

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

## REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

**Rédacteur en chef : Ad. FERRIÈRE**

Docteur en Sociologie, Directeur adjoint du Bureau International d'Éducation

COMITÉ DE RÉDACTION

**M. Paul FAUCONNET**

Professeur de Science de l'Éducation  
et de Sociologie à la Sorbonne

**D<sup>r</sup> Ovide DECROLY**

Professeur de Psychologie de l'Enfant  
à l'Université de Bruxelles

NUMÉRO CONSACRÉ A L'ÉDUCATION AUX COLONIES

### SOMMAIRE

*Georges Hardy, directeur de l'Ecole Coloniale.* — Le problème scolaire aux Colonies ;  
INDO-CHINE. — *H. Le Breton, directeur du Collège Quê-Hoc à Hué* : L'Éducation  
des Annamites ; formation du personnel ;

MADAGASCAR. — *G. Mondain* : L'Éducation des Indigènes, méthode d'éducation ;

TUNISIE. — *M.-A. Carroi* : L'Éducation des Indigènes en Tunisie (Extraits). — *id.* :  
Le Départ pour l'Université française de la première Tunisienne ;

MAROC. — *Branot* : Propos sur l'Éducation des Indigènes (Extraits). — *J. Bigart,*  
*secrétaire général de l'Alliance Israélite* ; Les Ecoles israélites au Maroc et en  
Tunisie ;

LIBYE. — *Fulvio Contini, inspecteur royal des Ecoles en Tripolitaine* : L'Éducation  
des Indigènes dans les Ecoles italiennes ;

AFRIQUE OCCIDENTALE ET CENTRALE. — X... : Notes sur les méthodes d'éducation  
dans les Ecoles Catholiques. — *G.-E. Monod-Hersen* : Éducation et Instruction  
au Soudan. — *Union des Femmes Coloniales belges* : L'Éducation des Noirs au  
Congo belge. — *Rachel Dogimond* : Pour l'Éducation des Femmes indigènes  
dans les Colonies d'Afrique ;

*E. Robert* : La Question des Langues ;

*Nouvelles diverses* ;

*Communications* ;

*Livres.*

“ Pour l'Ère Nouvelle ” est la revue des pionniers de l'éducation

10<sup>me</sup> Année.

JUIN 1931

N<sup>o</sup> 68

Prix du numéro : en France, 4 fr. français ; à l'étranger, 7,50 fr. français

Administration : Groupe français d'Éducation nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V<sup>e</sup>)

# LIGUE INTERNATIONALE POUR L'EDUCATION NOUVELLE

FONDÉE AU CONGRÈS DE CALAIS LE 6 AOUT 1921

## SECRETARIAT GÉNÉRAL :

NEW EDUCATION FELLOWSHIP. — 11 Tavistock Square, Londres W. C. 1. (Miss Cléo Soper).

## COMITÉ EXÉCUTIF INTERNATIONAL :

Directeurs : M<sup>rs</sup>. Beatrice ENSOR (Angleterre). — Mme Elisabeth ROTTEN (Allemagne). — M. Ad. FERRIERE (Suisse).

## REVUES :

ALLEMAGNE, AUTRICHE et SUISSE ALLEMANDE : DAS WERDENDE ZEITALTER, Mme E. ROTTEN et Dr. Karl WILKER, Wienerstrasse 24, Dresde A. 1. (Allemagne).

ANGLETERRE et ECOSSE : THE NEW ERA, Mrs. B. ENSOR, 11 Tavistock Square, Londres, W. C. 1.

FRANCE et SUISSE ROMANDE : POUR L'ERE NOUVELLE, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, 41, rue Gay-Lussac, Paris.

BELGIQUE : VERS L'ÉCOLE ACTIVE, L. PONSOT, Ocl. PICALAURA, F. DUBOIS, Céroux-Mousty.

BULGARIE : SVOBODNO VASPITANIE (L'Éducation Libre), Dr KATZAROFF, 13, rue Balchokiro, Sofia.

CHILI : LA NUEVA ERA, M. AFONSO HAMEL, Casilla 3603, Santiago.

DANEMARK : DEN FRIE SKOLE (L'École libre), Dr S. NARGAARD, 14, Rosengårdsvej, Copenhague.

ESPAGNE : REVISTA DE PEDAGOGIA, M. LOPEZ LUZURIAGA, 31, Miguel Angel, Madrid, 6.

HOLLANDE : VERNIEUWING, M. J. H. BOLT, Schaapmanlaan, 11, Aimersfoort.

HONGRIE : A JOVO UTJAIN (La voie de l'avenir), Mme Marthe NEMES, 41, Tigris Utca, Budapest.

ITALIE : L'EDUCAZIONE NAZIONALE, M. G. LOMBARDO-RASCHI, 2a Via Ruffini, Rome (149).

RÉPUBLIQUE ARGENTINE : LA OBRA, Dr. Jose REZZANO, Arcabiedia 743, Buenos Aires.

ROUMANIE : PENTRU INIMA COPILLOR (Pour le Cœur des Enfants), M. J. NISIFRANU, Strada Manu Benta, 79, Bucarest.

SUÈDE : PEDAGOGISKA SPORMAL, Miss Ester EDELSTAM et Marion MONTELIUS, Eriksbergsgatan, 13, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : NOVE SKOLY, Dr. Otakar ČELUŠ, Sirocl ul., 7, Brno.

TURQUIE : FIKIRLER, Mustafa RAHMI Bey, Colège International, Smyrne.

URUGUAY : ESCUELA ACTIVA, M<sup>r</sup> Blas S. Genova, Charua 1810, Montevideo.

YOUGO-SLAVIE : RADNA SKOLA (L'École active), M. Yov. S. YOVANOVITCH, Yanitchevo Sokatché 10, Belgrade.

## I. — PRINCIPES DE RALLIEMENT

1. — Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2. — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3. — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4. — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres ; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5. — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6. — La coéducation réclamée par la Ligue, — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire.

7. — L'éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.

## II. — BUTS DE LA LIGUE

1. — D'une façon générale, la Ligue s'efforce d'introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes.

2. — Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite ; d'une part, entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre parents et éducateurs.

3. — Elle se propose d'établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens.

4. — Elle compte : 1° des membres individuels ; 2° des groupes autonomes qui lui sont affiliés ; 3° des sections nationales. Un représentant élu par chaque section nationale et les rédacteurs des revues reconnues par la Ligue, constituent, avec les membres du Comité exécutif le Comité International.

# POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE

Groupe français d'Éducation Nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V<sup>e</sup>)

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

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

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

On s'abonne au Chèque postal français : Mme J. HAUSER, Paris, n° 697.92.

## Le Problème scolaire aux Colonies

Il faut bien reconnaître que la plupart des entreprises de colonisation, à leurs débuts, ont considéré l'enseignement des indigènes comme un luxe, à tout le moins comme une besogne accessoire. On n'y voyait qu'un moyen de former les quelques auxiliaires dont on avait besoin, on lui assignait comme fin ultime la préparation à des métiers administratifs ou manuels. Même dans les discours officiels, on a mis quelque temps avant de le présenter comme un instrument d'approvisionnement et de rapprochement, et l'on ne se faisait pas faute, dans le courant de la vie coloniale, de regarder avec défiance les plus modestes institutions scolaires.

Malgré tout, et par la force des choses, l'enseignement des indigènes s'est largement développé depuis une vingtaine d'années ; en même temps que son domaine s'étendait, on prêtait une attention croissante à ses méthodes et à ses résultats : le problème scolaire prenait rang parmi les problèmes essentiels de la colonisation. Peut-être même a-t-on fini par exagérer son importance : toutes les fois que de petites poussées d'indiscipline se sont produites dans telle ou telle des sociétés-pupilles, on s'est empressé d'en rejeter la responsabilité sur l'école. C'est tout d'honneur, assurément, et il faut être un peu myope pour rétrécir à ce point la causalité historique.

Il reste que ce problème-là apparaît aujourd'hui comme lié à tous les autres. Il touche à tout, à l'économique aussi bien qu'à la politique. Nul colonial raisonnable n'oseraient plus s'en désintéresser.

Du même coup, on ne se contente plus de le résoudre d'un point de vue étroitement pédagogique ou technique. Il est dominé par les grands principes qui régissent la vie

même des sociétés. Il est enveloppé d'une atmosphère de combat, qui rappelle les vifs débats de la Révolution, du Second Empire ou du temps de Jules Ferry sur l'orientation générale et la distribution de l'enseignement.

Il remet tout en question. Il fait table rase de toutes les traditions, et j'imagine que, pour un universitaire tout frais débarqué, c'est un grand sujet d'effarement que ce bouleversement des idées et des pratiques admises. Songez donc qu'on va jusqu'à se demander s'il convient de prendre, comme langue d'enseignement, la langue du peuple colonisateur ou celle des indigènes, s'il est sage de développer parallèlement l'enseignement des filles et l'enseignement des garçons, s'il n'est pas nécessaire d'opérer parmi les élèves possibles une rigoureuse sélection sociale et de prévoir deux sortes d'écoles, les unes pour la masse, les autres pour l'élite. Et ne croyez pas que ce soient là des fantaisies d'intellectuels ou de sociologues : ces diverses questions ont reçu les solutions les plus opposées, et telle colonie, qui avait d'abord plus ou moins copié l'organisation métropolitaine, revient carrément en arrière, sans que le libéralisme de ses gouvernants puisse être mis en cause ; car ce qu'on cherche avant tout, c'est l'équilibre entre la culture des esprits et les aptitudes ou les besoins du pays, c'est une amélioration sans à-coups, c'est un progrès sans victimes, et cela vaut bien quelques entorses à des principes qui, par ailleurs, nous sont chers.

On devine donc que cette adaptation au milieu, qui est la règle actuelle de l'enseignement colonial et que j'indique simplement dans ses grandes lignes, exige mille adaptations de détail. Il est clair, par exemple, que le personnel enseignant ne peut

guère compter ici sur les procédés dont il usait pour instruire les petits Européens : c'est toute une rééducation professionnelle qui s'impose à lui, et que certains gouvernements coloniaux ont résolument organisée. Par exemple encore, l'outillage dont on se sert chez nous et qui a été porté à un rare point de perfection est tout à fait démodé outre-mer et conduit, si l'on n'y prend garde, à des erreurs qui ne sont pas uniquement ridicules : on se préoccupe de plus en plus de créer, pour les écoles d'indigènes et dans chaque colonie, un matériel spécial, et c'est là une tâche si difficile que nulle part on ne peut se vanter de l'avoir menée à bien.

On trouvera ci-après d'utiles précisions, qui mettront en lumière toute la complexité de l'entreprise. On pourra aussi visiter, dans le Pavillon de Synthèse (ou Musée permanent) de l'Exposition coloniale, une salle qui est tout entière consacrée aux aspects généraux de l'enseignement des indigènes et dans laquelle on s'est efforcé de présenter les données du problème et ses solutions essentielles sous une forme aussi concrète que

possible. Il me suffira, pour ma modeste part, d'avoir appelé l'attention sur la nécessité de l'adaptation, sur la diversité des partis adoptés, sur les multiples répercussions de ce qu'on appelle couramment aux colonies, non point l'enseignement, mais la « politique scolaire ».

J'ajouterai cependant qu'en raison même de ces difficultés, — de ces difficultés sans cesse renaissantes, car les mondes coloniaux se transforment rapidement, et l'effort d'adaptation doit suivre leur train, — rien n'est plus passionnant que l'enseignement des indigènes. Il communique au rôle de l'éducateur un intérêt nouveau, une grandeur insoupçonnée. Il y a, parmi les universitaires coloniaux, comme partout, des contents et des mécontents : parmi ceux qui sont vraiment dignes de leur fonction, je n'en connais pas un seul que son métier ait déçu, et j'en connais beaucoup qui se donnent à leur mission avec une ardeur d'apôtres.

Georges HARDY,

Dir. cteur de l'École Coloniale.

## INDO-CHINE

### L'Éducation des Annamites

#### Formation du Personnel

Nous ne pouvons à notre grand regret, donner dans sa totalité l'étude très complète et très intéressante que M. Le Breton a bien voulu écrire sur l'œuvre d'éducation des Français dans l'Annam.

Cette éducation, il la considère surtout dans son aspect social, et les réformes qu'il souhaite sont plus administratives que pédagogiques. Mais nos lecteurs ne manqueront pas d'observer que le grand problème qu'il signale a sa source dans l'incompréhension de la psychologie annamite. N'est-ce pas aussi l'ignorance ou le dédain de la psychologie infantine qui rend inopérantes nos méthodes traditionnelles d'éducation ? Ainsi se retrouve partout dans l'éducation, dans l'éducation des indigènes, comme dans celle des enfants, la même erreur initiale, qui requiert le même remède : connaître et comprendre pour adapter les méthodes au caractère des individus.

L. D.

« Comprendre, c'est aimer. Aimer, c'est comprendre. Ces deux termes se tiennent. En pays d'Annam, les Français doivent les tenir toujours d'une forte et habile main ».

(H. LE BRETON).

Il semble légitime d'affirmer que le système d'éducation à instituer en Annam ne doit pas être calqué sur celui qui convient en France, pour la raison que ces deux pays diffèrent étrangement l'un de l'autre. Cette donnée primordiale du complexe problème de l'Éducation des Annamites a été, dans la pratique, perdue de vue. C'est par la base qu'il faut étudier ce problème, sinon c'est s'engager dans une mauvaise méthode. Pour instituer un système d'éducation vraiment bien adapté aux nécessités locales et aux réalisations indochinoises, il faut connaître les différences radicales et essentielles qui distinguent les Annamites des Français.

Prenant pour base de mon raisonnement l'état actuel de la Cité d'Annam, je vais mettre tout d'abord en évidence les faits qui démontrent que les conditions du gouvernement des hommes ne peuvent être les mêmes en Annam qu'en France. Il me sera plus facile ensuite de faire admettre au lecteur que les Annamites ne peuvent être conduits comme on conduit des Français, et que, en conséquence, la formation du corps en-

seignant français est une « précaution » qui s'impose.

Ici se place une étude que nous avons dû supprimer. M. Le Breton montre comment le culte des ancêtres est à l'origine de la famille, de la commune, de la royauté. Les dieux, les génies protecteurs protègent strictement la famille, le village auxquels ils appartiennent : les règles de morale qu'impose ce culte ne dépassent pas la maison ou l'enceinte sacrée de la commune et ne s'appliquent pas à l'étranger. L'autorité entière, et qui ignore la séparation des pouvoirs, appartient au père et au roi, chefs parce que chargés du culte, et les relations sociales sont celles de père à fils.

L'autonomie due à ce particularisme religieux de la famille, du village, ne laisse au souverain que des pouvoirs limités : le chef de famille préside aux actes de l'état civil, rend la justice, commande en chef ; le village ne donne au pouvoir central qu'un tribut qu'il fixe et prélève lui-même.

L'idée de patrie, telle que la conçoivent les Occidentaux, n'existe pas et le patriotisme est tout local, tout terrien. C'est la maison, lieu du culte familial, l'enceinte sacrée du village à quoi l'Annamite est attaché. L'exil consiste à être chassé de son foyer, de son village, éloigné de ses dieux.

Mais s'il n'y a pas de nation annamite, il y a une culture et une morale annamites, étroitement unies et issues l'une de l'autre.

