les diables.

La démocratie, avec ses débats et son manque relatif d'efficacité, doit commencer dans la plus tendre enfance. La démocratie à la maison n'est ni la dictature d'un jeune prolétariat ni celle des parents. Les parents doivent inévitablement être les chefs jusqu'à un certain point, mais il faut envisager cette situation comme temporaire. « Une vraie démocratie, maison ou pays, manque très visiblement de chefs éminents. Ceux qui réclament de grands chefs confessent leur propre échec et leur propre incapacité en demandant à être conduits. Dans une démocratie, je pense que le mot *chef* devrait être remplacé par le mot *éducateur*, pris dans son meilleur sens. Dans toute organisation démocratique, il devrait être possible de déplacer n'importe qui ayant un poste d'autorité sans que le fonctionnement de l'organisation en soit troublé. »

V. OGELVIE.

# A travers les Revues de Langue Française

par Bois

## Pédagogie générale

Sous le titre « *Le nombre à la ferme* », nous trouvons dans l'ÉCOLE EMANCIPÉE (n<sup>os</sup> 29 et 30) un très intéressant article de Jacquet où l'auteur montre un aspect de l'école rurale telle qu'il la conçoit.

Il rappelle « *l'imprécision du langage du paysan* » et, avant d'exposer ce qu'il a lui-même réalisé, il cite l'exemple de son grand-père :

*« Il avait besoin de la précision chiffrée et il l'obtenait. Pas une vache récemment entrée à l'étable dont il ne tînt à connaître le rendement hebdomadaire en lait, crème et beurre à divers moments de la lactation. Un veau naissait-il ? Chaque semaine on le pesait pour repérer sa croissance. Il était venu quand son augmentation de poids ne balançait plus la valeur du lait consommé. »*

Il conclut en disant : « Puisque nous vivons dans une mer de chiffres, le nombre doit être roi à la ferme. Faisons que l'école dispense largement un savoir scientifique élevé. »

Dans l'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE (n<sup>o</sup> 8), M<sup>lle</sup> Fonteneau traite de « *la section des moyens* ». C'est à ce moment que l'enfant prend conscience de sa personnalité ; en même temps il se transforme physiquement et intellectuellement.

L'auteur déduit de ces constatations le programme à appliquer dans cette section et rappelle que « l'institutrice doit y avoir à la fois le souci de ne pas briser la spontanéité de l'enfant par un travail trop gradué et de ne pas demander un travail spécialisé trop précoce — lui, au lieu de stimuler l'enfant et répondre à son ardeur, comprimerait son élan et « enrairait la joie de son effort ». Et cela n'est pas vrai seulement pour la « *section des moyens* ».

C'est également dans l'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE que nous trouvons un article de Bourraillou sur les *fiches* où l'auteur montre que cette réalisation de l'école active peut être détournée de ses buts et devenir un procédé routinier et sans intérêt :

« Ainsi ce procédé qui doit assurer à la classe une vie plus intense en permettant à chacun de vous de profiter de toutes les expériences..., ce procédé est devenu un moyen infaillible de tuer la vie en lui substituant l'affreuse routine, celle qui va jusqu'à faire redire chaque année, à propos de la même leçon, les mêmes mots que les années

précédentes, celle qui tue l'enthousiasme de la découverte, celle qui fait à la pédagogie ce morne, si morne visage.

## Pédagogie nouvelle

Quel rôle peuvent jouer les « *Coopératives scolaires* » dans l'Éducation Nouvelle ? M<sup>lle</sup> Flayol a fait le point dans son article de « *Pour l'Ere Nouvelle* » de mai.

On trouvera également d'utiles renseignements dans le Bulletin trimestriel des **Coopératives scolaires d'Éducation Nouvelle** de Profit.

Laissant de côté ce qui est de la polémique puisque nous ne présentons pas d'autre thèse, nous pensons, avec Profit, que la véritable Coopérative scolaire est un des meilleurs auxiliaires de l'Éducation nouvelle et que le meilleur procédé pour réussir en Éducation nouvelle est de prendre pour base la Coopérative scolaire.

Sous le titre « *La crise de l'Éducation Nouvelle* », l'ÉCOLE LIBÉRATRICE (n<sup>o</sup> 34) publie une analyse de « **Expérience et Éducation** » de Dewey. L'auteur, Duthil, montre comment Dewey, constatant une réaction contre les *Ecoles Nouvelles*, prend la parole, non pas pour conseiller aux éducateurs aventureux de battre en retraite et d'adopter un « juste milieu », mais, au contraire, pour les prier d'aller plus avant dans la compréhension et l'analyse des principes et des conséquences de l'Éducation nouvelle.

Après avoir rappelé la difficulté du rôle du maître dans les Ecoles nouvelles et indiqué quelques-uns des problèmes qu'il doit savoir résoudre et que, jusqu'ici, la plupart des Ecoles nouvelles ont éludés, Duthil conclut :

« Il convient de répéter que Dewey est un démocrate convaincu et qui reste fidèle à la démocratie pour deux raisons essentielles : parce que, seule, elle s'engage à respecter la personne humaine, donc, implicitement, à en favoriser le plein épanouissement ; parce qu'elle n'accepte aucune autorité émanant des hommes ou des institutions, sans se réserver le droit de la soumettre au contrôle expérimental de la raison.

Ainsi se rejoignent et s'harmonisent en Dewey l'homme et l'éducateur ; puisse chaque démocrate et chaque partisan de l'Éducation nouvelle réussir en lui-même semblable synthèse.

A signaler dans L'ÉDUCATION (Revue de



l'Alpen) un bon résumé du *Plan de Dalton* par M. Bernard.