M. Le Breton insiste éloquentement sur la beauté et le droit à l'existence de cette culture : « Pourquoi ne pas admettre que, — par une autre voie, sans doute, mais à coup sûr une voie sublime, — le banquet de Wang Pan n'aille rejoindre au sein d'une grande famille spirituelle, le banquet de Platon. » Avec M. Pham-Guyh, il affirme qu'au même titre que les humanités gréco-latines, pour les Occidentaux, les humanités sino-annamites « possèdent pour les hommes d'Annam une certaine valeur éducative ».

Avec lui, il déclare « qu'une bonne politique éducative ne doit pas frustrer les générations nouvelles de l'héritage d'un long passé, mais, au contraire, chercher à l'intégrer dans un système harmonieux qui, tout en réservant une large place à la culture scientifique et moderne, ne fait pas table rase de la culture traditionnelle ».

Cela lui paraît d'autant plus nécessaire que cette culture est la source toujours vive de la morale annamite et que cette morale, peut-être insuffisante parce qu'elle est presque exclusivement domestique, a pourtant doté les Annamites de fortes vertus familiales. Comment conserver les avantages de l'une et de l'autre sans sacrifier la culture occidentale ?



Les Annamites ont un monde à eux. Ce monde, ne peuvent le pénétrer que les Français pratiquant la langue annamite, connaissant bien les croyances et les institutions, les humanités et la morale, l'histoire du Pays d'Annam. C'est dire que l'assimilation

d'une formation spéciale de notre personnel enseignant. Cette formation n'existe pas. D'où les « erreurs et lacunes », maintes fois signalées, du système d'éducation que nous avons importé là-bas, d'où les « maladroites » des nouveaux venus à la Colonie. De l'improvisation du recrutement des professeurs est résulté ce que M. Pham-Quynh appelle le « malaise universitaire » indochinois. Ce personnel non éclairé ne se rend pas compte, d'une part, des infériorités que présente la Cité d'Annam et du devoir qui s'impose tout d'abord de les faire disparaître, et que c'est là œuvre de patience, de tact, de prudence. Ce même personnel ne se rend pas compte, d'autre part, des supériorités que présente la civilisation annamite, et du devoir qui s'impose de les sauvegarder. De ces supériorités font partie la Famille et les Humanités sino-annamites.

Je ne puis exposer ici toutes les erreurs commises par un personnel non éclairé, cela m'entraînerait loin. Je n'appellerai l'attention que sur deux des plus graves conséquences de l'improvisation du recrutement des professeurs français : les atteintes portées à la famille et les grèves scolaires.

Je ne suis pas de ceux qui prétendent qu'on ne doit pas instruire les Annamites parce que c'est préparer des révoltés. Thiers voyait un danger dans l'éducation populaire, nous ne sommes pas de ses disciples. Nous concevons, au contraire, cette éducation comme le premier des devoirs d'un Etat moderne et l'indispensable condition de tous les progrès. Je dis « Education », et non « Instruction », et je tiens à préciser ma pensée. On ne peut nier, me semble-t-il, que toute instruction maladroite peut tuer l'éducation. Les deux mots ne sont pas synonymes en bonne pédagogie. Plus on enseignera d'après des méthodes s'inspirant du bon sens le mieux éclairé, plus on hâtera cette fusion des esprits et des cœurs qui doit apparaître comme la fin suprême du Protectorat français en Indochine. Mais, pour cette œuvre, il faut susciter des « compétences ». Il n'est pas nécessaire de « désannamitiser » nos Protégés, un bel exemple va me permettre d'illustrer ma pensée. Un de mes anciens élèves vient de se classer dans les trente premiers parmi les candidats des derniers concours d'admission à l'Ecole Normale Supérieure (section sciences) et à l'Ecole Polytechnique ; il a opté pour cette dernière. Mais ce que je tiens à signaler, c'est qu'en lui le génie de sa race n'a pas été détruit, parce que son père, un excellent lettré demeuré profondément traditionaliste, pendant les grandes vacances, complétait son instruction occidentale par l'étude des

mon Polytechnicien prouve qu'il est possible de faciliter l'accession des Annamites aux plus hauts degrés de notre culture moderne, sans qu'il soit nécessaire de les « déraciner ».

Il est indéniable que la jeunesse sortant de nos écoles « à la française » est une jeunesse sans défense pour les prêcheurs des doctrines les plus subversives. Sans doute convient-il de faire la part des étourderies, des feux de la jeunesse, et de se montrer très tolérant à l'égard des incartades de nos étudiants politiques, la sagesse devant leur venir avec l'âge. Il est profondément attristant tout de même d'entendre tant de parents annamites se plaindre de l'indiscipline de leurs enfants. La « piété filiale » annamite n'est plus qu'un vain mot. Pour porter remède à ce mal, il faut opérer un redressement de l'éducation morale et civique des jeunes générations ; mais ce redressement ne peut être confié à des Français ignorant tout des choses et gens d'Annam. « Pour transformer les mœurs et l'esprit, a dit M. Georges Hardy, Directeur de l'Ecole Coloniale, à Paris, il faut un support, comme il faut un établi pour travailler une pièce de bois. » Ceux qui n'ont pas appris à connaître la civilisation annamite ignorent que le support de la société annamite est la famille, que toute atteinte portée à ce support fait que la jeunesse se trouve dans le vide, livrée à ses mauvais instincts, c'est provoquer l'anarchie. L'enseignement d'un maître non initié aux choses et hommes d'Annam peut contribuer à la déformation intellectuelle et morale des Annamites.

Tout cela peut prêter à controverse parce que les effets d'une mauvaise éducation ne tombent pas directement et immédiatement sous les sens. Mais des preuves tangibles de l'incapacité des professeurs improvisés à bien conduire les Annamites se révèlent par les « grèves scolaires ». Ces incartades ont surtout sévi en 1926 et 1927, dans les trois pays de langue annamite, Tonkin, Annam, Cochinchine. Quelles en furent les causes réelles ? C'est ce que je vais essayer de montrer. En 1926, deux collèges seulement, ceux de Qui-Nhon et de Vinh (Annam) échappèrent à l'épidémie de grèves scolaires. Ces deux établissements étaient dirigés par deux anciens élèves de l'Ecole Normale Coloniale Jules-Ferry (Paris), diplômés pour connaissance de la langue. En 1927, nouvelle épidémie. Seuls les élèves du Collège de Vinh refusent de participer à la « grève de solidarité » (sic), fomentée dans tout l'Annam ; leur Directeur français, un ancien élève de l'Ecole Jules-Ferry, diplômé pour connaissance de la langue annamite. La thèse officielle, interprétant ces agita-

tions d'étudiants de 1926 et 1927, affirme que les grèves scolaires furent chaque fois inspirées par des agitateurs politiques et que leur motif fut chaque fois étonnamment puéril. Ce n'est pas exact. Le principal coupable fut le professeur français non initié aux choses et hommes d'Annam, ne pratiquant pas la langue annamite, le « nouveau venu ». Tous les mécontentements qui furent à l'origine des incartades des élèves annamites, au cours de ces deux années 1926 et 1927, étaient justifiés, et les agitateurs politiques ne firent qu'exploiter le mécontentement général.

La première grève scolaire connue, j'en fus témoin, éclata à Hué en 1909. Il n'était pas question de bolchevisme à cette époque. Les élèves refusèrent d'assister aux cours faits par le Professeur français qui s'était montré déplaisant à leur égard, mais continuèrent à suivre les cours des deux autres maîtres français, et ces deux maîtres étaient deux anciens élèves de Jules-Ferry, diplômés pour connaissance de la langue annamite.

D'ailleurs, chose que l'on ignore, de tout temps il y eut des grèves même contre les mauvais maîtres annamites. Chose encore que l'on ignore, c'est que, en Annam, toute marque de mécontentement se traduit par une manifestation collective, que ce soit dans la famille, contre le chef de clan, par exemple, que ce soit dans le village, contre un notable, que ce soit contre un mandarin. Une manifestation individuelle ne se conçoit pas, et cela tient à la civilisation même que la Cité Jaune représente. C'est ce qu'il ne faut pas ignorer afin de ne pas juger ces manifestations collectives avec notre mentalité d'Européen, mais en « pensant en Annamite ». C'est ce qu'il ne faut pas ignorer afin de se montrer tolérant envers ces incartades de nos jeunes tribulations, et afin de ne pas prendre de sanctions inconsidérées, dépassant de beaucoup la faute commise, aux yeux des Annamites.

Il y a deux ans, il y eut une grève scolaire à Manille (Philippines). Que fit le Gouvernement américain, après enquête impartiale ? Il infligea une sanction aux mauvais élèves, mais, de plus, il releva de ses fonctions le professeur américain, lui remit un billet de passage pour les Etats-Unis, parce qu'il fut établi que ce maître avait eu une attitude fâcheuse envers ses élèves philippins. Et c'était justice. Lors de la grève de Hué, en 1909, l'Inspecteur des Affaires Indigènes fit une enquête impartiale et l'effervescence fut vite calmée. Aujourd'hui l'incapacité à bien conduire les Annamites est qualifiée de fermeté. Contre les élèves seuls on prend des sanctions. Devant cette partialité l'Annamite se soulève. Il ne pardonne

pas l'injustice, alors qu'il s'incline très volontiers devant une punition justement infligée.

Que ce soit en 1909, que ce soit en 1926 et 1927, nos élèves annamites surent se montrer reconnaissants envers ceux de leurs maîtres français sachant bien les conduire. On a affirmé que la discipline libérale des anciens élèves de l'Ecole Normale Coloniale Jules-Ferry est une naïveté. Non, c'est une habileté. Ne faut-il pas voir dans le stage d'un an accompli à cette école, à Paris, avant tout début aux colonies, et dans l'excellence des doctrines coloniales qu'on y enseignait, les raisons de l'aptitude à bien conduire nos protégés ?

Il est des choses qu'il faut avoir le courage d'affirmer au risque d'être déplaisant. J'affirme que toutes les grèves scolaires ont été provoquées par l'inexpérience de professeurs ignorant tout de la Cité d'Annam, ne pratiquant pas la langue annamite.

Nous devons respecter la personnalité de l'élève annamite tout comme nous respectons celle de l'élève français. Là-bas, comme en France, l'action exercée dans un Collège ne doit pas être un dressage, elle doit être une éducation. Elle ne cherche pas à soumettre l'élève, elle veut l'améliorer et le gagner. Elle s'oppose à la discipline autoritaire purement répressive se contentant d'une *soumission extérieure*, sous laquelle se dissimulent les sourdes révoltes qui éclateront plus tard. Quand on doit punir, il faut, avec les Annamites, beaucoup plus qu'avec les Français, éviter d'agir sous le coup de la colère, il faut surtout dépouiller ses habitudes d'esprit européennes, c'est-à-dire que l'on doit penser « en Annamite » afin d'infliger une « sanction annamite », autant que possible. La discipline doit être libérale, mais il faut aussi qu'elle soit préventive. L'art de prévoir est plus difficile que l'art de réprimer. Cet art de prévoir est relativement chose facile pour celui qui sait comprendre les Annamites. Quand on les comprend, on parvient à les aimer tout aussi bien que l'on doit aimer des élèves français, et nos protégés savent se rendre parfaitement compte des sentiments qui nous animent et nous en savent un gré infini.

..

Il est parmi les classes élevées de la société annamite des esprits et des cœurs admirables qui veulent sincèrement collaborer à l'œuvre d'amitié et de paix du Protectorat français. Cette élite présage que, du fait des atteintes portées à la famille par une éducation occidentalisation à l'excès, naîtront bien des tumultes. L'appel de cette élite sera-t-il entendu ? Les temps sont proches où elle obtiendra sa-

tisfaction. En effet, M. le Gouverneur Général Pierre Pasquier, l'auteur de « *L'Annam d'autrefois* », envisage la reconstitution d'un Ministère de l'Instruction publique du gouvernement annamite (Ministère qui fut supprimé en 1919), exerçant son contrôle sur l'enseignement populaire ; la modification des programmes d'enseignement ; et enfin, la création, à Paris, d'une Ecole Normale Coloniale devant assurer la formation du corps enseignant appelé à servir en Indochine. Ces mesures contribueront à apporter remède au « malaise universitaire » qui sévit sur notre colonie. Mais il est une mesure qui s'impose tout autant que les autres, c'est le réveil des Conseils de perfectionnement de l'Enseignement indigène (enseignement dit « *franco-annamite* »). Ces Conseils ont été « *mis en sommeil* » par des Chefs de Service jaloux de leur autorité. A mon avis, il faut voir dans cette « *mise en sommeil* » la cause principale du malaise universitaire contre lequel on est dans l'obligation de réagir aujourd'hui. Le « *réveil* » de ces conseils conduira à de plus saines conceptions en matière d'éducation des Annamites.

#### Préparation des maîtres français

Il n'y a comme séminaire de missionnaires laïques pour l'enseignement des indigènes, que l'Ecole Normale de Bouzaréa (Alger), qui fournit le contingent d'instituteurs nécessaires pour le Sud-Algérien.

Il existe à l'Université de Paris une « **ECOLE DE PREPARATION DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS A L'ETRANGER** », placée sous la direction de la **FACULTÉ DES LETTRES**. Le but de cette école est de donner aux professeurs de français à l'étranger des directives et une méthode.

Pour nos Colonies il n'y a rien.

Comme l'a dit M. Ernest Beluel, au Palais-Bourbon, le 30 janvier 1930, quand il s'agit de colonies, on parle d'importations et d'exportations, de grands travaux, mais non pas, ou fort peu, d'éducation des Indigènes.

Avenue de l'Observatoire, à Paris, il y a une Ecole Coloniale. Elle forme des *élèves-administrateurs*. Après un concours d'admission exigeant une forte culture générale, après une première année consacrée à un complément de culture générale et simplement orientée vers la vie coloniale, les élèves de l'Ecole de l'Avenue de l'Observatoire sont répartis en sections spéciales (Indochinoise, Africaine, Malgache). La durée des études est de trois ans (une année de scolarité serait suffisante pour les maîtres). A leur sortie de l'Ecole, ils sont affectés à une colonie avec le titre d'*élèves-administrateurs* et ne deviennent administrateurs-adjoints qu'après un stage à

la Colonie. On voit de quelles garanties est entouré le recrutement des services administratifs. Il n'en est pas ainsi pour les services académiques. Avant guerre, nous avions l'Ecole Jules-Ferry (1). Le Ministre fut donc amené à demander à M. Edmond Besnard, Secrétaire Général de la Mission Laïque, de lui établir un Rapport succinct sur l'ancienne Ecole Normale Coloniale Jules-Ferry, son organisation, son fonctionnement, comment elle se recrutait, les services qu'elle a rendus. Ce Rapport a été publié dans la *Revue du Pacifique* (février 1931).



La nécessité s'impose d'organiser, au bénéfice de l'Annam, un système d'éducation rigoureusement adapté au pays, ne faisant pas table rase du passé, des traditions et des coutumes, respectueux d'une civilisation qui — malgré ce que, avec notre mentalité européenne actuelle, nous appelons des abus et privilèges d'un autre âge — présente des supériorités que nous avons le devoir de sauvegarder, ne serait-ce que pour donner satisfaction aux desiderata des élites annamites. Toute organisation qui ne prend pas pour point d'appui les fondements de la société annamite, en ce qu'elle a d'admirable, est bâtie dans les nuages. L'éducation de la jeunesse doit être basée sur la morale ancestrale, combinée, à partir de l'Enseignement primaire supérieur, avec l'apport d'un certain complément occidental, apport que devraient être appelés à déterminer les Conseils de perfectionnement de l'Enseignement franco-indigène.