### Psychologie

La NOUVELLE EDUCATION (avril 1939) publie le texte d'une conférence de Morgaut sur « *Le développement de l'intelligence* ». L'auteur montre le développement de l'intelligence se déroulant en trois stades : 1° *Stade attentionnel*; 2° *Stade intellectuel*; 3° *Stade culturel*. Il montre que :

« La théorie du parallélisme psychologique est une image vague, grossière, imprécise de la réalité complexe. En réalité, du physique au mental, on ne peut tracer une parallèle, mais bien amorcer une succession, parfois alternante. A un développement physique progressif succède un développement psychique, spécialement un développement intellectuel qui s'accomplit par sauts brusques selon le type des réactions vitales explosives. Parfois, la succession recommence, pour se renouveler encore plusieurs fois. Un progrès psychique est rendu possible par un progrès physiologique : il ne lui est pas lié. »

Après avoir expliqué que l'école traditionnelle ne peut exercer aucune action sur l'évolution du *stade intellectuel* et que, au contraire, l'école nouvelle peut aider son achèvement, Morgaut conclut :

« L'école traditionnelle, faite pour ceux qui atteignent sans peine et sans heurt le *stade culturel*, ne convient plus aux besoins de notre temps : adaptée sans doute à l'époque des diligences, elle devait suffire à sa mission, alors qu'au milieu d'une vie calme, le développement mental de tous les enfants s'accomplissait du même pas continu et régulier, sans qu'un décalage perceptible fit apparaître les trois stades. Elle reste au service des élèves qui évoluent à l'ancienne mode, c'est-à-dire d'une minorité qui se réduit chaque jour. Dire que cette minorité forme une élite, c'est montrer la plus tranquille ignorance. Réformer l'école en tenant compte des faits psychologiques, c'est la tâche qui s'impose si l'on ne veut pas, bientôt, la voir condamnée à l'inutilité. »

### Education

La partie de pédagogie générale de l'INFORMATION PÉDAGOGIQUE (avril 1939) est consacrée à *La formation sociale des élèves*. Citons parmi les articles un extrait de « *Pour un humanisme vivant* » de M<sup>lle</sup> Carroi et cette phrase de Weiler dont les réformateurs de l'Enseignement pourraient s'inspirer :

« L'enfant s'attacherait à la maison d'édu-

cation si elle devenait un foyer de vie collective. L'enfant comprendrait, de même, l'intérêt de la maison d'éducation si elle formait le premier centre des études sociales : aimant la vie, il cherche à la comprendre. »

### Enseignements

#### Sciences d'observation

Parmi les centres d'intérêt que publie l'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE, signalons (mai 1939) *l'Élevage des têtards*. Cela peut être utilisé avec profit avec des enfants plus âgés que ceux de la maternelle.

Signalons également les articles de Vovelle, dans l'ÉDUCATEUR PROLÉTAIRE (mai 1939), sur *l'Herbier* et la *Collection d'insectes*, la suite de ceux de Chambord dans LE TRAVAIL MANUEL SCOLAIRE (Zurich) sur la *Ruchette d'observation*.

De M<sup>lle</sup> Halin, dans l'ÉDUCATION, un plan très bien conçu et qu'un bon pédagogue transporterait facilement sur l'Écu (observations et associations).

#### Calcul

Toujours dans l'ÉDUCATION, nous trouvons *A propos des problèmes à l'école primaire* des conseils pédagogiques qui sont familiers aux lecteurs de cette revue, mais qu'on ne répètera jamais assez.

« Les données doivent être réelles, exactes, en rapport avec le cours du jour, les chiffres de production et de rendement... Il convient de rejeter les nombres exigeant de trop longues opérations qui constituent une besogne fastidieuse et distraient l'enfant du travail essentiel... Un champ de 126,52 mètres de long a certainement été mesuré par un arpenteur scrupuleux, ou un propriétaire terrien d'une avarice sordide; une paire de sabots revenant à 2,14 francs fait quelque peu sourire.

On perd trop souvent de vue les conditions normales de la vie, pour enseigner aux enfants des notions dont ils n'auront jamais besoin, et dont la valeur éducative reste toutefois contestable, car il est difficile de trouver une valeur éducative à ce qui n'a pas d'utilité pratique. »

Après avoir dit quelques mots sur l'utilisation du livre, l'auteur donne, en terminant, des exemples de problèmes d'utilité pratique comme ceux que l'on peut trouver journalièrement n'importe où à l'occasion des faits courants de la vie publique ou privée.

### Education physique

La lecture de l'ÉDUCATION PHYSIQUE est toujours instructive et les idées qu'on y



trouve sont généralement en accord avec celles des partisans de l'école active. Citons dans le numéro d'avril 1939 les articles de G. Hébert sur *Les mouvements synthétiques naturels et les mouvements analytiques sur place*; de Démeny sur la *Manière de faire rendre aux mouvements gymnastiques un effet plus général et plus éducatif*; de Francoconi sur *Les activités spontanées*.

#### Activités dirigées

L'ÉCOLE ET LA VIE continue la publication des articles de Lebreton où l'on trouve toujours des renseignements pratiques intéressants sur les « *Activités dirigées* ».

Signalons dans les numéros 32 et 33 les articles de Reverdy et de Balivert, écrits sur le même sujet en vue des Conférences Pédagogiques.

Rappelant que le Ministre de l'E. N. a souligné le caractère culturel que doivent présenter les heures d'*activités dirigées* qui ne sont à aucun titre des heures supplémentaires de récréation, Reverdy écrit ces phrases qui résument les principes de l'école active :

« L'enfant normal est un être qui éprouve le besoin de dépenser son activité dans la joie. Mais agir n'est pas seulement pour lui un plaisir; c'est aussi un moyen d'investigation, de découverte, une occasion d'exercer ses sens, de développer sa dextérité manuelle, de donner libre cours à ses dispositions naturelles, d'enrichir ses connaissances dans l'ordre intellectuel. »

Lucien Boës.

## Bureau International d'Éducation

### Expériences scolaires de préparation à la responsabilité sociale (Angleterre)

L'Association pour l'Éducation civique (*Association for Education in Citizenship*) a attiré l'attention des éducateurs britanniques sur l'utilité de préparer la jeunesse au service de la collectivité, soit sous les auspices de cette organisation, soit indépendamment; des expériences sont en cours dans un grand nombre d'écoles (1). Le Bureau international d'Éducation ayant reçu dernièrement de M. W. F. Hoyland, directeur d'école, des renseignements sur ce sujet qui intéresse aujourd'hui les éducateurs de tous les pays, s'empresse de les leur communiquer.