Je crois avoir démontré également que la condition primordiale du succès de notre œuvre d'Education est la formation du corps enseignant. Il est donc nécessaire de créer, à Paris, une Ecole Normale Coloniale.

L'organisation de l'éducation annamite s'avère comme plus malaisée qu'on ne le croyait jusqu'ici. Rien ne doit être laissé au hasard. C'est pourquoi il faut faire revivre les Conseils de perfectionnement de l'Enseignement et opérer une sélection du Personnel appelé à servir en Indochine.

Les Conseils de perfectionnement de l'Enseignement indigène furent institués en 1906 par M. le Gouverneur Général Paul Beau, dans chaque pays de l'Union Indochinoise (Tonkin, Annam, Cochinchine, Cambodge, Laos). Chacun de ces Conseils était présidé par le Chef de l'Administration locale ou son Délégué (l'Inspecteur des Affaires Indigènes).

Ses Membres représentaient toutes les élites françaises et indigènes : Délégués des Gouvernements protégés, Délégués du monde des Colons, Autorités administratives, Autorités académiques, Professeurs et Instituteurs des deux nationalités. De plus, le Chef de l'Administration locale appelait à prendre part aux travaux du Conseil, à titre consultatif, les personnes compétentes dont le concours lui paraissait utile.

Le Conseil avait pour mission de veiller au développement normal de toutes les institutions scolaires. Il donnait son avis sur les réformes à introduire dans l'organisation de l'enseignement et sur toutes les questions qui lui étaient soumises par le Chef de l'Administration locale. Il présentait ses observations au sujet des pétitions envoyées à son examen ou qui pouvaient lui être adressées directement par les habitants, concernant le fonctionnement des écoles publiques et les desiderata de la population. Il émettait des vœux sur tous les sujets qui touchent au développement de l'enseignement.

Toutes ces « précautions » ont été supprimées depuis 1914. Le Statut organique des dits Conseils aurait-il été abrogé ? Bien au contraire, il a été confirmé en 1924. A mon avis, il faut voir dans la « mise en sommeil » des Conseils de perfectionnement de l'Enseignement la cause principale du « malaise universitaire » indochinois, des « erreurs et lacunes » de notre système d'éducation des Annamites. Les faire revivre est une des conditions essentielles du redressement de cette éducation.

La seconde condition du redressement de cette éducation est une sélection sévère du personnel enseignant. Cette sélection comporte trois données : la dignité de la vie privée, la connaissance de la langue annamite, l'initiation aux choses et hommes d'Indochine.

« On ne peut imposer au peuple annamite que par l'affection, le savoir, et une rectitude de vie exempte de tout reproche. » (Pierre Pasquier : « L'Annam d'autrefois ».) C'est dire de quelles garanties doit être entouré le recrutement du personnel enseignant. Ce qui est le plus admirable, à mon avis, dans la société annamite, c'est la dignité de la vie privée. C'est pourquoi je pense que le Gouvernement Général devrait avoir le pouvoir de ne pas tolérer certains désordres chez le Professeur, si nous voulons que les Annamites aient pour nous le respect que nous exigeons, si nous voulons que nos Protégés puissent estimer que nous sommes « leurs Supérieurs ». Ce qui est passible de la révocation, en France, à plus forte raison, doit être désapprouvé en Pays d'Annam. Les « Professeurs hors de France » sont des « Missionnaires

(1) Au cours de la dernière session des Etats Généraux du Féminisme, les congressistes ont été informés de la réouverture prochaine de l'Ecole Jules-Ferry.



laïques ». L'opinion qu'ils peuvent donner d'eux à la population des colonies, en particulier, est celle qu'on y gardera de la France.

C'est surtout en Annam que la situation est difficile. Pour bien réussir il faut pratiquer la langue annamite afin de pouvoir pénétrer plus sûrement l'âme annamite. Mieux que tout autre, celui qui parle la langue du pays peut facilement éviter les jugements précipités, écarter les opinions préconçues, infliger des sanctions justes. La pratique de la langue annamite permet d'éviter de penser « en Français » dans les circonstances où il est nécessaire de juger « en Annamite ». Bien des malentendus disparaîtront du jour où l'obligation de la connaissance des langues indigènes sera devenue une réalité. Cette obligation contribuera à amener un rapprochement tel que Français et Annamites se donneront la main « en frères aînés et frères cadets », selon la belle expression annamite, idéal que le Protectorat s'efforce d'atteindre. On affirme souvent que jamais Jaunes et Blancs ne se comprendront. C'est une erreur. Tant qu'ils chercheront à se tromper mutuellement, le malentendu subsistera en effet. Mais quand le jour viendra où de peuple à peuple on s'oc-

cupera des intérêts communs pour les traiter en toute droiture et justice ; quand nous aurons enfin la liberté de nous dire la vérité les uns aux autres, il sera facile de nous entendre. Ce sont les mensonges qui nous divisent ; seule la vérité nous unira. « Se comprendre serait le meilleur moyen de s'aimer. » (Pierre Pasquier.)

Il faut enfin imposer un *double stage probatoire* aux Professeurs tout comme il est fait pour les Elèves-Administrateurs ; le premier, à Paris, le second, à la Colonie. Le stage à l'École Normale Coloniale sera une première initiation aux choses et hommes d'Annam. Les jeunes maîtres seront initiés à la mentalité des races diverses de l'Indochine. On développe en eux l'esprit d'observation et de critique. On les rendra aptes à juger dans quelle mesure, à quelles conditions et par quels moyens notre civilisation est communicable aux Indochinois. Enfin, cette première initiation livrera la clef facilitant la pénétration de l'âme annamite, et le secret d'aimer nos « frères cadets » en les connaissant mieux.

H. LE BRETON,

Directeur du Collège Quôc-Hoc,  
à Huê, Annam.

# MADAGASCAR

## L'Éducation des Indigènes

### MÉTHODES D'ÉDUCATION

Dès leur arrivée à Madagascar en 1820, les représentants du protestantisme qui s'étaient donné à tâche de porter aux populations de la grande Ile africaine ce qu'ils estimaient être la vérité, se préoccupèrent des questions d'éducation.

Une œuvre missionnaire est d'ailleurs au premier chef une œuvre d'éducation, en prenant ce mot au sens étymologique. Il s'agit bien en effet pour ses protagonistes de *conduire hors* de leur ignorance les peuplades vers lesquelles ils ont dirigé leurs pas.

Dans cette œuvre d'éducation il y a deux parts, qui, au début tout au moins, forment comme deux stades : à savoir l'éveil de l'intelligence et celui de l'âme.

Quand les premiers missionnaires débarquèrent à Tamatave ils se mirent aussitôt à la première partie de leur tâche. Ils ouvrirent une modeste école où ils appelèrent les quelques enfants que la curiosité, à défaut d'autre sentiment, avait attirés vers eux.

Et durant les onze premières années de travail, la mission protestante ne fit guère autre chose que développer peu à peu ses établissements purement scolaires.

Elle parlait de ce principe que, pour faire œuvre sérieuse, il faut agir sur l'être tout entier, et en premier lieu sur le cerveau.

La tâche de l'éducation est difficile partout. Elle l'est plus encore dans un pays habité par des races primitives.

Il ne s'agit pas en effet d'enseigner n'importe quoi et n'importe comment. L'instruction à donner ne doit pas être la reproduction plus ou moins heureuse de celle qu'on a reçue soi-même ; alors qu'on s'est trouvé dans des circonstances absolument différentes de celles qui ont entouré les naturels de la région où l'on veut travailler. L'instruction cliché, l'instruction routine, l'instruction simple plaquage des notions européennes forcément incomprises, serait sans résultats et risquerait même d'aller parfois à l'encontre du but recherché.

Avouons qu'on ne s'est pas toujours méfié suffisamment des dangers d'une adaptation insuffisante, et que certaines des critiques qui ont été faites par des observateurs plus ou moins impartiaux au sujet des notions enseignées dans les écoles créées en pays africains par les Missions et surtout au sujet des méthodes suivies par un assez grand nombre d'entre elles, ne sont pas sans fondement.

Il est malaisé de se rendre compte des virtualités d'une âme indigène, de ses résistances, de ses déficits, et il est peut-être encore plus difficile de sortir en quelque sorte de soi-même, de ses

habitudes d'esprit pour tracer à l'esprit de ceux qu'on prétend faire évoluer des sentiers qu'on n'a jamais parcourus et dans lesquels on ne peut que s'avancer en tremblant. Il a nécessairement fallu de longues années d'expériences souvent malheureuses pour arriver à des idées moins imprécises que celles du début et à une possibilité d'orientation.

Examinons en premier lieu ce qui caractérise l'indigène de Madagascar au point de vue intellectuel. Quels sont les obstacles à vaincre pour faire pénétrer en lui les notions susceptibles d'être assimilées et génératrices de progrès ? Nous ne croyons pas nous tromper en attribuant une grande importance à ce propos à ce qu'on pourrait appeler la disproportion du champ instinctif comparativement à la marge laissée pour l'intelligence proprement dite. La part d'automatisme est chez le Malgache beaucoup plus prononcée que chez les enfants européens.

La vie du primitif est en effet réglée jusque dans ses moindres détails. Les maisons ou les cases sont construites exactement sur le même modèle, portes et fenêtres dirigées vers l'ouest, foyer au nord-est, lit toujours étendu à la même place, à tel point que l'heure du jour s'énonce d'après l'objet domestique que les rayons du soleil entrant par la porte atteignent ou laissent dans l'ombre.

La façon de se lever, d'enjamber le seuil le matin, de porter la cuillère à sa bouche, de nouer son vêtement, de tresser ses cheveux, de se saluer dans les diverses circonstances de la vie, de plier ou de déplier la natte où l'on s'assiedra ou dormira, etc..., est rigoureusement fixée par la tradition, et malheur à celui ou celle qui, volontairement ou involontairement se singulariserait.

Cette uniformité de gestes, de démarches, d'attitudes, est liée à tout le système tribal, sans qu'on puisse dire en toute certitude si c'est l'idée du groupement qui s'est d'abord imposée et a entraîné l'obéissance passive aux rites sociaux, ou si c'est l'instinct d'unité qui s'est réalisé dans la constitution du clan.

Peu importe d'ailleurs à notre dessein actuel. Il nous suffit de constater qu'aujourd'hui encore, chez le Malgache qui n'a pas réussi à se délivrer des liens de la mentalité primitive, la singulière emprise de la notion de groupe amène presque inévitablement un étouffement des virtualités naturelles vers le développement progressif. L'individu ne se sent plus qu'un objet soumis à la puissance de la tradition dont il ne peut s'écarter d'une ligne. Il ne vit, ne pense, n'agit qu'en fonction de la tribu.

De là dérive un autre obstacle signalé par nombre d'auteurs, et qui n'est qu'une manifestation particulière et affective du premier, à savoir la peur emplissant d'une façon à peu près constante le cœur de l'indigène.

« Une grande part du comportement constaté dans l'affectivité du Hova, écrit l'auteur d'une thèse de doctorat ès lettres, M. Cailliet, paraît devoir être attribué à la peur... Ceux qui ont parcouru la brousse ont été frappés par nombre de faits caractéristiques de cette mentalité de peureux... Le dandin souriant, le jeune homme cultivé, le sage vieillard portent pareillement au fond de leur être cette épouvante qui secoue le

pauvre bourjane attardé le soir par les chemins. »

Cette appréhension si générale, héritée des générations les plus lointaines et grandissant de siècle en siècle tend à annihilier la faculté de raisonnement. Tout pour l'indigène devient terrifiant, mystérieux, hors de la compréhension humaine.

M. Cailliet a noté, après beaucoup d'autres, la puissance de mémorisation des Malgaches. « J'ai tenté quelques textes, dit-il, qui m'avaient donné en Europe de très intéressantes indications... A tous les degrés, j'ai constaté une puissance tout à fait stupéfiante de conservation et de rappel. Entendus trois ou quatre fois, placés sous les yeux des élèves pendant quelques minutes, les textes sont reproduits avec une rare fidélité. La durée des épreuves étant réduite outre mesure, on tombe, sans transition, de la récitation textuelle dans une sorte de mélange informe, sans trace d'élaboration. Il s'agit donc de mémoires pure »

« La reproduction des mots, des formules, des sons perçus, avons-nous écrit nous-même dès 1903, exerce une véritable magie sur l'esprit malgache et paralyse les autres fonctions du cerveau. »

Ajoutons encore que pour le Malgache primitif l'instruction elle-même apparaît comme une sorte de magie où la volonté n'a à peu près aucune part. Un Sakalava vint un jour nous trouver afin de nous faire part de son désir d'apprendre à lire, et nous demanda combien de temps cela lui demanderait : « Environ trois mois si vous y mettez l'application voulue, répondîmes-nous. » — « Et combien devrai-je donner à l'instituteur ? » — « Ce que vous voudrez. » — « Serai-ce assez d'un boeuf ? » — « Oh ! certainement ! » — « Et si je donne deux boeufs, est-ce que je pourrais savoir en deux fois moins de temps ? »

Résumons-nous. Ce contre quoi il faut surtout lutter, c'est la place exagérée donnée aux forces inactives, à l'obéissance passive, au rite magique, à la mémoire. Ce qu'il faut développer, presque créer, c'est la faculté de raisonner, la volonté et l'initiative.

Comment s'y prendre pour faire dans les conditions que nous avons essayé de définir ci-dessus, une œuvre d'éducation vraiment utile ?

En premier lieu, il y a des procédés à éviter, et qui malheureusement ne l'ont pas toujours été, même par des gens de haute valeur.

Il faut se garder de tout ce qui renforcerait les idées fausses des indigènes sur ce qu'on peut appeler la puissance mécanique de l'enseignement.

Il est nécessaire de faire appel dès le début à l'attention, à la réflexion et par suite de ne présenter, surtout à l'enfant de la brousse, que des notions qui lui sont familières, exprimées dans la seule langue qu'il connaisse.

On ne saurait trop s'élever contre l'emploi prématuré du français dans les petites classes, et dans l'enseignement de la lecture.

Non seulement on place ainsi devant le cerveau fruste et presque inerte du petit Malgache deux grosses difficultés à la fois, mais surtout on le jette comme en plein mystère.

Déjà pour lui l'art de la lecture a quelque chose de magique. Dans la langue de ses parents, lire, c'est faire parler le papier. Aussi simples que sont les méthodes qu'on emploiera pour l'initier

à cette première discipline, il y aura à lutter contre l'a priori remplissant son esprit. Si à ce premier mystère, vous en ajoutez un second constitué par une autre langue, vous vous rendez la tâche presque insurmontable. L'enfant finira bien par apprendre à lire, car les enfants apprennent toujours, même avec les méthodes les plus étranges; seulement, ils y mettront un temps double ou triple, et ce qui est infiniment plus grave, ils n'apprendront qu'avec la mémoire, mécaniquement comme par un rite nouveau. Ils demeureront dans le domaine du mystérieux et du magique, et leur esprit, loin de s'ouvrir, se confindra dans ses vues héréditaires.

Ajoutons d'ailleurs ce détail que la langue malgache est une langue à très peu de chose près phonétique, et qu'en mettant entre les mains des petits Malgaches un syllabaire français avec ses règles compliquées et ses explications multiples, on se prive du même coup de l'excellent instrument pédagogique que constitue, pour l'enseignement de la lecture élémentaire, une transcription phonétique du langage.

Avec les syllabaires en usage dans les écoles protestantes, dès la deuxième leçon l'enfant est amené à faire la découverte de mots simples, mais particulièrement expressifs pour lui, comme ceux de *maman*, de *sein*, de *oui*, de *non*, et avec un peu d'instinct pédagogique, on peut lui faire bâtir une ou deux petites phrases avec les seuls signes qu'on lui a déjà enseignés.

Son attention est tout de suite éveillée, sa pensée est mise en branle. Le charme magique qu'il voyait en toute chose et l'empêchait de se donner lui-même à l'étude, est rompu.

C'est aussi dans sa langue qu'on l'initie aux rudiments du calcul et aux sciences, qu'on cherche à appliquer aux événements peu nombreux de sa vie quotidienne.

Dans les grandes villes on tire parti pour les tout petits des méthodes Froebel. L'élève dont l'intelligence et l'esprit d'initiative auront été éveillés progressivement, abordera plus tard avec fruit

l'étude du français dont il pourra apprécier les finesses et la clarté.

Les mêmes directives guideront les maîtres plus spécialement chargés de l'enseignement professionnel des élèves. Aussi rapidement que le permettra l'habileté de l'élève, on l'associera à la préparation des croquis techniques, on sollicitera son imagination, on cherchera avec lui les meilleurs moyens d'exécution tant en vue de la solidité, du fini, de l'heureuse disposition du meuble à produire, que de l'économie à réaliser sur le prix de revient. On évitera la spécialisation hâtive, on diminuera tout ce qui n'est qu'exercice purément mécanique.

L'enseignement manuel sera conçu, non comme un moyen de fournir une main d'œuvre servile, mais comme un moyen de libération des individus, et comme la meilleure méthode de développement harmonieux de toutes les facultés.

Enfin l'enseignement religieux sera présenté comme le principe de la libération intérieure, et les trois enseignements manuel, intellectuel et spirituel se porteront ainsi mutuelle assistance pour aboutir à l'épanouissement complet de l'être considéré sous ses trois aspects, corps, esprit et âme.

Les méthodes protestantes d'éducation ont été sans cesse en se perfectionnant. Elles s'améliorent encore. Elles ont produit dans le passé des résultats encourageants.

Le général Gallieni en prenant en 1896 la direction de la colonie fut extrêmement surpris de l'état dans lequel il trouva l'enseignement des indigènes qui avait été organisé en grande partie par les missions, et surtout les missions protestantes.

A l'ouverture de l'école Le Myre de Vilers en décembre 1896, il félicita les élèves d'avoir eu dans leurs missionnaires d'aussi excellents éducateurs et il se loua lui-même d'avoir pu dès le début trouver dans les anciens élèves des écoles privées des collaborateurs dont la colonie avait le plus pressant besoin.

On ne saurait espérer meilleur témoignage que celui-là.

G. MONDAIN.

## TUNISIE

### L'Éducation des Indigènes en Tunisie

(Extraits de "La Française" 21-28 Février 1931)

...L'école européenne ordinaire est une matresse en discipline; discipline des gestes, du temps, des manières et des habitudes sociales essentielles aussi bien que de l'esprit. Par là, avant même de savoir ce qu'elle enseigne, on peut assurer qu'elle prélude à nos formes de civilisation réfléchie, méthodique, diligente. Venir à l'école chaque jour, à des heures régulières, ne la manquer que pour des raisons graves, travailler avec ordre et continuité, anticiper dans le temps selon un programme qui organise et l'effort et l'avenir, fixer l'attention en même temps qu'on l'approfondit et l'allonge; voilà des acquisitions amorcées par la classe et peu naturelles à l'Arabe, volontiers indolent, rêveur, sans souci et sans prévision.

Exiger des enfants du peuple des gaudourahs propres et sans trous, leur apprendre à manger à table dans une assiette individuelle, alors que l'indigène dans le bled, prend encore au plat commun, avec ses doigts, c'est leur révéler des formes de l'hygiène et de la dignité qui, pour relever des choses pratiques, ne sont ni sans portée ni sans vertu (1).

(1) Signalons, à ce propos, l'existence déjà ancienne de cantines scolaires dans un certain nombre d'écoles. Elles fournissent gratis un repas ou au moins un plat chaud aux élèves indigènes ainsi qu'aux apprentis indigènes placés par les soins de la Direction de l'Instruction Publique.

Initier l'Arabe à l'hygiène, voilà une des plus strictes exigences de notre éducation. A cette intention, on a créé en 1924 des tournées d'inspection médicale et d'infirmières visiteuses dans les écoles. Celles-ci, trop peu nombreuses, doivent panser plaies et bobos, soigner les affections bénignes, vacciner, visiter les parents et veiller sur la santé des enfants. C'est là un programme plein de promesses.

Il serait trop long d'insister sur les méthodes proprement intellectuelles, bien qu'elles aient sans doute leur influence sur la formation de l'indigène nouveau. Elles sont heureusement plus vivantes que celles du Kloutab, mais se révèlent encore, dans les petites classes, vraiment trop formelles ; pour fuir le verbalisme, on y fait mimer à l'enfant le sens des mots qu'il emploie et cela est excellent, mais pour lui donner une diction convenable on répète à satiété les mêmes mots et l'on rejoint ainsi ce verbalisme qu'on s'était proposé d'esquiver.

Par contre, il est des classes émouvantes par l'application des maîtres à susciter la réflexion. « Je serais désolé, déclarait en 1907, l'un de nos résidents généraux, si les bonnes résolutions qu'ont eus les parents de l'enfant indigène en l'envoyant à l'école, devaient avoir pour conséquence de faire absorber toutes les facultés vivantes de son esprit pendant plusieurs années par l'étude de la grammaire française. Il y a d'autres choses plus utiles à faire pénétrer dans cet esprit, il y a ce que nous appelons en France les notions élémentaires de la science que l'enfant reçoit dans sa famille. Je ne suis pas du tout d'avis que l'on charge leurs esprits de nomenclatures scientifiques pas plus que de nomenclatures littéraires, mais je suis d'avis que c'est l'esprit scientifique qui doit dominer l'instruction aux indigènes. » Et, de fait, on leur apprend, autant que possible par l'expérience directe, quelque rudiment de physique et de chimie, expérimentation simple dont eux-mêmes ont, dans certains cas, fabriqué les instruments sous l'œil ingénieux du maître, mais expérimentation sérieuse et stricte initiation à l'observation de la loi naturelle. Ne voilà-t-il pas et sans qu'il y paraisse l'amorce d'une révolution ?

Bannis les exercices de mémorisation pure, l'enfant apprend à raisonner, à comparer la réalité aux idées reçues et peu à peu à s'affranchir d'une routine aveugle et pesante.

Bien entendu, l'efficacité d'une telle méthode tient au maître qui en use, et aux enfants eux-mêmes, et il arrive plus d'une fois que ceux-ci n'assimilent pas aisément une discipline de pensée si nouvelle. N'importe, c'est un début ; il a déjà fait ses preuves et il est plein d'avenir.

.....  
Il est un facteur de l'évolution indigène qu'on ne saurait passer sous silence, même si son action ne fait que s'amorcer : c'est l'instruction des filles. Cela n'eût pas sans doute germé dans la cervelle d'un Arabe tunisien et l'on est loin ici — dans le temps — du pays de Mustapha Kemal.

Il n'a pas suffi de déclarer ouverts à toutes les fillettes nos établissements féminins : aujourd'hui, après 50 années de protectorat, les lycées de jeunes filles de Tunis, sur une population de près de 1.300 élèves comptent environ 35 Musul-

manes... Plus qu'ailleurs donc, il fallait du tact et de la précaution. Il eût fallu beau de donner à croire qu'on voulait « parisienniser » les filles. Aussi n'est-ce qu'aux environs de 1900, après 15 à 18 années de relations discrètes et de prudentes attentes qu'on songe à réaliser à Tunis, pour les filles de la bourgeoisie locale un premier essai. On ouvre une école, la rentrée a lieu. Elles sont cinq, n'importe. On se met à jouer, à faire à toute occasion et sans solennité, de petites leçons de choses, à soigner les maux d'yeux, d'oreilles, les boutons et les mille affections bénignes si fréquentes dans le monde arabe, à vacciner, coudre et broder, bref à se montrer à la fois si peu révolutionnaire et si utile que peu à peu naît la confiance et s'accroît le contingent. Alors, par un tâtonnement propre à toute expérience neuve, mais aussi grâce aux intuitions heureuses d'une femme d'autorité et d'action, Mme Eigenechenk, s'élaborent méthodes et programme scolaire.

Le programme ? De l'hygiène, tout d'abord. Dans les bâtiments impeccablement propres, dans le linge taillé et cousu par les enfants elles-mêmes pour qu'elles prennent goût à s'en parer, dans la thérapeutique simple mais attentive qu'on leur apprend à connaître.

C'est un enseignement urgent entre tous. Promu dans les grandes classes à la dignité d'enseignement professionnel, il permet de former des infirmières. A cette fin on a construit un dispensaire-école. Ce fut là pour la population musulmane une initiative heureuse et hardie. Les travaux à l'aiguille aussi. On coupa les trousseaux à l'euro-péenne. On fit reproduire avec exactitude les beaux points de Nabeul, de Venise ou de Fez, on travailla la « chebka » et, au lieu de la réédition des modèles courants, on commença, par l'aiguille, une véritable culture esthétique. La directrice sut inspirer la curiosité des collections anciennes (tapis, céramiques, dentelles, tentures). Elle fut feuilleter les albums sur notre Moyen Age, les copies de livres d'heures, de vieux miscels, etc. Et les jeunes filles, peu à peu de choisir, de combiner, d'isoler selon leur fantaisie les nouveaux motifs d'inspiration. Qu'on imagine leur fierté lorsqu'elles éploient à l'œil émerveillé, portières, pannelaux, tapis où chante l'harmonie des couleurs fraîches.

Par l'enseignement traditionnel aussi. Pour elles, on l'a simplifié et adapté : quelques éléments de français, de calcul, d'histoire et de géographie tunisiennes ; des poèmes, des fables qui retrouvent ici un milieu naturel, et des mélodies simples qui entraînent sans heurt les gestes et les voix. En même temps qu'on s'attache à sauvegarder et à régénérer ce qui dans la civilisation arabe représente une valeur permanente, on insinue, à petits coups, par une suite d'étonnements et de persuasions, dans un milieu où, à maints égards, la personnalité féminine s'est recroquevillée, le germe des conceptions occidentales. D'autre part, chez un peuple où sévissent à l'état endémique, tuberculose, trachéome, syphilis, variole, etc., on comprend qu'il importe de former une jeune élite de femmes averties qui aient pour premier soin de régénérer la race.

Il s'en faut, malheureusement, qu'il y ait partout des écoles de filles pareillement aménagées. Celle-ci a été l'école d'essai, et à certains égards,

l'inspiratrice de celles qu'on a créées à partir de 1908. Ainsi furent créés d'abord des ateliers-ouvrirs qui, progressivement, prirent figure d'écoles. A coups de répétitions, les fillettes y acquièrent des habitudes nouvelles et des notions d'hygiène, — et là aussi on s'efforce à rénover les industries séculaires. Ces tapis de haute laine, si souvent mous, mal dessinés, de couleur criarde, trop souvent délaissés du touriste au profit du « Smyrne » ou du « Chiraz », c'étaient jadis des champs de velours aux laines si drues qu'à l'usage elles s'émaissaient sans s'affaïsser, et aux coloris si intenses qu'en s'atténuant ils s'approfondissaient encore. Courageusement les maîtresses françaises, aidées de quelques spécialistes, se sont mises à étudier lignes et coloris, relever les dessins, montrer aux enfants à choisir les laines, suivre les contours des motifs, marier les teintes, tisser les points..., de même elles veillèrent sur les dentelles et les broderies, et plus encore à ce que les jeunes filles, rentrées chez elles, ne fussent pas, comme leurs aînées, exploitées par les intermédiaires.

Mais ce n'était là qu'une tâche professionnelle et l'on visitait à mieux. Alors, on diminua peu à peu les heures manuelles au profit de l'enseignement. Aujourd'hui la plupart des écoles consacrent à celui-ci toute la matinée; quelques-unes encore ont leur régime primitif, parce que les parents continuent à vouloir que les enfants gagnent.

Ainsi l'école, là où elle existe, protège les jeunes musulmanes contre l'exploitation, puis, dans un effort qui ne va pas sans errements, et non plus sans mérite, elle élabore une formule de transition qui doit aboutir à la transformation progressive du sort des femmes.

Bien moins nombreuses que les écoles de garçons, les écoles de filles sont à ce jour une trentaine. Il s'en faut qu'il y en ait assez. Il faudrait que dans ce pays chaque petit centre eût son école.

Quand vous irez en Tunisie et que vous vous

enfoncez dans le bled, arrêtez-vous dans quelque « douar ». Vous y distinguerez une ou deux maisons européennes : la poste, l'école. Une école simple, vaste et propre, sous son frais badigeon de chaux. Vous entrerez. L'instituteur, basané sous le casque, vous accueillera avec surprise, il est si habitué à la solitude, et vous fera d'emblée les honneurs de céans. Est-ce à Douz, en plein désert ? Vous le trouverez, seul Européen, au milieu des Touareg, tout occupé à faire pénétrer quelques pratiques d'hygiène et lucres de pensée dans la petite troupe attentive. Est-ce à Zarat ? village de pêcheurs pauvres et arriérés ? Vous serez émerveillé de voir les charmantes frises où il a exercé son talent, la salle tapissée de livres où pas un classique ne manque, et la petite infirmerie qui jamais ne chôme. Il est là, lui, au milieu des enfants, qui chantent ou crayonnent, sans autre autorité que son amour de l'art, son savoir et sa bonté, mais exerçant par là et sans l'avoir cherché, une fascination. Est-ce à El Hamma de Gabès ? C'est tout un musée de physique et histoire naturelle patiemment composé par le maître que vous découvrirez, — sans parler d'un phonographe et d'un cinéma.

Certes, et plus qu'ailleurs encore, il n'y a rien de fait tant qu'il reste à faire. Combien d'écoles devenues si vite trop étroites que les enfants s'y entassent, combien d'agglomérations où l'on souhaite encore qu'il s'en crée ; mais le nombre s'en accroît encore chaque année et l'effort de la plupart des maîtres ne saurait être sous-estimé. Dans ce processus complexe et trouble qu'est une œuvre de colonisation, il y a des choses belles et bonnes, des enthousiasmes obscurs et fervents, des initiatives et des dévouements qui méritent d'être connus. Toute chose est pètrie de lumière et d'ombre : l'ombre est aveugle et mauvaise ; mêlée à la lumière, elle se définit, s'organise, et plus il y a de lumière, plus il y a de relief.

Les écoles bien entendues sont de la lumière.

Marie-Arnie CARROL.