M. Hoyland fait remarquer qu'il y a relativement peu de jeunes gens et de jeunes filles de 16 à 20 ans qui reconnaissent leurs obligations et leurs responsabilités envers la collectivité et qui soient prêts à lui consacrer une partie de leurs loisirs. Les éducateurs se préoccupent donc de plus en plus de la nécessité d'ajouter à l'enseignement intellectuel, physique et manuel fourni par les écoles un élément qui donne à la jeunesse le sentiment de ses responsabilités et le désir de « servir ». Dans un certain nombre d'écoles, des associations volontaires d'élèves ont été créées en vue d'établir cette sorte de prépa-

ration : les tâches accomplies pour une collectivité (l'école) vont de la création de chemins et de la plantation d'arbres à la construction de pavillons de jeux. A ces activités s'ajoutent des cours de premiers secours et de sauvetage, une préparation de chefs-éclaireurs ou de moniteurs de culture physique, etc. De plus, les grands élèves sont encouragés à passer 8 à 10 jours de leurs vacances dans un camp de travail volontaire.

Un mouvement qui porte le nom suggestif de « La jeunesse pour l'action » a été lancé par des directeurs et directrices d'écoles très connues, avec l'aide d'autres éducateurs désireux de transformer une initiative, qui a atteint — depuis 1937 — environ 300 groupes d'écoliers, en un mouvement beaucoup plus vaste, capable d'exciter l'enthousiasme de toute la jeunesse du pays. Le but du mouvement est d'encourager la jeunesse des deux sexes et de toutes les classes sociales à prendre part à une activité non confessionnelle et non politique en faveur d'autres personnes et de la collectivité dans son ensemble, à la fois à l'intérieur du pays et au delà des frontières, dans un esprit de service pour la collectivité et d'amitié fondée sur la collaboration active...

Le mouvement a publié un dépliant décrivant les méthodes employées et le genre de travaux entrepris dans les camps de travail.

(Voir la brochure d'une vingtaine de pages, intitulée *Experiments in Practical Training for Citizenship* — publiée par l'Association for Education in Citizenship, 10, Victoria Street, London S. W. 1.), où des directeurs d'écoles décrivent plusieurs de ces expériences.

MÉTHODES. — a) L'entreprise de travaux pratiques manuels qui, faute de fonds, ne peuvent être confiés à des travailleurs salariés, travaux utiles à des individus ou à des groupes d'individus nécessaires ou, encore, à la collectivité dans son ensemble. b) Les personnes chargées de ces travaux devront vivre autant que possible au même niveau économique que celles pour lesquelles elles travaillent. c) Toutes les fois que ce sera possible le travail sera accompli en petits groupes dont les membres appartiendront à des classes sociales et à des nationalités différentes. Un sérieux effort sera fait pour organiser des échanges de groupes travaillant dans le pays les uns des autres. d) La centralisation de la direction sera réduite au minimum, on laissera autant d'initiative et de liberté que possible au groupe local et à son chef.

L'organisation centrale qui pourra être constituée aura surtout la nature d'un centre d'information et de placement. Dans la règle, les arrangements de travail seront conclus sans intermédiaire, entre le groupement de travailleurs bénévoles et le groupement secouru.

GENRES DE TRAVAUX. — 1) *Aide à la collectivité locale* : Exemples : Entretien des jardins et culture des champs de personnes âgées ou malades; défrichement de terrains incultes, les récoltes devant être distribuées à des hôpitaux ou à des retraités; confection de vêtements pour les réfugiés de guerre; remplacement pendant de brèves périodes

d'ouvriers industriels non spécialisés (dans les métiers où les congés payés sont encore inconnus), d'ouvriers de campagne, de ménagères, etc., pour leur permettre de prendre des vacances; d'irection de centres de jeux, etc. Lorsqu'il s'agit d'écoliers, quelques-unes de ces activités peuvent être poursuivies au cours de l'année scolaire aussi bien que pendant les vacances. La plupart d'entre elles exigeront une préparation spéciale.

2) *Aide aux chômeurs dans les régions particulièrement éprouvées* : Des groupes de jeunes gens iront dans ces régions porter secours aux membres âgés ou impotents de groupements coopératifs de chômeurs des mines travaillant dans les champs; ils collaboreront avec la population locale à des travaux non rémunérateurs mais utiles à la collectivité.

3) *Assistance à la nation tout entière* : Des groupes de jeunesse seront à la disposition des autorités pour entreprendre de vastes travaux d'utilité publique tels que : reboisement, plantation d'arbres sur les landes, sur les collines de déblais qui entourent les mines, etc., défense contre les inondations; assèchement des marais; défrichement de terrains incultes; nivellement des collines de déblais. Chaque groupe de jeunes devra pourvoir à ses frais de voyage et d'entretien. Seules seront entreprises des tâches pour lesquelles il est tout à fait impossible de faire les frais de travail salarié...

## Nouvelles diverses

### Assemblée générale du Groupe français d'Éducation nouvelle

(27-28 septembre 1939)

La remise à une date ultérieure du congrès européen entraîne évidemment la remise à plus tard de l'assemblée générale du Groupe français qui devait en former la clôture. Mais le bureau a estimé que cette réunion devait être prochaine et en a fixé la date à la fin des vacances.

Un bulletin du G. F. E. N. y a invité ses membres. Il servira de convocation pour l'assemblée générale qui se réunira les 27 et 28 septembre, sauf avis contraire, au Musée pédagogique. L'ordre du jour de l'après-midi publié dans le bulletin de juillet 39 restera valable. Les bulletins de vote pour le remplacement de M<sup>lle</sup> Carpentier au comité d'ac-

tion seront reçus jusqu'au 26 septembre. Ceux qui auraient été envoyés pour la réunion du 10 août seront conservés. Plusieurs des orateurs qui devaient prendre la parole au congrès : M. Langevin, M. Zilliacus, plusieurs de nos vice-présidents et auteurs de communications y assisteront et, ainsi, les problèmes qui faisaient le thème du congrès seront évoqués et discutés, ainsi que ceux qui sont spéciaux au G. F. E. N.

### Centre d'études scientifiques, pédagogiques, techniques et sociales pour le perfectionnement et l'orientation de l'Éducation Physique

Congrès 1939

Lundi 18 septembre, samedi 23 septembre, à l'Institut d'Éducation physique, 1, rue Lacretelle.

## PROGRAMME.

Lundi 18 septembre et le mardi 19 : Exposé-démonstrations sur le terrain et au gymnase. — Réunions des commissions. Séance d'étude et assemblée générale.

Mercredi 20, jeudi 21, vendredi 22 : Participation au congrès de la Société de Rééducation.

Samedi 23 : Visite à « l'Oasis ». Repas en commun.

## Livres

## OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

M<sup>me</sup> HUMPHERY D'HONFROI, **L'Enfant et sa Mère à travers le Monde**, Paris, Plon, 1939, vol. 18,5 x 25 de 763 pages, prix : fr. 60.

Cet ouvrage monumental auquel ont collaboré environ quatre-vingt-dix femmes de toutes les parties du globe terrestre, a paru « sous le haut patronage de Sa Majesté le Roi Farouk I<sup>er</sup>, roi d'Égypte » et avec la souscription de M. Albert Lebrun, président de la République, S. M. la Reine Marie de Roumanie, S. M. le Roi Léopold III et un nombre considérable d'Altesse royales — ou non royales — de Ministères et de gouvernements, parmi lesquels j'ai le regret de trouver la Suisse.

Je dis : le regret. Car cet exposé panoramique mondial manque totalement de valeur psychologique, éducative, historique et même géographique, bien qu'il y ait ici ou là quelques traits couleur locale. Pas un seul membre de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle n'a été appelé à collaborer. Alors à quoi bon cet étalage de banalités, souvent au-dessous de tout ? Des missionnaires cathéchistes, des Sœurs Blanches d'Afrique, beaucoup d'inconnues, quelques rares femmes écrivains : Colette Yver, Isabelle Sandy, Noëlle Roger, c'est tout. De l'argent gaspillé et ceci à une époque où des ouvrages de première valeur ne peuvent pas paraître, faute d'initiative de la part des éditeurs, celle-ci durement motivée par la carence du public acheteur...

Nous avons goûté surtout : « Au pays des Incas », par Emilia Rovero et les notes des auteurs cités plus haut. M<sup>me</sup> Jeanne Cappe, qui parle pour la Belgique, ne mentionne même pas la Ligue d'Éducation familiale de M. de Vuyst bien que celle-ci fut aussi catholique... La notice de presse dit : « Peut-on imaginer plus beau et plus exaltant poème d'amour que ces récits qui nous montrent dans l'héroïsme et le sacrifice, comme dans la joie collective et la paix domestique, la mère et l'enfant partageant la même vie intime ? » Ainsi en jugeront peut-être certaines mères. Ne leur gâtons pas leur joie.

Ad. F.

## Ouvrages sur la Société des Nations et ses activités

M. Georges TRÉLIN, fonctionnaire au B.I.T., publie sous le titre : **Pratique la Justice** (Genève, Éditions Labor, 1939, collection du Réveil social, vol. 12 x 18,5 de 135 p., fr. S : 2,40) un petit ouvrage d'une valeur inestimable. Le sous-titre en exprime fort bien le contenu : « Le Christianisme social et l'Organisation internationale du Travail. » On est frappé en effet de constater à quel point l'appel à une justice largement et profondément humaine proclamé il y a vingt siècles par le Christ trouve une expression intense dans certaines institutions et activités du B. I. T. qui est, certes, le plus beau fleuron à la couronne — par ailleurs plutôt défraîchie — de la S. D. N. Comme l'a écrit M. Adolphe Keller, secrétaire général du « Mouvement œcuménique de Stockholm » : « La recherche pratique de la justice sociale, élément de paix, est un article essentiel de la foi chrétienne et une revendication nécessaire de la civilisation moderne. »

Dans un tout autre ordre d'idées — mais l'homme n'est-il pas corps aussi bien qu'esprit, — signalons : **Étude sur les politiques nationales de l'Alimentation**, 1937-38 (Genève, S. D. N., série : Questions économiques et financières, II, A. 25, vol. 15,5 x 24 de 126 p., fr. S. : 2,50) et : **Pour améliorer l'Alimentation** (Série : Les Activités de la S. D. N., brochures publiées par la Section d'information, n° 7, vol. 13,5 x 19,5 de 38 p., fr. S. : 0,50).

Ces deux études, la première surtout, présentent une valeur de premier plan et doit attirer l'attention des éducateurs et des parents. La seconde passe en revue l'effort des commissions de la S. D. N., depuis la Section d'Hygiène qui a, à son actif, une action salvatrice immense exercée en Chine et ailleurs — le poste de Singapour joue un rôle indispensable dans la lutte contre certaines épidémies — jusqu'à l'activité des moindres sous-commissions : celles du lait pour nourrissons, de l'alimentation optima du premier âge, du rôle des protéines, du sucre industriel, des vitamines, etc. Vaste travail : tout d'abord observer l'état de choses actuel (et