## MAROC

### Propos sur l'Éducation des Indigènes

(Extraits du Bulletin de l'Enseignement public au Maroc, par BRUNOT)

Pratiquement, en ce qui concerne l'enseignement des indigènes, sur lequel ne pèse encore nulle tradition, le problème éducatif doit s'occuper plus des enfants que des programmes, modeler ceux-ci sur la mentalité de ceux-là, se modifier sans cesse pour s'adapter à une clientèle scolaire en voie de transformation incessante et rapide. Les programmes que nous avons actuellement ne sont qu'un schéma ; ils expriment une tendance, sans plus. Nous les mettrons au point et nous les développerons dans le détail, au fur et à mesure que nous connaîtrons mieux la mentalité générale de nos élèves, leurs capacités, et

aussi les débouchés normaux que leur réserve le Maroc moderne.

Or, connaissons-nous bien la mentalité de nos élèves, et surtout faisons-nous bien tout ce qu'il faut pour la connaître ? Avouons que, trop souvent, nous agissons exactement comme les maîtres que Rousseau classe dans les « plus sages », entraînés par la docilité intellectuelle de l'élève. En premier lieu, nous nous occupons surtout de cultiver ou d'orner son intelligence, de lui donner des connaissances, des idées. Ce n'est point là le bon moyen de leur donner une personnalité dans le sens le plus vrai du mot, car il n'y a rien

de plus impersonnel que les idées. « Ce qui crée notre personnalité, c'est bien plutôt toute la partie affective de notre être, nos émotions, nos sentiments, nos impulsions, nos tendances, en un mot tout ce qui vibre en nous, tout ce qui a un retentissement sur notre être physique, tout ce qui nous pousse à l'action, tout ce qui constitue notre tempérament, notre caractère, lesquels ne sont pas du ressort de notre intelligence. » (Bally).

Il est donc nécessaire d'interroger les élèves non seulement pour connaître leurs idées et sonder leur savoir, mais surtout pour découvrir leurs sentiments, leur état d'âme. Inversement, il est également nécessaire de laisser aux élèves la faculté d'interroger leur maître. La nature de leurs questions et les réactions produites par les réponses nous renseignent sur ce qui apparaît à nos élèves comme doué d'intérêt. Dans l'enseignement des indigènes, le maître a ainsi presque autant à apprendre de ses élèves qu'à leur apprendre. Si nous voulons connaître nos enfants, il faut donc que nous leur laissions le plus d'initiative possible, le plus de liberté aussi.

Pour développer l'intelligence proprement dite de nos élèves, nous nous attachons surtout à les faire raisonner. C'est une tâche très difficile, qui semble souvent décourageante, et, avouons-le, qui ne donne pas d'excellents résultats. Ce qu'on nous reproche le plus, c'est de faire des esprits faux. Le caractère dogmatique de l'enseignement peut en être la cause ; si nous donnons à nos jeunes gens un code de vérités tranchantes, peu nombreuses et systématisées, nous leur faussons l'esprit, c'est indubitable. Mais c'est là un défaut de méthode assez rare. La cause d'erreur est ailleurs : on néglige de tenir compte de la différence de qualité intellectuelle qui existe entre un adulte et un enfant, différence accrue par le fait que l'adulte est un Français et l'enfant un indigène. Ce que dit Claparède (*Psychologie de l'Enfant*, page 186), en parlant de l'éducation d'enfants par des adultes de même race, est encore

plus vrai quand il s'agit de l'éducation d'indigènes par un maître français : « L'esprit de l'enfant (surtout indigène) diffère encore de celui du maître (surtout français) par la façon dont il organise les connaissances nouvelles. Les expériences de l'adulte sont systématisées d'une certaine façon très adéquate, qui a son idéal dans les règles de la logique (de sa logique). Mais la logique de l'enfant (indigène) ne correspond pas tout à fait à celle de l'adulte (Européen) ; il convient donc de traduire l'une dans l'autre. Comme cette traduction est difficile, on ne la fait généralement pas, et alors : ou bien l'on présente à l'enfant des raisonnements d'adulte, qu'il ne comprend pas, ou bien on dépouille l'enseignement de toute considération logique, on le réduit à un simple verbalisme, à une simple étude par cœur, et on le prive ainsi de ce qui, justement, pouvait en faire la valeur. » Mais pour pouvoir traduire notre logique dans la logique de l'enfant indigène, il faut d'abord connaître cette dernière. A cet effet, beaucoup de liberté et d'initiative doivent encore être laissées à l'élève, afin qu'il se montre tel qu'il est. Et, quand nous connaissons le mécanisme intellectuel de notre élève indigène, nous devons, d'une part, comme le recommande Claparède, adapter notre enseignement à l'élève, d'autre part, orienter et développer son intelligence, progressivement, pour l'amener à n'être pas trop dissemblable de celle d'un Européen. Appliquons-nous donc à développer la personnalité de nos élèves, éduquons leur esprit en l'exerçant, au lieu de le gaver en le paralysant, apprenons-leur à penser sincèrement quoiqu'avec discernement, et, puisque nous ne pouvons obtenir ces résultats qu'à l'aide du français, amenons-les à formuler aisément dans cette langue qui leur est étrangère, des idées qui leur soient toujours personnelles.

L. BRUNOT,

*Chef du Service de l'Enseignement des indigènes.*

## Les Ecoles Israélites au Maroc et en Tunisie

L'Alliance Israélite a été fondée pour travailler à l'émancipation et au relèvement des Israélites, en particulier dans les pays musulmans. Ces notes ne concernent que le Maroc (colonie), la Tunisie (pays de protectorat) et la Syrie (pays sous mandat).

La guerre mondiale, ou plutôt les profonds bouleversements qu'elle a entraînés ont provoqué des transformations notables dans l'œuvre de l'Alliance, mais l'institution a résisté à la tourmente et, dans la période 1918-1931, elle a repris son essor.

En 1931, l'Alliance entretient ou dirige :

a) Une Ecole normale de garçons, à Paris, avec 56 élèves internes ; une Ecole normale de filles, avec 54 élèves internes, à Versailles.

b) Au Maroc 38 écoles avec 10.500 élèves.  
En Grèce 9 écoles avec 2.000 élèves.  
En Syrie 10 écoles avec 2.900 élèves.  
En Palestine 9 écoles avec 3.700 élèves.

En Mésopotamie	7 écoles avec	5.000 élèves.
En Perse	15 écoles avec	5.200 élèves.
En Tunisie	6 écoles avec	3.300 élèves.
Dans les Pays balkaniques	18 écoles avec	8.000 élèves.
En Egypte et en Tripolitaine	2 écoles avec	500 élèves.

L'Alliance possède, en outre, à Jaffa une Ecole agricole avec 190 élèves internes et à Jérusalem une école professionnelle avec 60 apprentis.

Dès le début de l'entreprise, la langue française a été choisie comme langue d'enseignement pour les écoles de l'Alliance, tant à cause de ses qualités propres de langue éducative que par l'usage général qui en est fait dans le bassin méditerranéen, où la jeune Association allait porter son action principale. Une expérience déjà longue a justifié ce choix et montré que l'instruction générale faite par le canal du français ne faisait pas tort à l'enseignement de la langue nationale ou d'usage, qui

occupe naturellement une place importante dans les horaires.

Le programme d'enseignement est, dans ses lignes essentielles, celui des écoles similaires de France, mais il n'en est pas un simple décalque, puisqu'il doit tenir compte des particularités de chaque pays et s'adapter dans des régions très diverses aux exigences légitimes des autorités nationales.

A ses débuts, l'Alliance eut à lutter contre les préjugés de certains milieux juifs qui voyaient dans l'emploi de la langue française ou de tout autre idiome européen un empiètement sur l'hébreu ou l'éducation religieuse ; mais depuis longtemps, même chez les plus orthodoxes, les préventions de cette nature sont tombées et, de tous côtés, aussi bien de la Perse que de la Palestine et du Maroc, l'Alliance est sollicitée de fonder de nouvelles écoles.

Le but de l'école primaire n'est pas de donner aux élèves une instruction technique, de les préparer à certaines carrières, ou de leur enseigner des langues, mais de former leur éducation intellectuelle et morale. Nés et élevés dans des milieux encore arriérés, il est indispensable qu'ils trouvent à l'école cette atmosphère favorable que, dans des pays plus évolués, offrent la famille et la société. La somme de connaissances précises que le maître peut donner à l'enfant sera toujours très restreinte, celui-ci en oubliera une grande partie, mais il ne perdra pas entièrement les habitudes intellectuelles qu'il aura puisées à l'école et qui feront désormais partie intégrante de sa mentalité.

La règle générale des études est que l'enseignement, dans chaque classe, forme un ensemble complet et indépendant des classes suivantes. Chaque année, l'élève doit parcourir le programme entier ; l'année suivante, il le reprendra en glissant plus rapidement sur ce qu'il a déjà appris et en étendant les notions acquises.

La plus grande partie de l'enseignement doit se faire oralement. Pas ou peu de livres, une grammaire et un livre de lecture ; histoire, géographie, arithmétique, sciences doivent être enseignées oralement dans des exposés simples et adaptés à l'intelligence moyenne de la classe.

Pour attirer et retenir les enfants indigents, une œuvre de nourriture a été établie dans presque toutes les écoles ; elle fournit à ces déshérités une alimentation substantielle à midi. Elle est entretenue principalement par l'Alliance ; des dons en nature et en espèces fournis sur place par des particuliers compatissants permettent d'augmenter le contingent de jeunes pensionnaires.

Une ou deux fois par an, des vêtements permettent de renouveler la pauvre garde-robe des plus malheureux.

Une des particularités des écoles de l'Alliance Israélite est le rapprochement, la fusion qui s'y opèrent dans les diverses classes : riches et pauvres participent au même enseignement, suivent un régime unique, puisent dans ce contact le sentiment de l'égalité et de la solidarité sociales qui les suivra dans la vie et dans leurs carrières respectives.

Les écoles de l'Alliance sont accessibles aux enfants musulmans et chrétiens ; ceux-ci ne participent pas aux cours d'instruction religieuse. Ja-

mais il ne s'est élevé aucune plainte de prosélytisme. En Perse notamment où, jusqu'à ces dernières années, la division entre les différentes religions était une cause fréquente de conflits, des fils de hauts fonctionnaires persans entrent dans les écoles de l'Alliance. Il en était de même naguère dans les écoles de Turquie.

Abandonné à lui-même, l'enfant qui quitte l'école à 13 ou 14 ans, risque de perdre lentement le fruit qu'il y a récolté. Aussi, l'Alliance a-t-elle encouragé la formation d'Associations d'anciens élèves dans le but de maintenir le contact entre les anciens condisciples. Ces organisations ont adopté les formes les plus variées : sociétés mutuelles d'entraide, cercles récréatifs, centres d'études et de conférences populaires, œuvres post-scolaires de travail ou d'agrément, etc... C'est dans ces Associations que se concentre le plus souvent le travail intellectuel des communautés juives et que se continue l'action régénératrice de l'école.

Au début de son action scolaire, l'Alliance avait cru qu'elle pourrait trouver en France des maîtres israélites qui consentiraient à s'expatrier pour porter à des populations déshéritées le rayonnement de la civilisation et de la pensée moderne ; mais leur ignorance de la langue et des mœurs des pays où ils étaient appelés à exercer, les préjugés de certains milieux, l'hostilité de certains autres, les difficultés dues au climat, découragèrent les plus fortement trempés. Les congrégations ont la ressource de faire appel au dévouement de leurs religieux et de leurs religieuses, toujours prêts à accepter les missions les plus ingrates. Les instituteurs de l'Alliance se marient, fondent une famille et, de ce fait, les questions de climat, de latitude, de mœurs et les conditions économiques jouent un grand rôle.

Pour triompher de cet ensemble de difficultés, l'Alliance décida, dès 1867, de recruter son personnel enseignant dans ses propres écoles d'Orient et d'Afrique, d'y choisir les sujets les mieux doués et de faire compléter leur éducation professionnelle en France même, dans des Ecoles normales spécialement créées pour cet objet.

L'essai pouvait être hasardeux, mais l'expérience en a démontré la sagesse. Aujourd'hui, toutes les écoles de l'Alliance sont dirigées par des instituteurs et des institutrices originaires des régions mêmes où s'exerce leur action et formés dans les Ecoles normales de l'Alliance. Ce personnel, familier avec les besoins, les usages, la langue et les mœurs du pays, sympathisant avec la population indigène, constitue l'armature solide de l'œuvre.

Les événements politiques et les modifications territoriales obligent l'Alliance à donner ici et là une place plus grande à l'enseignement de la langue du pays, le grec en Macédoine, l'anglais en Palestine et en Mésopotamie, l'italien en Tripolitaine, etc... Mais partout, les communautés juives expriment la volonté de maintenir le régime actuel de l'école. Comme d'autres organisations, l'Alliance doit compter avec les susceptibilités des jeunes nationalités, particulièrement ombrageuses dans la question de la langue d'enseignement. Des incidents peuvent naître de ces oppositions de tendances et d'intérêts, mais ces conflits se règlent avec la bonne volonté et l'esprit de conciliation que l'Alliance a toujours apportés dans son œuvre éducative.

En conservant la langue française à la base de son enseignement, l'Alliance croit répondre aux intérêts bien entendus des israélites d'Orient et d'Afrique. Rien n'autorise à craindre qu'il faille bouleverser ce régime, dont une expérience de près

de soixante-dix ans a consacré la valeur et les résultats.

Jacques BIGART,

Secrétaire général de l'Alliance Israélite.

## LIBYE

### L'Éducation des Indigènes dans les Écoles italiennes

Au moment de mettre sous presse, nous recevons du Ministère italien des Colonies, un important travail sur les Écoles de Libye, dont nous ne pouvons extraire que les quelques notes ci-dessous :

Ces écoles se trouvent en face d'un problème complexe résultant du fait que la population scolaire se compose d'éléments différents : l'élément arabo-berbère, musulman de religion, l'élément israélite d'origines diverses amené par des immigrations successives. Ces éléments ont chacun leurs caractéristiques ancrées dans leurs civilisations respectives, leur tempérament particulier ; caractéristiques qui demandent le tact le plus averti de la part des éducateurs. De plus, à côté des instituteurs italiens, le Gouvernement se voit obligé de maintenir le maître musulman pour l'enseignement du Koran, ce qui est un obstacle, tant à l'assimilation rapide de la population indigène qu'à la bonne éducation qu'on se propose de réaliser.

L'étude de la langue italienne, d'une grande difficulté pour les Arabes, demande beaucoup de temps et d'efforts. En dépit de toutes ces difficultés, inhérentes à tout essai d'enseignement colonial, les directives données aux maîtres ne perdent pas de vue la réforme scolaire déjà appliquée en Italie et l'on tâche de ne négliger, ni l'action éducative des travaux manuels, ni celle des arts (musique, dessin), tout en donnant la plus grande attention à la formation du raisonnement logique et de l'observation.

Rien n'a été négligé pour faire comprendre, dans ces milieux si retardés à ce point de vue particulier, l'immense importance de l'hygiène et pour accoutumer peu à peu la population scolaire et, par là, les familles, à une vie plus en rapport avec nos conceptions de la propreté et de la santé. C'est le maître qui, lui-même, tous les matins, avant de commencer sa classe, prodigue aux élèves qui en ont besoin, les soins que réclame leur état physique.