l'on constate malnutrition ou sous-alimentation à peu près partout, dans les pays pauvres, dans les classes pauvres des pays riches et chez les gens riches par suite de préjugés et d'ignorance); ensuite : établis par des analyses comparées les bases : a) de l'alimentation minima; b) de l'alimentation optima. Enfin : diffusion des principes sains et, comme ceci ne suffirait pas, recherche des voies et moyens pour distribuer les produits à bon escient dans le monde entier. Les commissions de la S. D. N. n'ont aucun pouvoir de coercition, mais leur rôle purement humanitaire leur donne accès partout et on accueille leurs activités avec gratitude. Tout ce qui se fait de bien dans le domaine de l'alimentation des masses est signalé ici. Ainsi certains pays ont des comités (privés) qui distribuent aux indigents les produits en surabondance que le commerce n'a pas réussi à écouler. On a établi en Suède une agence pour veiller à la véracité des annonces en matières alimentaires. Le chapitre (pp. 103 à 111) de l'« Etude sur les Politiques nationales de l'Alimentation » est passionnant. Ainsi l'exposé du rôle des coopératives de villages en Yougoslavie (106 à 108) pourrait servir de modèle à bien d'autres pays. Plus loin on apprend qu'il existe aux Etats-Unis un système de prêts aux agriculteurs à la condition qu'ils se conforment aux prescriptions, arrêtées en commun, d'un agent du gouvernement sur la répartition des cultures et la production pour la consommation propre de l'agriculteur. Si les instituteurs pouvaient consulter ces ouvrages — comme aussi celui, sur les mêmes sujets, de Burnet et Aykroyd « L'Alimentation et l'Hygiène publique », déjà mentionné ici (n° 118, juin 1936, p. 155) — ils contribueraient largement à créer cette opinion publique qui, seule, pourra effacer la honte des destructions d'aliments sous prétexte de surproduction, et contribuer peu à peu à l'assainissement de l'espèce humaine.

Ad. F.

**Vers une meilleure organisation économique du monde** appartient à la même collection (n° 11, 100 p., fr. S. : 1). L'opuscule commence par un aperçu historique et énumère ensuite les travaux actuels et la nouvelle orientation des études, lesquelles portent sur la lutte contre les crises, la politique des matières premières, le problème des migrations, l'alimentation, l'habitation, l'agriculture et le niveau d'existence.

Travail silencieux, peu connu, efficace.

Ad. F.

### Brochures d'Education nouvelle populaire

Célestin Freinet est un homme infatigable. Voici la dernière en date de ses initiatives que l'on ne compte plus. Donc, aux Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, à Vence (Alpes-Maritimes) ont paru déjà 13 brochures pour le prix fabuleux de fr. 10 — pour chaque série de 10. Ce ne sont pas des manuels : de la part de l'auteur de « Pas de Manuels scolaires », on ne saurait attendre rien de pédant, ni de systématique. Sous les auspices de la Coopérative de l'Enseignement laïc, il a donc prié quelques instituteurs — hommes aux prises avec la réalité quotidienne — de rédiger des opuscules qui fussent de véritables outils de travail. Quinze années d'expériences et de collaboration ont permis de mettre au point les techniques souhaitables. Voici les titres de la première série :

1. La technique Freinet. — 2. Grammaire française en 4 pages. — 3. Plus de leçons. — 4. Principes d'alimentation. — 5. Fichier scolaire coopératif. — 6. Activités dirigées. — 7. Lecture idéale. — 8. L'Imprimerie à l'école — 9. Dessin libre. — 10. La gravure du lino.

La seconde série, en cours de publication, comporte déjà : 11. La classe-exploration. — 12. Technique d'étude du milieu local. — 13. Phonos et Disques.

Durant ce temps, la « Bibliothèque du Travail », opuscules illustrés de 25 à 30 pages, continue à paraître. Nous avons sous les yeux : « Histoire de la Navigation », (N° 27, fr. 2,50), dessins et documentation d'A. Carlier, rédaction de la Guilde de la Bibliothèque du Travail de la C. E. L. ; — « L'Or » (N° 31, fr. 2,50), rédaction de J.-M. et Y. Guet à Saint-Plaisir (Allier). Tout cela est bref, clair, aussi complet qu'il est utile, et bien adapté à l'enfance. Plusieurs de ces brochures ont été, à diverses reprises, recommandées officiellement, dans un certain nombre de départements. Beau travail, entièrement désintéressé, auquel ont, la plupart du temps, collaboré les élèves eux-mêmes. Fruits de la terre de France pour les enfants de la France.

Ad. F.

**Plein air**, édité par la Fédération des Eclaireurs de France, 12, rue Le Peletier, Paris, IX<sup>e</sup>. — Après avoir édité « Loisirs scolaires » qui apporte aux maîtres des suggestions pratiques pour l'organisation rationnelle des « activités dirigées », les Eclaireurs de France présentent aujourd'hui une nouvelle brochure, intitulée « Plein air », numéro spécial de leur revue « Le Chef ».

« Plein air » prolonge et complète très largement « Loisirs scolaires », en étudiant surtout l'organisation de la demi-journée hebdomadaire de plein air, instituée dans les établissements du premier degré.

Dans cette substantielle brochure, préfacée par M. Paul Barrier, inspecteur général de l'Instruction publique, adjoint au Directeur de l'Enseignement du premier degré, des chefs Éclaireurs de France, dont beaucoup sont membres de l'enseignement, mettent leur expérience vécue et leur pratique au service des Instituteurs.

En suivant de près l'esprit des circulaires ministérielles, « Plein air » étudie successivement l'organisation de la demi-journée en elle-même, les diverses activités proposées, la formation physique des élèves, les jeux de plein air, les chants, les danses et donne une bibliographie détaillée pour chacune de ces questions.

De nombreuses planches illustrées complètent cet ouvrage, destiné à rendre de précieux services aux éducateurs, à tous ceux qui se préoccupent de donner à la jeunesse équilibrée et santé.

**LOUIS MEYLAN, Les Humanités et la Personne**, esquisse d'une philosophie de l'Enseignement humaniste, préface d'Arnold REYMOND, collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1939, vol. 15 × 22,5 de 271 p., prix, fr. S : 6.