Au moment de l'occupation italienne en octobre 1911, existaient dans la colonie, les écoles suivantes dépendant du Ministère des Affaires étrangères :

- 1° Ecole technique commerciale à Tripoli ;
- 2° Ecole élémentaire à Tripoli ;
- 3° Ecole féminine élémentaire avec cours professionnel à Tripoli ;
- 4° Un asile d'enfants ;
- 5° Une école élémentaire mixte à Homs.

Aujourd'hui les écoles musulmanes de garçons en Tripoli sont au nombre de 34. La population scolaire, qui était en 1911 de 99 élèves, est pour l'année 1930-1931 environ de 4.000. Il faut ajouter qu'environ 10.000 élèves appartiennent aux écoles koraniques annexées aux Mosquées. Ce qui prouve que la colonisation ne repose pas seulement sur la force des armes et les progrès de l'agriculture, mais bien plutôt sur l'élevation matérielle et morale de la population voulue par l'autorité gouvernementale et dont les instituteurs sont les ouvriers modestes et dévoués.

L'Ecole des Arts et Métiers de Tripoli, fondée en 1899 par les Turcs, a été complètement transformée et développée. Elle est située dans une des voies principales de la ville, elle possède des dortoirs, des réfectoires, des salles d'études, des infirmeries, de vastes laboratoires bien outillés tant pour les études que pour la production industrielle. Les élèves de cette école appartiennent pour la plupart à des familles pauvres musulmanes et reçoivent l'enseignement élémentaire dans les écoles publiques et l'enseignement proprement artisanal dans l'école en question qui comprend des sections de tissage, de teinturerie, d'ébénisterie, des sections pour le travail du fer et la mécanique.

L'enseignement féminin se heurte à des difficultés toutes spéciales encore plus grandes. Toute la tradition s'oppose, en effet, à l'instruction légitime des filles, et seul un enseignement de caractère professionnel pratique, qui permet à la jeune fille de procurer à sa famille un peu plus de bien-être, peut être répandu sans trop d'obstacles. Il serait de la plus grande imprudence de vouloir prématurément fonder des écoles de filles sur le type courant, c'est pourquoi l'unique école féminine fondée en 1912, s'est bornée jusqu'à présent à donner un enseignement pratique tendant à former de bonnes maîtresses de maison, au courant de l'économie domestique, de l'hygiène et de la morale. Cette école comprend : une classe enfantine préparatoire pour les enfants de moins de 6 ans, une classe préparatoire, une classe professionnelle.

Il a été fondé des cours du soir pour adultes illettrés. Ces cours sont très appréciés par les indigènes auxquels ils permettent d'apprendre pratiquement la langue italienne et de trouver ainsi des emplois plus rémunérateurs.

Outre les écoles koraniques annexées aux Mosquées, il en existe d'ambulantes destinées aux populations nomades et semi-nomades. L'élément israélite est nombreux, surtout à Tripoli et dans les centres côtiers. Un pourcentage important des élèves qui fréquentent les écoles élémentaires de type



italien est fourni par ces populations. Cependant un grand nombre d'enfants israéliques échappent à l'influence italienne par la fréquentation des écoles tamandiques et celles de l'Alliance israélite universelle.

Dans le but de donner un développement toujours plus grand aux écoles européennes dans les colonies, le gouvernement italien a jugé utile de fonder des comités de patronage scolaire, ces comités s'occupent spécialement de fournir l'assistance morale et matérielle aux élèves qui bénéficient déjà de la gratuité des études. En effet l'enfant mal nourri, mal vêtu, mal chaussé, n'est pas une bonne recrue pour l'enseignement, et si on l'oblige à fréquenter l'école, il faut d'autre part le mettre en état de profiter des avantages intellectuels en lui fournissant tout ce que réclament sa santé et son bien-être physique. A l'heure actuelle 9 comi-

tés sont constitués et fonctionnent, 4 autres sont en cours de formation. Le gouvernement accorde annuellement une contribution spéciale à ces patronages, contribution qui venant s'ajouter aux cotisations des membres locaux met ces comités en mesure de fournir aux écoles un grand nombre d'objets utiles, depuis la nourriture jusqu'au mobilier scolaire. Enfin le gouvernement n'a pas négligé de donner une sanction aux études, sanction fort utile, car elle contribue à intéresser les familles et la population indigène à la vie de l'école et aux progrès des enfants. Les distributions de prix sont des événements locaux attendus et remportant toujours le plus grand succès.

*Extraits d'un rapport*

de M. Fulvio CORRADI,

*Inspecteur royal des Ecoles de Tripolitaine.*

## AFRIQUE OCCIDENTALE ET CENTRALE

### Notes sur les méthodes d'éducation dans quelques écoles Catholiques

L'éducateur catholique entend reconnaître et affirmer les droits de Dieu et, selon que c'est justice, y accorder son enseignement et toute sa vie.

...Droits de Dieu, devoirs de l'être humain, ce principe d'élémentaire justice inspire et domine l'éducation donnée dans les écoles catholiques.

On retrouve de même, en toutes, l'application de quelques principes qui forment les traits communs de l'éducation qui y est donnée.

On y vise très généralement à élever les enfants et les adolescents dans la joie et la paix. La gaieté de bon aloi apparaît en éducation morale, l'un des éléments les plus nécessaires et les plus bienfaisants, comme l'air et la lumière sont nécessaires au développement physique de l'enfant. Ici encore l'éducateur catholique se félicite de donner aux enfants qui lui sont confiés une formation morale religieuse, Dieu étant présenté à l'enfant comme la Béatitude infinie.

Tout éducateur digne de ce nom vise à former la conscience de l'enfant, en sorte qu'il devienne un homme au plein sens du mot. La conscience formée permet à l'homme de discuter le bien et le mal et lui commande de donner la préférence au bien sur le mal. La conviction d'un éducateur catholique est que cette formation de la conscience chez l'enfant, et plus tard la soumission de l'homme aux injonctions de sa conscience, requièrent la croyance en un Dieu personnel et vivant, législateur, maître et juge souverain.

En vue de la formation de la conscience chez l'enfant, Dieu lui est présenté, non pas comme un tyran dont il serait l'esclave, ni même comme un juge impitoyable, mais comme le meilleur des pères, auquel dès lors il convient d'obéir par amour. Qui ne comprend pas le catholicisme comme une religion d'amour le défigure, oubliant que la loi

et les prophètes se résument dans le commandement de charité.

L'éducation donnée dans les écoles catholiques tend à faire naître et à développer chez l'enfant les qualités naturelles. Bien à ce point de vue n'est à négliger, pas même la propreté et la politesse. On s'efforce de développer chez l'enfant l'amour de l'étude et le sens de l'effort, la franchise et la loyauté, l'esprit d'entraide et de camaraderie.

L'éducation proprement dite y est toujours visée concurremment avec l'instruction.

Les éducateurs catholiques ne prétendent pas d'ailleurs détenir le monopole de cette formation intellectuelle, morale, spirituelle, largement humaine, et qui dans l'enfant vise à préparer le chef de famille et le citoyen. Où ils se distinguent de leurs collègues non catholiques, c'est sans doute en ce qu'ils entendent fonder cette éducation sur de solides convictions religieuses, informant et dominant toute la vie, la vie étant reconnue comme devant être épreuve temporelle d'abord, puis béatitude éternelle.

Ces principes étant communs à toutes les écoles spécifiquement catholiques, il est à peine besoin de distinguer celles-ci les unes des autres, les différences qui pourraient être observées entre elles n'étant jamais que superficielles, et tenant plus aux enfants qui les fréquentent qu'au personnel éducateur.

C'est ainsi qu'un certain nombre d'écoles reçoivent non seulement des élèves ou étudiants catholiques, mais même — et souvent en majorité — des non catholiques, musulmans, israélites, bouddhistes, shintoïstes. Dans ce cas les maîtres catholiques s'imposent une extrême discrétion ; ils s'interdisent tout prosélytisme. Leur vie seule, leur science, leur dévouement doivent parler pour

eux, et laisser entendre que l'accord de la science la plus avertie et de la foi vécue peut être réalisé, puisqu'en fait il se réalise en eux.

Les exemples de telles écoles sont nombreux. Le collège des Petits Frères de Marie, à Damas, en Syrie, a une clientèle presque tout entière musulmane.

Le Collège Saint-Joseph de Trichinopoly, aux Indes, dirigé par les Jésuites français, offre à sa clientèle un cycle d'études réparti sur quatorze années. Chaque année, il est en mesure de présenter de 6 à 700 candidats aux examens officiels, les deux tiers les subissent avec succès. En cette terre des castes, quelle leçon de choses que le spectacle des brahmes et des parias assis sur les mêmes bancs scolaires !

On pourrait noter les collèges de Rabat, de Casablanca, au Maroc, et l'Institution Lavigrier d'Aïn-Sefra, dans le Sud Oranais. Comme on pourrait signaler en Syrie la célèbre université de Beyrouth, les collèges des Jésuites à Tananarive et à Fianarantsoa.

Au Congo belge, les Salésiens et les Bénédictins dirigent des collèges pour les garçons, et les Sœurs de Charité de Gand des écoles pour les jeunes filles. L'Union Minière du Haut-Katanga entretient des écoles pour les indigènes, lesquelles sont florissantes malgré les difficultés qui proviennent du fait de la diversité des races.

30 avril 1931.

## Education et Instruction au Soudan

L'enfant appartient toujours à un homme. Ce principe soudanais n'admet pas d'exception. En l'absence du père, l'oncle, le cousin, le frère aîné, ont charge de l'enfant dès sa naissance. Mais c'est sa mère qui en a la garde, et ceci tant que le petit ne sait pas compter jusqu'à dix.

Pendant cette première période — durant de trois à quatre ans — on enseigne à l'enfant une seule chose : être propre. Hors sur ce point, il peut faire ce qu'il veut, il est roi de la maison. J'ai vu, dans un train, une fillette de six mois crier chaque fois que son père voulait lui lever les bras, afin de lui enlever sa robe sale. Alors, le père, d'un grand geste, tira son couteau... et se mit à découper les manches du vêtement. Il fut alors possible de le retirer sans pleurs ni cris.

Quand l'enfant sait compter jusqu'à dix, il passe sous l'autorité directe du père, si c'est un garçon. Les filles sont entièrement élevées par leur mère et notre venue au Soudan n'y a rien changé, car il n'y a guère de place pour elles dans nos écoles.

Le garçonnet dressé par le père peut, vers l'âge de six ans, entrer dans une école officielle. Cela lui est seulement possible car la colonie n'a ni assez d'écoles, ni assez de personnel, pour instruire plus d'un quarantième des garçons d'âge scolaire. Pauvreté ? Oui, mais qui n'empêche pas le pays d'entreprendre d'immenses travaux hydrauliques d'un rendement long et incertain.

En trois ans d'école préparatoire, l'enfant apprendra les rudiments du français, du calcul, de l'écriture et de la lecture. Notre langue est très difficile pour le Soudanais. La nécessité de l'apprendre est pour l'enfant une perte de temps énorme — amenant environ cinq ans de retard dans son instruction — que ne compense aucun avantage, du moins dans la plupart des cas. Si l'on désire que nos connaissances se répandent réellement parmi le peuple, il importe avant toute chose que l'enseignement soit donné dans la langue du pays. Cela n'empêcherait nullement de rendre le français obligatoire dans les écoles techniques et professionnelles qui suivent les trois années d'école élémentaire complétant les études préparatoires.

Les indigènes que tente l'enseignement peuvent se diriger vers l'École Normale de Saint-Louis-du-Sénégal. Cet établissement prépare les futurs instituteurs indigènes, et généralement elle les prépare bien.

C'est parmi ces membres du corps enseignant que se forme une élite soudanaise. Bien humble et réduite de nombre, c'est certain, mais combien touchante en ses efforts ! Il n'est pas rare de trouver des instituteurs qui, chaque soir, s'imposent quatre ou cinq heures de travail pour l'unique plaisir d'apprendre, car nous n'avons aucun diplôme à leur offrir.

Il faut noter que dans les villages, l'instituteur est souvent consulté par les notables, et qu'il a quelques connaissances pratiques fort utiles pour surveiller et panser les élèves. Hélas ! les connaissances sont là, mais, hors des villes, je n'ai pas trouvé de médicaments dans les écoles. Pauvre, m'a-t-on dit, cette fois encore.

Les directeurs des grandes écoles et le personnel supérieur de l'Instruction Publique sont des Français. Leur tâche, éminemment difficile, ne ressemble en rien à celle de leurs collègues de la métropole. Je me suis renseigné sur ce qui est fait pour préparer à ce travail les instituteurs désireux de partir au Soudan. C'est d'une parfaite simplicité : rien. On ne fait rien. Malgré les demandes répétées de toutes les personnalités compétentes, M. Lebureau a toujours refusé de créer des cours spéciaux à l'usage des futurs membres du corps enseignant colonial.

Cela montre combien on s'intéresse peu à eux. Malgré cela ils accomplissent leur devoir de tout cœur, comptant sur le temps pour combler les lacunes de leur préparation. Leur situation n'est pas brillante. Ils sont, plus souvent que l'on ne pense, des manières de héros obscurs, sachant d'un bon mot ou d'un sourire, atténuer les sottises d'une administration étriquée. Que notre reconnaissance ne les oublie pas et les unisse à leurs collègues indigènes qui font honneur à leur race.

G.-E. MONOD HERJEN.

## L'Éducation des Noirs au Congo Belge

Il paraît bien difficile de donner en quelques lignes un aperçu de ce qui est fait pour l'éducation de la race noire au Congo Belge.

Cet immense territoire soumis à de multiples influences présente des écarts énormes dans le stade de l'évolution des indigènes, et cela pour des causes bien diverses.

Dans un centre de grande industrie (Katanga, Union Minière), le progrès est réel, et, aux périodes de prospérité, la Société a su s'imposer des sacrifices pour créer des écoles, des centres d'éducation dont la population a largement bénéficié.

Le groupe de l'Union des Femmes Coloniales a créé des ouvroirs pour femmes indigènes au Katanga.

Dans les grandes villes, Léopoldville par exemple, tout est à faire. Les travailleurs résidant dans la cité indigène sont soumis à des règlements de police, mais rien, ou presque rien n'existe comme œuvre éducative.

La Croix Rouge du Congo a un dispensaire antivenérien dans la cité indigène ; une infirmière européenne commence les visites à domicile, le dépôtage des malades. Pourtant cet effort n'aurait son plein effet éducatif que si les ressources de la Croix Rouge du Congo lui permettaient d'avoir non pas une infirmière, mais au moins quatre auxiliaires indigènes.

Il faudrait au Congo un cadre de travailleurs sociaux chargés d'organiser les œuvres qui ont ce caractère éducatif si nécessaire : Centre de récréation, club de jeux — société de prévoyance, etc., etc...

Le problème est varié, il faut espérer beaucoup du temps qui permettra aux actions limi-

tées par le manque de ressources, de faire sentir leurs effets.

Des effets plus immédiats eussent pu être obtenus dans des organisations telles que les sociétés de chemins de fer — constructions, chantiers qui ont des travailleurs vivant, souvent avec femmes et enfants, dans des camps répartis le long des voies de communication hors des villes.

Là, une action sociale éducative aurait dû être imposée et l'évolution de la femme indigène eût été assurée et de ce fait même aurait maintenu au niveau acquis l'ouvrier qualifié vivant avec elle.

École ménagère, inspection des logements et récompenses pour celles qui eussent observé les lois de la propreté et de l'hygiène. Enseignement de la puériculture, préparation des aliments adéquats à la vie actuelle du travailleur noir. Enseignement de la petite culture potagère, ouvroirs, etc., etc...

Toutes ces choses ont été réalisées dans les missions catholiques et protestantes, autour desquelles on remarque des villages abritant une population véritablement évoluée. Des œuvres sociales sont organisées et on y retrouve des aspects de la vie paysanne que nous connaissons dans nos pays.

Ces quelques flots scintillent, tels des phares lumineux d'où la lumière se répandra petit à petit dans cet immense pays dont la population clairsemée est difficilement atteinte et où l'évolution ne peut s'opérer telle que nous la concevons dans nos pays.

*Union des Femmes Coloniales Belges.*

## Pour l'Éducation des femmes indigènes dans les Colonies d'Afrique

La femme indigène à la colonie est, d'une façon générale, un être extrêmement malheureux. Elle est méprisée par l'homme, et considérée si plus ni moins qu'une chose négligeable, voire même un animal.

Pour remédier à cela nous sommes efforcés dans nos écoles missionnaires d'attirer le plus grand nombre de fillettes possible, sachant bien que ce n'est que par elles que nous arriverons à améliorer le sort de la femme.

Ce n'était pas facile jadis, car les pères ne voulaient pas que leurs filles s'instruisent et se développent.

Heureusement cela a changé et, depuis ces dernières années surtout, les hommes en se développant de plus en plus ont reconnu eux-mêmes qu'il leur fallait des femmes qui fussent non plus comme des bêtes de somme, tout juste bonnes à travailler leurs champs et à leur donner des enfants, mais des femmes capables de lire, d'écrire, etc., et de raisonner avec eux, c'est-à-dire de vraies compagnes. Et alors les parents ont envoyé leurs fillettes dans les écoles missionnaires.

Je parle ici bien entendu de nos colonies où l'indigène est encore un primitif, car heureusement à Madagascar, par exemple, ou à Tahiti, le niveau du développement de la femme est des plus encourageant. Il y a là-bas maintenant de belles écoles de filles, même supérieures, qui sont fréquentées par la plupart des jeunes filles de ces pays.

Mais dans nos colonies de l'Afrique, l'enseignement des filles est encore à ses débuts et c'est ici qu'il faut savoir apporter non seulement toute la science pédagogique que l'on possède mais aussi et surtout une bonne dose de psychologie et de bon sens.

Il serait néfaste d'aller trop vite en besogne. Nous estimons que nous avons à former ces jeunes filles non pas pour en faire des copies d'Européennes, mais pour en faire des femmes bien préparées à jouer leur rôle d'épouse et de mère au milieu de leur tribu, dans leur propre pays. Et pour cela il faut beaucoup de doigté et de bon sens. Le devoir de l'institutrice est d'étudier les mœurs, les coutumes du pays dans lequel elle se trouve et d'appliquer enseignement et

éducation aux besoins des indigènes avec lesquels elle vit.

C'est ainsi que dans nos colonies de l'A. E. F. notre système d'enseignement pour les filles comporte outre les éléments de la lecture, de l'écriture, du calcul, etc., une formation pratique tout à fait à leur portée.

Par exemple : leçons d'hygiène, nettoyage des cases, aération journalière des cases, exposition des couvertures et des nattes au soleil — soins à donner au corps, bains, douches, etc...

Leçons d'économie domestique : couture, confection de leurs robes, raccommodage ; cuisine : cuisson des aliments ; à tour de rôle les fillettes cuisent la farine indigène, le poisson sec, la viande, etc...

Leçons de puériculture pratique : nous élevons au milieu d'elles des bébés abandonnés qui nous sont confiés, auxquels elles sont obligées de donner des soins sous notre direction et notre surveillance. Une grande partie du programme est consacrée aux travaux manuels, couture, lessive, poterie, vannerie, tressage des nattes, culture des champs, etc...

Tout ce programme d'enseignement fera peut-être dire à certains qu'il est trop chargé et qu'on n'y voit guère de place à la récréation, aux ébats, au débâlement de l'enfant ! Nous tenons au contraire avant tout à ce que nos fillettes se développent et s'instruisent sans trop de peine, dans la joie et la lumière. Nous les faisons beaucoup jouer le soir, car c'est la meilleure heure de la journée à la colonie. A côté des jeux que nous organisons avec elles, nous les encourageons beaucoup à conserver certains de leurs jeux, certaines de leurs danses qui nous paraissent intéressantes à conserver. Il faut les voir jouer le soir au clair de lune. Dans leurs gestes, leurs attitudes, il y a une souplesse de jeunes animaux. Elles dansent, chantent, claquent des mains, imitent l'allure sautillante de la grenouille ou les bonds comiques du petit kangourou. Il

n'y a rien comme l'enfant noir, l'enfant de la nature pour imiter les mouvements et les cris des animaux.

Formée de cette manière, la fillette indigène prend peu à peu conscience de sa valeur et s'impose au respect de l'homme qui alors ne la considère plus comme un animal. Mariées aux jeunes gens qui sortent de nos écoles, les fillettes ainsi préparées deviennent des compagnes utiles, des mères intelligentes. La plupart des jeunes gens deviennent à leur tour des instituteurs et sont envoyés dans la brousse, pour ouvrir une école ; quelle force pour eux d'avoir pour épouse une de ces jeunes filles qui ont passé cinq ou six ans dans nos écoles. Ces épouses les aident auprès des petits enfants, des fillettes et des autres femmes ; et c'est ainsi que notre influence civilisatrice pénétrera dans tous les coins de l'Afrique par le relèvement de la femme et son développement.

Qu'il me soit permis en concluant de citer ce mot que j'ai moi-même entendu. Un jeune instituteur noir auquel on avait posé la question : « Es-tu content de ta femme, es-tu heureux avec elle ? » répondit : « Oui je suis content et heureux, mais elle est plus que ma femme, elle est mon amie. » Cette appréciation dans la bouche d'un homme — dont la mère avait certainement été traitée par le père comme un animal, — montre assez clairement les beaux résultats que nous obtenons avec nos méthodes d'éducation féminine, la jeune femme de l'instituteur sortait d'une de nos écoles-internats.

La jeune fille indigène ainsi préparée ne devient pas seulement une épouse utile et agréable pour son mari, mais elle devient aussi une mère intelligente, dont l'influence très grande et plus éclairée sur les enfants prépare une génération future supérieure, plus accessible à notre influence civilisatrice, morale et spirituelle.

Rachel DOGMOST,

*Institutrice missionnaire au Togo.*

## La question des langues

Puisqu'il m'a été donné de passer plusieurs années au Cameroun où je me suis plus spécialement occupé de l'œuvre scolaire de la Mission Protestante Française, je voudrais apporter ici le résultat de quelques expériences et montrer comment nous comprenons notre rôle dans cette contrée que le traité de Versailles a enlevée à l'Allemagne et dont la Société des Nations a confié le mandat à la France.

Nous ne sommes donc pas les premiers pionniers ; nos prédécesseurs avaient beaucoup travaillé. Pour nous le problème se pose de la façon suivante :

Voici les enfants de ces générations encore primitives, mais déjà en voie d'évolution et chez lesquels se manifestent parfois des sentiments hostiles vis-à-vis des Blancs. Ces enfants d'aujourd'hui deviendront des adolescents, puis des hommes d'âge mûr ; avec lesquels il faudra compter dans peu d'années. Il s'agit d'en faire des êtres capables de comprendre la gravité de leur situation et d'y faire face convenablement.

Pour nous, nous voyons là tout d'abord une œuvre humanitaire et sociale ; l'enseignement religieux est un des moyens employés pour réaliser le programme en vue.

Afin d'y parvenir, il faut s'efforcer de sortir le moins possible l'indigène de son milieu et même de son village.

Nous reconnaissons qu'il est nécessaire de préparer une élite, mais nous voulons en même temps atteindre la masse, agir sur elle, aussi bien sur les filles que sur les garçons.

Nous désirons donner l'instruction aux Noirs, mais nous désirons surtout les éduquer, ce qui n'est pas facile, car eux-mêmes cherchent plutôt l'instruction, et une observation superficielle risque de nous tromper sur les résultats obtenus. L'audace et le brio dont font preuve certains jeunes gens capables de s'exprimer assez correctement en français, pourraient nous laisser croire qu'ils font contraste avec la masse assez inerte et figée dans ses coutumes ancestrales. Il faut se méfier de ces demi-évolus qui, sous prétexte

qu'ils savent un peu de français, se considèrent comme bien supérieurs à leurs congénères et ne consentent plus à toucher un outil. Au fond ce sont des déclassés qui iront, un jour ou l'autre, grossir le groupe des mécontents, surtout lorsqu'ils ne pourront plus trouver une place bien rémunérée. Leur valeur tient beaucoup plus au pessimisme, à une merveilleuse mémoire qu'à une intelligence claire et développée.

Les conclusions auxquelles sont arrivés les observateurs avisés et expérimentés de la race noire, c'est qu'il faut lui donner la base première de l'instruction et de l'éducation dans leur langue maternelle.

Le Gouverneur et Professeur M. Delafosse écrivait : « Le meilleur véhicule des idées éducatrices n'est-il point la langue maternelle des enfants et des hommes qui ont à emmagasiner ces idées et surtout à les saisir et à les utiliser ? Les apôtres de Jésus auraient-ils réussi à convertir le monde au christianisme s'ils s'étaient adressés aux foules dans un idiome étranger, s'ils avaient parlé autre chose que le grec aux Grecs, le latin aux Latins, le germanique aux Germains ? »

Voilà exprimé le principe qui nous dirige dans le choix des méthodes employées pour notre œuvre d'éducation.

Si, au Cameroun, on considère seulement les écoles reconnues, c'est-à-dire celles où l'on enseigne surtout le français, on verra qu'elles sont peu nombreuses, une vingtaine à peine pour la Mission de Paris ; mais si on prend toutes celles où se donne l'enseignement en langue indigène, la situation change ; il y en a plusieurs centaines fréquentées par des milliers d'élèves.

Nous estimons que nous leur éléguons les meilleurs éléments de la civilisation. Ils peuvent par ce moyen comprendre et s'assimiler beaucoup mieux les connaissances.

Le programme de ces écoles en langue indigène comprend la lecture, l'écriture, le calcul, l'hygiène, la morale et l'enseignement religieux, les travaux manuels.

Ceux qui ne peuvent pas continuer leurs études plus loin, emportent néanmoins de leur passage à l'école un petit bagage de connaissances dont ils peuvent se servir dans la vie, sans sortir de leur milieu ni être dévoyés parce que nous les maintenons aussi près que possible des réalités et des pratiques de la vie.

Nous sommes cependant loin d'être hostiles à l'enseignement du français puisque chaque année nous présentons avec succès des candidats aux examens officiels. Dans ce domaine, nous travaillons en collaboration et en parfait accord avec l'Administration du Territoire, laquelle, pour reconnaître nos efforts, nous accorde chaque année des allocations en proportion des résultats obtenus. Seulement nous estimons que la langue européenne ne doit servir que pour un enseignement supérieur auquel n'accède qu'un petit nombre d'élèves.

Afin de développer le goût du travail manuel et de maintenir tout travail en honneur, nous avons des Ecoles professionnelles où sont enseignés les différents métiers concernant le travail du bois, du fer et de la vannerie.

En plus de cela, nous introduisons le travail manuel dans toutes nos écoles, nous efforçant de maintenir et, si possible, d'améliorer les petites

industries locales ou régionales, ainsi que les cultures.

Si nous cherchons à développer les garçons, nous ne négligeons pas les filles. Nous n'oublions pas qu'elles sont les futures mères de famille. C'est tout d'abord cela qu'elles doivent être ; par conséquent elles doivent être capables de soigner et d'élever leurs enfants. Or que de progrès à réaliser sous ce rapport.

Parmi les filles il y en a aussi quelques-unes d'évoluées qui désirent apprendre le français, mais ce qu'elles désirent tout autant connaître, c'est la broderie. Avant de pouvoir se confectionner le moindre vêtement, elles veulent savoir faire des festons et des jours.

Dans nos écoles indigènes nous avons un bon nombre de filles, mais beaucoup moins que de garçons parce que, disent les parents, « pour être vendues en vue du mariage et pour aller travailler aux cultures, ce qui est le lot des femmes, il n'est pas nécessaire que les filles aillent à l'école ».

Au programme d'enseignement général en langue indigène que nous donnons aux filles, nous incorporons des notions d'hygiène et de puériculture, afin qu'elles sachent tenir leur intérieur propre et donner aux enfants les premiers soins, de façon à lutter contre l'effroyable mortalité infantile.

Des garçons nous exigeons qu'ils s'habituent aux travaux de la terre, mais nous ne voulons pas pourtant que les filles délaissent complètement le travail des champs.

Enfin, nous nous efforçons d'ouvrir l'esprit et l'âme des mères de demain. Déjà les résultats sont visibles chez celles qui ont passé par nos internats ; elles apportent chez elles les habitudes de propreté qu'elles y avaient prises.

Qu'il s'agisse de filles ou de garçons, il est vrai que nous ne nous bornons pas à leur donner simplement une instruction générale étendue ; pour tous nous ajoutons l'enseignement biblique et religieux. Ceci encore est nécessaire dans ce mouvement d'évolution pour arriver à la formation méthodique et rationnelle de l'individu.

Au contact de notre civilisation, ainsi que nous l'avons déjà fait observer, l'indigène se détache de l'organisation sociale ancestrale. Il abandonne les vieilles croyances superstitieuses.

Nous nous en réjouissons sans doute, mais par quoi va-t-il remplacer tout cela ? Si nous n'y veillons pas, il y mettra tout ce qui est le plus dégradant.

Il cherchera à s'enrichir, non pas pour économiser en vue des moments plus difficiles ou pour avoir plus de confort et de bien-être, mais simplement pour jouir, singer le Blanc, adresser des commandes à « M. Bon Marché » ou à « Mme Samaritaine », se montrer.

Le sens moral ayant été négligé, le scrupule et l'honnêteté feront souvent défaut. C'est pour cela que les cas de malversation, abus de confiance, usages de faux, détournements, sont si fréquents parmi les jeunes employés de l'Administration et des Maisons de Commerce.

Tout cela est logique et relativement normal si on se borne à donner à la jeunesse une éducation pratique et intellectuelle. C'est vouloir élever un édifice sans mettre de fondations.

La société ancienne, tribale ou familiale, n'en

pas l'idéal ; loin de là, néanmoins tout n'y est pas entièrement mauvais. Si elle s'adresse aux sorciers et a recours aux ordales pour connaître la vérité et rendre la justice, par contre, elle connaît l'entraide mutuelle. Elle constitue en tout cas un cadre dans lequel l'individu est maintenu par une sévère discipline. Si on fait table rase de toute cette organisation, que pouvons-nous trouver de plus beau et de plus élevé que le christianisme tel que le Christ l'a présenté au monde d'après les Evangiles de Celui qui a dit : « Aimez-vous les uns les autres. » ? N'est-ce pas là ce qu'il faut, le remède infallible pour aider deux races, deux mentalités si différentes, la blanche et la noire, à se comprendre, à se supporter, à s'entendre mutuellement et finalement à se rapprocher et à s'unir ?