Cet ouvrage est unique en son genre. Je n'en vois qu'un seul dont il se rapproche, c'est celui du R. P. Charmot, S. J. « L'Humanisme et l'Humain » (Voir ici n° 108, juin 1935, p. 156) que l'auteur cite d'ailleurs dès sa première page. Ouvrage unique, disais-je. C'est l'homme, plutôt, qui est unique. Latiniste et helléniste délicat — les titres des chapitres sont tous en latin et les citations latines et grecques foisonnent, — esprit enthousiaste qui goûte la poésie de la vie, de toute vie orientée vers le Vrai et le Beau, il se trouve être depuis nombre de décades le directeur du gymnase féminin ou « Ecole secondaire de jeunes filles » de la ville de Lausanne. D'où son souci d'ouvrir les voies à une pédagogie selon son idéal — idéal par ailleurs largement humain — d'humaniste et de personnaliste. Ces deux derniers termes se trouvent ici sur le prolongement l'un de l'autre. Le personnalisme représente la fine pointe, le but auquel on tend, et il n'en est presque pas question ; but implicite, plutôt qu'explicite. Le corps entier de l'ouvrage est dévoué à l'humanisme. Mais ici encore : à un humanisme unique en son genre dont rien de ce qui est humain — pourvu que ce soit beau — rien, pas même la technique moderne, les travaux ma-

nuels, l'agriculture elle-même ne se trouve exclu. Pour l'auteur, les savants modernes, tout comme les poètes et les musiciens, sont les « témoins » de Dieu, dans la mesure où ils portent témoignage de l'Unité divine. Et ceci constitue un spectacle d'une beauté et d'une noblesse qui frappent, en notre temps d'industrialisme, de mercantilisme, d'agitations et de menaces de guerres, où l'on serait en droit de penser que les humanistes authentiques constituent une espèce disparue.

L'ouvrage comprend trois parties :

I. Opération et fin des humanités. — L'humanisme philosophique regarde vers l'avenir. Il faut que le « petit d'homme » (selon le terme emprunté à Kipling et que l'auteur substitue au mot : enfant, afin de mieux marquer le lien et la différence entre ce que nous appellerions un peu irrévérencieusement : le tétard et la grenouille) entre en contact avec les grands hommes, ceci afin de susciter en lui une activité créatrice, « poétique », selon le sens étymologique de ce dernier terme. L'auteur rêve le « gymnase poétique » (218), le gymnase « Maison des Muses » (228).

II. Disciplines de l'Enseignement humaniste. — Tout est dans tout. La vie — comme la philosophie, selon H. Lachelier, — est un « effort vers la synthèse totale » (183). « Seul le sentiment d'être relié... à l'éternelle totalité, fait de l'individu une personne » (270). Cette préoccupation doit être à la base de l'enseignement de l'histoire (129), de la géographie (146), du langage (157), des sciences exactes (166), ce qui suppose l'élimination de nos programmes de tout ce qui n'est pas moyen pour ce but ultime (197).

III. Atmosphère de l'École humaniste. — Il faut nourrir chez l'enfant la soif de connaître, de sentir, d'aimer. Donc l'enseignement secondaire doit être — pour qui le mérite — gratuit, au double sens du mot : désintéressé (les spécialisations viendront plus tard) et impartit sans que la richesse des parents soit cause de sélection artificielle. Bien entendu, le maître doit être non pas un enseignant de métier, mais un propagateur d'enthousiasme. Dès lors, ce qui dominera la vie de l'école, c'est la religion. Mais ici encore, l'auteur se sépare des conceptions courantes : il entend non pas *les* religions, mais *la* religion, une et universelle, celle qui se borne à relier l'humain au divin immanent, celle pour qui la raison est — comme pour saint François de Sales (265) — œuvre de Dieu et pour qui toute l'histoire — comme pour le Swâmi Vivekânanda (266) — est révélation continue, « discours de Dieu » (255).

L'éducation parfaite sera donc à la fois une discipline et une initiation. « Discipline

une et triple » : histoire, langage, raisonnement expérimental. Initiation « du petit d'homme à l'humanité ; par le contact avec les manifestations les plus authentiques et les plus diverses de l'humanité dans l'homme, et par l'exercice de tous les pouvoirs qui, proprement, font l'homme », fonction d'intelligence, avant tout (193). Sans oublier l'art. Mais « il faut pratiquer l'art, non pour s'évader de la réalité et vivre dans un monde délicieux et artificiel, mais pour recréer constamment ses plus hautes énergies, pour retrouver le sens de l'œuvre un instant abandonnée, et la reprendre d'un courage renouvelé ; il ne faut, de même, méditer sur les plus hauts plateaux de la philosophie que pour constamment retrouver le centre de son être et le sens de l'action de l'homme parmi les hommes ; et pour assurer à celle-ci, en la pensant, la cohérence et l'efficacité » (190).

L'ouvrage foisonne de citations exquises empruntées à l'antiquité, au Moyen Age, à la Renaissance. Elles vont se raréfiant au fur et à mesure qu'on se rapproche des temps modernes. Après Goethe, le fleuve, devenu filet d'eau, se perd dans les sables. L'auteur ignore à peu près tout de l'éducation nouvelle. Ici et là émergent quelques noms : celui de M<sup>me</sup> Montessori surtout ; quelques autres apparaissent très furtivement dans les notes au bas des pages, notes par ailleurs d'une abondance peu commune et qui coupe parfois un peu trop, me semble-t-il, le souffle du lecteur. Au cours de ses années d'étude, M. Louis Meylan a cueilli et recueilli des perles sans nombre ; en bon orfèvre, il les a serties dans un joyau où chacune est à son rang de valeur et de beauté, joyau qu'il a dû longuement faire et parfaire avec amour. Renonçons donc, pour une fois, aux critiques (on nous parle à peine d'individualisation et de culture des aptitudes innées de chacun !) et admirons — oui, tout simplement — ce monument de poésie et de beauté spirituelle. « *Eregi monumentum...!* tum... » !

Ad. F.

K. E. KRAFFT, **Influences cosmiques sur l'individu humain**, seconde édition, augmentée de chapitres nouveaux formant ensemble le premier **Traité d'Astrobiologie**, vol. 16 x 24 de 310 p., fr. 75. (fr. S. : 9.50 ; Belgas : 11).

Malgré l'indifférence des masses, la résistance des savants officiels, les succès de mauvais aloi des charlatans, la science positive des « influences cosmiques » s'affirme de plus en plus. Preuve en soit cet ouvrage,

fruit de vingt ans de recherches et de plus d'un million d'observations enregistrées, analysées, coordonnées selon les règles les plus strictes de la science statistique que l'auteur, Bâlois, a étudié avec le professeur Hersch à l'Université de Genève, avant d'en pratiquer les méthodes aux laboratoires de Galton à Londres. Son enquête sur les positions planétaires au ciel de naissance de 800 musiciens est encore dans toutes les mémoires, ainsi que son étude statistique sur l'influence de la Lune sur les naissances humaines.

Astrologie, alors? — demandera-t-on. Non. Ce n'est même pas de l'« astrologie scientifique », si l'on entend par là des recherches statistiques destinées à confirmer ou à infirmer certaines hypothèses de l'ancienne astrologie gréco-arabe. Ce sont plutôt les bases posées à l'édification d'une science nouvelle — l'auteur l'appelle : *tyocosmie* — qui, en fait, reverse l'astrologie traditionnelle comme un jeu de cartes. Pourtant celle-ci porte en soi certaines intuitions justes. Mais les gloses d'érudits dépourvus d'intuition ont écrasé les vues « télépathiques » des voyants primitifs. On retrouve celles-ci sous le jet de lumière des observations impartiales de l'astrobiologie critique. Dès lors la synthèse, même si elle retrouve ces intuitions premières, les reconstitue, enrichies de tous les apports de l'analyse moderne.

La découverte des rythmes — en utilisant les mêmes méthodes précises — est une des plus captivantes de ce livre passionnant. On retrouve ici certaines vues de Charles Henry qui fut professeur de physiologie des sensations au Collège de France. Et combien de phénomènes en apparence inexplicables — coïncidences « miraculeuses » — s'expliquent désormais par cette connaissance des rythmes cosmiques et atomiques !

Ouvrage à la fois de méthodologie mathématique, de physique, de psychologie, tantôt aride (et le novice sautera les passages qui le dépassent), tantôt passionnant comme un roman de Wells, ce nouveau livre de M. K. E. Krafft se termine par un « Appendice » qui est peut-être la partie la plus curieuse et où l'on peut saisir, à propos d'un simple lexique des termes techniques employés, toute l'évolution de la science cosmique, depuis les « mancies » antiques des devins et des sybilles, à travers l'astrologie traditionnelle et l'astrodynamique moderne, jusqu'à la tyocosmie de l'avenir. Car tout est en devenir et nous ne sommes qu'au seuil d'une ère nouvelle inépuisablement riche en découvertes !

Ad. F.



## LIVRES D'ÉTRENNES BEAUX LIVRES, BELLES HISTOIRES

Bibliographie des 500 meilleurs titres de la littérature enfantine, par M. Grunz et M. Leriche, bibliothécaires de « l'Heure Joyeuse ».

Un volume, ill., de 4 planches hors texte en couleurs ..... 10 fr.

### LA JOIE DE CONNAITRE

Collection d'ouvrages documentaires pour les jeunes et pour les maîtres.

I. **La Vie privée des bêtes sauvages**, par André Demaison. — 2. **Les Voyages (Du Coche à l'Avion)**, par M. Ginat et A. Weiler. — 3. **L'Automobile**, machine merveilleuse, par H. Clayette. — 4. **La Vie des Noirs d'Afrique**, par André Demaison. — 5. **Les Maisons des Hommes**, de la hutte au gratte-ciel, par A. Demangeon et A. Weiler. — 6. **Le Sahara**, désert mystérieux, par Henri Lhote. — 7. **Le Petit Peuple des ruisseaux**, par Marcel Piponnier. — 8. **Parmi les étoiles**, par Paul Gouderc. — 9. **Vers l'inconnu**, les hommes à la découverte de la terre, par H. Collin-Delavaud. — *Pour paraître en septembre : Le Cinéma*, par J. A. Kelm.

*Le volume, nombreuses photographies, broché* ..... 13 fr.  
*Cartonné* ..... 16 fr. *Relié pleine toile* ..... 20 fr.

### COLLECTION MARJOLAINE (de 7 à 12 ans)

I. **La Mère Grimuzot raconte**, par L. Jean-Javal. — 2. **Là-haut dans la montagne**, par M. Lalanne. — 3. **Naticchia**, par Manzella. — 4. **La Maison grise d'en face**, par W. Pares. — 5. **On demande une maman**, par Colin Shepherd. — 6. **Les Expériences de Betsy**, par D. Canfield-Fisher. — 7. **Petit Christophe et son dirigeable**, par E. Mann. — 8. **Pimprenelle et Matouinette**, par M. Vignerot. — 9. **Le Royaume des fleurs**, par M. Carême. — 10. **L'Escabeau volant**, par G. Santelli. — 11. **Ma Cousine Trois-Pommes**, par L. Jean-Javal. — 12. **Petit Point et ses amis**, par Erich Kaestner. — 13. **Isabelle et la porte jaune**, par Nanine Gruner. — 14. **Mipe, ses amis et ses bêtes**, par Marcelle Vérité. — 15. **Belle Ile en mer**, ou les vacances inespérées, par Marcel Kuhn. — 16. **Paniers percés**, par L. Jean-Javal.

*Le volume illustré, cartonné*... 14 fr. *Relié pleine toile grise* ..... 18 fr.

### COLLECTION PRIMEVÈRE (de 11 à 15 ans)

I. **Bricolin**, par L. Jean-Javal. — 2. **Le Roman de la Momie**, par Th. Gautier. — 3. **Un Cancre**, par L. Delarue-Mardrus. — 4. **David Copperfield**, par Ch. Dickens. — 5. **Alègre**, par H. Wast. — 6. **Terre de glace**, par Ballantyne. — 7. **Pierrot-ja-Veine**, par Andersen. — 8. **Quatre du Cours moyen**, par L. Bourliaguet. — 9. **Olof et Gertie**, par E. Lombard. — 10. **Rossignol des Neiges** (Prix « Jeunesse » 1935), par Marie Colmont. — 11. **L'Auberge de la Belle-Etoile**, par M. Vignerot. — 12. **Claque-Patins**, par Marie Colmont. — 13. **Jean-teu, le maçon creusois** (Prix « Jeunesse » 1937), par Georges Nigremont. — 14. **Le Dernier naufragé de l'île de Robinson** (journal de Félix Charpentier), présenté par R. Gaillard. — 15. **Les Enfants aux cheveux de flammes**, par G. R. Brink.

*Le volume cartonné*..... 11 fr. *Relié pleine toile verte* ..... 16 fr.

### HORS COLLECTION (de 11 à 15 ans)

**La Houle**, par E. Moselly. — **Jean des Villes chez Jean des Champs**, par A. Martignon. — **L'Étrange randonnée à travers l'Amérique**, par Upton Sinclair.

*Chaque volume illustré, broché*.... 10 fr. *Cartonné*.... 14 fr. *Relié*.... 16 fr.

### ALBUMS DE LA LANTERNE MAGIQUE

Collection illustrée en couleurs à mettre entre les mains des enfants qui apprennent à lire (4 à 6 ans). Ces albums ont été établis en collaboration par des artistes et des éducateurs.

**Une Histoire de lapins**, par H. Guastalla, 22×26, 10 fr. — **Papa Coq**, par D. Bernollin, 23×27, 10 fr. — **Couleurs**, par A. Lévi-Alvarès et A.-M. Lemaesquier, 15×20, 9 fr. — **Une Petite tache bleue**, par Boris, 9×14, 7 fr. 50.

*Série documentaire : L'Hirondelle — La Grenouille — Les Papillons*, par Michel. Chaque album 12,5×20,5, 8 francs.

**Éditions BURRELIER & C<sup>ie</sup>**

76, rue de Vaugirard, PARIS (6<sup>e</sup>)



# 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<sup>bis</sup>, 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

## 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<sup>e</sup> incluse.

### Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Château de Greng

près Morat (Fribourg) Suisse

« ASEN » Rue du Jura, 13  
GENÈVE (Suisse)

Fabrication de Jeux Éducatifs  
et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel  
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Éducatifs Descoedres

d'après le D<sup>r</sup> O. Decroly  
pour petits enfants et arriérés

Prospectus sur demande

Jeux éducatifs du Père Castor

# MARIONNETTES

## DEMONTABLES ET A TRANSFORMATIONS

### de Jacques Chesnay

Les têtes, les nez, les yeux, les gânes sont interchangeable et permettent de composer, avec très peu d'éléments et pour un prix modique, toute une troupe de petits comédiens de bois que les enfants métamorphosent et renouvellent eux-mêmes.

En pénétrant à l'école, les Marionnettes du Père Castor y apporteront de la vie, de la gaieté, de la bonne humeur et se prêteront à la représentation des scènes les plus variées.

Les éducateurs trouveront en elles de précieux auxiliaires pour l'enseignement vivant du français. Ils leur devront aussi une meilleure compréhension psychologique des enfants dont ils découvriront l'âme à travers les petites poupées de bois.

Boîte A contenant 3 marionnettes .....	22 fr. 50
— B — 3 — .....	35 fr.
— C — 4 — .....	45 fr.

FLAMMARION éditeur, 26, rue Racine, PARIS (6°)

## MÉTHODE DECROLY

Collection bleue

*Intéresseront tous ceux qui veulent se tenir au courant de la pédagogie moderne*

## INITIATION DE LA MÉTHODE DECROLY

- Cahier n° 1. — **Principes et Méthodes**, l'Ecole Decroly, l'Ermitage, par G. Gallien et L. Fonteyne.  
Cahier n° 2. — **L'observation** et la mesure, par L. Fonteyne.  
Cahier n° 3. — **L'Association**, par A. Claret.  
Cahier n° 4. — **L'Expression**, par L. Fonteyne et A. Claret.  
Cahier n° 5. — **Méthode globale**, par J. Degand.

Chaque cahier, couverture bleue : 10 fr. La collection de 5 : 40 fr.

Envoi gratuit sur simple demande de notre

CATALOGUE N° 1: **MATÉRIEL POUR ÉCOLES MATERNELLES**

## FERNAND NATHAN

## CAHIERS DE PÉDAGOGIE MODERNE

pour l'enseignement du premier degré

Vient de paraître :

— LES ACTIVITÉS DIRIGÉES. (Voir table page 185.)

En préparation :

— L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES, présenté par F. Joliot-Curie, dirigé par A. Goumy, Inspecteur général.

— Le CHANT ET LA MUSIQUE, dirigé par H. Bourgoïn, Inspecteur général.

— L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE, dirigé par A. Châtelet, Directeur de l'enseignement du second degré.

— LA LANGUE FRANÇAISE, dirigé par Th. Rosset, ancien Directeur de l'enseignement primaire.

Abonnement aux « Cahiers de Pédagogie moderne », 2 <sup>e</sup> Série .....	42 francs
Le numéro des C.P.M., 12 francs. Sauf « Les Activités dirigées », numéro double .....	18 francs
La 1 <sup>re</sup> série de 6 cahiers .....	56 francs

## 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, 1913 .....	Fr. 5 »
Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1913 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) .....	Fr. 5 »
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Miché et Thron, 1913 .....	(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. 45 »	
Les Églises 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, 1923 .....	Fr. 5 »
L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1923 (Traduit en espagnol) .....	(épuisé)
L'éducation dans la Famille. 1 <sup>er</sup> éd.; Édition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 »	
L'école active. Genève, Éditions Forum, 2 <sup>e</sup> éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »	
L'hygiène dans les écoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 .....	
La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) .....	(épuisé)

L'Aube de l'école seraine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1927. Fr. 13 50	
Le Progrès spirituel. Genève, Éditions 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. 13 50
La Liberté de l'Enfant à l'École seraine. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) .....	Fr. 16 »
Trois pionniers de l'éducation nouvelle, Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) .....	Fr. 22 »
Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) .....	Fr. 23 50
La Pratique de l'école active. Genève, Éditions Forum, 2 <sup>e</sup> éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) .....	Fr. 35 »
L'avenir de la psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 .....	Fr. 13 50
L'École sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Alar, et Paris, Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) .....	Fr. 30 »
L'Amérique Latine adopte l'école active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé .....	Fr. 30 »
Caractérologie typographique (écrit en collaboration avec M. K. J. Kraft), 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. 30 »
Les Éléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance .....	Fr. 30 »
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. Éditions de l'imprimerie à l'École, Vence (Alpes-Maritimes) .....	Fr. 6

## 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.