Celui qui, connaissant les parlers africains,

veut se donner la peine de causer avec eux est souvent surpris de découvrir, chez des hommes à l'apparence fruste, renfermée et s'exprimant mal en français, un grand bon sens, un raisonnement sûr et même extrêmement fin et profond, avec un esprit ouvert dont le langage est souple et harmonieux.

Ne vaut-il pas mieux avoir dans nos possessions d'outre-mer des milliers de ces hommes-là, sur lesquels on peut compter, plutôt que des centaines de beaux parleurs ?

Voilà l'humanitarisme et même l'internationalisme comme nous l'entendons.

E. ROBERT,  
Ancien Directeur des Ecoles  
de la Mission Protestante Française  
au Cameroun

## Nouvelles Diverses

### ESPAGNE

#### Nominations sensationnelles

La jeune République d'Espagne a la main heureuse. Elle a nommé comme Directeur de l'Enseignement public notre ami Domingo Barnés, ancien éditeur de la « La Lectura », ancien secrétaire du Musée pédagogique national, récemment encore Professeur à l'Ecole du Magistère supérieur à Madrid, homme compétent entre tous pour orienter l'Enseignement public sur les voies de la pédagogie fondée sur les sciences psychologique et sociologique.

Quant à M. Lorenzo Luzuriaga, fondateur et président de la section espagnole de notre Ligue, éditeur de la *Revista de Pedagogia* et de plusieurs collections d'ouvrages pédagogiques, il aurait été nommé, si nos informations sont exactes, ambassadeur d'Espagne à Rio de Janeiro ! Nous serions heureux, pour notre ami, de cet honneur. Mais ne sera-t-il pas bien loin, pour poursuivre ses activités actuelles ? Et s'il doit les abandonner, qui le remplacera ?

Quant un pays ancien change de régime, on peut s'attendre à tous les miracles. L'histoire de l'éducation nouvelle en Espagne va devenir palpitante d'intérêt.

## Communications

#### Fondation d'un prix de 10.000 fr. pour le meilleur manuel mondial d'éducation totale.

L'éducation totale d'un être humain étant la façon dont se réalise son hérité germinale, par son ambiance totale, universelle, le but de ce concours placé sous le patronage de la *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle* est de montrer : 1) combien chacun est intéressé à ce que cette hérité soit la meilleure possible et s'éduque le mieux possible en chacun ; 2) ce que chaque éduqué, devenant éducateur, y peut et pourrait par toute la Terre ; 3) l'urgente nécessité de l'entente possible entre les éducateurs « à la lumière du point de vue universel ».

Demandez la notice complète (timbre p. réponse) au bureau du « Groupe Français d'Education Nouvelle », 41, rue Gay-Lussac, Paris.



#### Bourses de l'Institut National d'Orientation Professionnelle

L'Institut National d'Orientation Professionnelle organise du 19 au 31 octobre 1931 une

Quinzaine Provinciale d'Orientation Professionnelle semblable à celle qui a eu un si grand succès en 1930.

40 bourses d'une valeur moyenne de 1.000 fr. seront attribuées.

Elles pourront être accordées au personnel (directeurs et conseillers, etc.) des Offices d'Orientation ou de Placement, à des éducateurs et pédagogues, à des médecins, à des inspecteurs du travail, et à toute personne appelée à pratiquer l'O. P.

Le programme des cours portera sur : la Psychologie, la Psychologie, la Pédologie, la Pathologie mentale, la Psychiatrie, l'Organisation de l'O. P., la Sélection Professionnelle, la Technique des Métiers. — Il y aura trois séries de Travaux pratiques : Psychologie, Physiologie, Technique des Tests scolaires.

Les demandes, accompagnées d'un curriculum vitae (date et lieu de naissance, études déjà faites, fonctions remplies précédemment et actuellement), devront être adressées à Mlle Léone Bourdel, secrétaire-archiviste de l'I. N. O. P., 41, rue Gay-Lussac, Paris, avant le 30 juin.

## Livres

Amédée VULLIOD, *Aux Sources de la Vitalité allemande.* (Paris, Rieder, 1931, un vol. 12 sur 19 cm., de 294 pp., prix : fr. f. 15. —)

Cet ouvrage est plus qu'un « témoignage » — comme l'indique la couverture, — c'est un acte de courage et de probité. L'auteur, professeur à l'Université de Nancy, en avait présenté quelques pages à la section d'Entente internationale de notre Congrès d'Education nouvelle à Elsenur, en 1929. Alors déjà, les auditeurs avaient été profondément émus par la force et la beauté de cette pensée, cisclée comme une œuvre d'art, et apportant à la cause de la paix non pas des mots, mais des faits. Ah ! qu'elle est vraie, cette épigraphe de H. G. Wells : « ...Au fond, essentiellement, la paix du monde, c'est une bataille pédagogique ! »

« Je dédie à la jeunesse française ce livre tout plein du souci que j'ai d'elle... Je forme des vœux ardents pour que les mouvements d'âme que je lui décris et les initiatives dont je lui rends compte trouvent une correspondance spontanée en elle, et qu'ils s'accordent avec les présentiments qui sollicitent sa conscience et qui vont déterminer son entrée dans l'action. Une prédestination magnifique lui est échue. » Voilà le coup de clairon qui retentit dès la première page.

Je m'en voudrais de ne pas transcrire ici le titre des six chapitres magistraux qui constituent le livre. I. Le point de départ d'une appréciation loyale de l'Allemagne. — II. Le « Mouvement de la jeunesse » comme initiateur de la réforme pédagogique en Allemagne. — III. Les principes de la nouvelle pédagogie allemande. — IV. Le régime scolaire de l'Allemagne républicaine. — V. La formation des maîtres de l'École nouvelle en Allemagne. — VI. La réforme pédagogique comme condition de la paix internationale.

Dès le premier chapitre, l'auteur va droit au fait qui prédomine : « L'École cesse de remplir sa mission propre et essentielle dès qu'il n'y a plus correspondance entre l'inspiration de l'enseignement qu'elle distribue et les vœux et les besoins de la génération qu'elle est appelée à guider et à munir. » N'importe que la documentation de l'auteur soit fragmentaire (on n'oserait dire : partielle, car il a sans doute ignoré les aspects du mouvement novateur dont il ne parle pas) ; n'importe qu'il mette sur le pavé les faits caractéristiques, parce que réjouissants, et ne croie pas devoir insister sur la vague réactionnaire, en matière de pédagogie, vague qui, en regard de l'effort des novateurs, se fait de plus en plus menaçante. Partout et toujours la qualité — même si elle exprime l'âme d'une minorité infime — a une signification plus haute que la pure et simple quantité, fût-elle brutale et capable, momentanément, d'engloutir toute valeur.

M. Amédée Vulliod connaît H. Lietz, P. Geheeb et W. Paulsen, mais il cite de préférence Spranger, Gandig, Kerschesteiner. Il se plaît à asso-

cier des noms, comme ceux du sage Fr. W. Foerster et du lyrique G. Wyneken, qui, comme pensée, sont aux antipodes l'un de l'autre, l'un classique et universaliste, l'autre mystique de l'initiative individuelle. Mais les doctrines ne sont là qu'à titre d'illustrations. Ce qui importe à l'auteur, c'est manifestement l'orientation de l'École nouvelle et l'effort de ses constructeurs. Quand il en parle, c'est pour en souligner le sens et le bon sens.

« La santé physique, écrit-il, l'équilibre intellectuel, la vaillance morale des jeunes générations sont en raison directe de la sollicitude éclairée dont l'enfance est entourée et de la générosité avec laquelle l'École est pourvue et dotée. Si la nation doit donner son plein de culture et de noble puissance, comment admettre que l'école ne soit pas instituée de manière à fournir, à tous les degrés, la mesure intégrale de son action fécondante ?... En même temps que la pédagogie réformatrice s'efforce de façonner, dans chaque enfant, l'Être humain universel, elle intègre en lui, par l'accoutumance de la vie en communion, une disposition à collaborer, à coopérer avec autrui. Les adolescents qu'elle éduque sont entraînés à se consacrer, dans un milieu social, à une tâche, et précisément, non point à celle qui leur serait éventuellement avantageuse, mais à celle qu'ils sont le mieux aptes à remplir, le bien commun étant pris en considération pour ce choix, et non leurs préférences. » Et l'auteur ajoute ici la conclusion qui s'impose, conclusion d'une importance capitale et qui, espérons-le, frappera tous les esprits, en Europe, avant qu'il soit trop tard : « Qui ne voit pas que ce sens de l'accommodation, si vous le transposez du plan national sur le plan international, est propre à favoriser l'institution graduelle d'un régime de concorde entre les peuples ? »

Voilà l'altitude spirituelle à laquelle s'élève M. Amédée Vulliod, à laquelle il nous élève à sa suite. Témoignage et acte de courage, ai-je dit en parlant de son livre. J'irai plus loin : acte nécessaire, signal d'alarme, S. O. S. pathétique. A tous les Européens de l'entendre, de le comprendre, d'en sentir l'émotion et, de l'émotion, de passer, coûte que coûte, à l'action.

Ad. F.

Le gérant : Mlle E. FLAYOL, Groupe français d'Education nouvelle. Musées pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris V°.

# INSTITUT PELMAN

## MÉTHODES DE TRAVAIL - HYGIÈNE & GYMNASTIQUES MENTALES

### COURS DE PELMANISME

*Rééducation de la mémoire, du jugement, de l'attention.*

*Développement de l'énergie, de l'initiative.*

*Jeunes Gens, pour terminer bien vos études et vous orienter vers une carrière;*

*Adultes, pour mieux vous adapter à la profession et réaliser votre personnalité;*

*Apprenez à penser fructueusement et à organiser votre vie sans aucune entrave à vos obligations journalières.*

*Par un entraînement d'un semestre : efficacité et bon rendement la vie entière.*

**Renseignez-vous gratis à :**

**INSTITUT PELMAN, 33<sup>bis</sup>, rue Boissy-d'Anglas, PARIS 8<sup>e</sup> Tél. ANJOU 16-65**

### LA PSYCHOLOGIE ET LA VIE

Directeur : P. MASSON-ORSEL

Professeur à la Sorbonne

Revue traite chaque mois d'un problème de psychologie pratique et dont chaque abonné peut solliciter des conseils

Abonnements : Frs : 42 ou 36 (Pelmanistes)

Etranger : Frs : 60 ou 48

### ÉDITIONS PELMAN

" Psychologie et Culture Générale "

Tome I. — D. ROUSTAN

La Culture au Cours de la Vie (25 fr.)

Comment apprendre à penser à propos d'un problème quelconque.

Tome II — D. Ch. BAUDOIN

Mobilisation de l'Énergie (25 fr.)

Comment avoir à sa disposition ses ressources d'intelligence et de volonté.

Parents, apprenez à connaître par la psychanalyse le besoin de vos enfants.

## Section Secondaire Préparatoire à la première école de FEMMES INGÉNIEURES

L'Institut Électromécanique féminin fondé le 5 Novembre 1925  
au Conservatoire National des Arts et Métiers

### CONDITIONS D'ADMISSION

*La Section Préparatoire comprend deux années d'études au cours desquelles les jeunes filles peuvent préparer les Baccalauréats B — (1<sup>re</sup> partie) et Mathématiques Élémentaires (2<sup>e</sup> partie) —*

**Les jeunes filles sont admises dès l'âge de 15 ans**

Pour tous renseignements s'adresser

**292, Rue Saint - Martin, Paris (3<sup>e</sup>)**



POUR TOUTE COMMUNICATION  
RELATIVE A LA

**PUBLICITÉ de la REVUE**

S'adresser à :

M<sup>lle</sup> Georgette KAHN

16, Rue de Lévis - PARIS XVII<sup>e</sup>

LA VÉRITABLE

**LAINÉ DE MÉGÈVE**

Chaud - Irrétrécissable - Indégergeable  
est en vente **AUX LAINES DE SAVOIE**

75, Boulevard Beaumarchais - PARIS (3<sup>e</sup>)

133, Rue de Sèvres - PARIS (6<sup>e</sup>)

Envoi franco de la collection n° 9

LA

**Maison des Enfants**

(Jardin de 6.000 m<sup>2</sup>)

A

**SÈVRES**

117, Rue de Brancas - Tél. : 0.565

Reçoit les Enfants à partir de  
3 ans pour les éduquer et les  
instruire selon les principes de  
la Doctoresse Maria Montessori

Madame Raymond BERNHEIM  
donnera tous renseignements  
5, Avenue de Villiers - PARIS  
Wagram 80 - 25

**“ Education et Rythme ”**

Méthode JAKES - DALCROZE

**RYTHMIQUE**

— **SOLFÈGE** —

Cours organisés

par un groupe de professeurs

**IMPROVISATION**

— **PLASTIQUE** —

de l'Association Française des Professeurs de la Méthode Jaques Dalcroze

Cours dans différents  
Quartiers de Paris

6<sup>e</sup> - 14<sup>e</sup> - 7<sup>e</sup> - 16<sup>e</sup> - 17<sup>e</sup> Arrond.



Pour tous renseignements, écrire à :

M<sup>lle</sup> E. TALANSIER, secrétaire  
218, B<sup>4</sup> Raspail — PARIS, 14<sup>e</sup>

**“ EDUCATION et MOUVEMENT ”**

Cours de gymnastique sur les principes d'éducation moderne

Fondé en 1926 par M<sup>lle</sup> A. M. PLEDGE

Diplômée de Chelsea Physical Training College, Londres

**COURS POUR ENFANTS (à partir de 3 ans) ET POUR ADULTES**

**GYMNASTIQUE RESPIRATOIRE ET ORTHOPÉDIQUE**

—: Classes spéciales pour la correction des défauts de la tenue - Surveillance médicale —

**GYMNASSES**

79, rue Denfert-Rochereau (14<sup>e</sup>).

11, rue Anatole-de-la-Forge (17<sup>e</sup>).

58, rue de Londres (8<sup>e</sup>).

Collège Montcalm, 47, rue Montcalm (18<sup>e</sup>).

RENSEIGNEMENTS :

Écrire à M<sup>lle</sup> A. M. PLEDGE

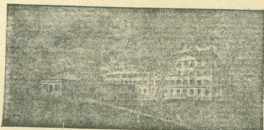
246, Boulevard Raspail

PARIS (14<sup>e</sup>)

# ÉCOLE INTERNATIONALE DE GENÈVE

Route de Chêne, 62  
Grande Boissière

Ecole Primaire et Secondaire d'Esprit International  
Enseignement en français et en anglais



Applications des principes de l'Ecole active. Culture générale ayant à la fois pour objet l'éducation de l'initiative individuelle et la connaissance du monde moderne tel qu'il tend à se reconstruire sous la forme d'une Société des Nations.

Pour tous renseignements :  
S'adresser à l'Ecole Internationale de Genève, 62, Route de Chêne, Grande Boissière, Genève.

# ÉCOLE NOUVELLE

## de la Suisse italienne



(Landerziehungsheim & Freie Schulgemeinde)

(Brusata di Novazio Mendrisiotto)

(Tessin)

ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE  
pour enfants des deux sexes de 6 à 17 ans

Étude spéciale des Langues Modernes

- Ecole de dessin et de peinture -
- Education familiale et individuelle -
- Nombre limité -
- Séjour pour les vacances -
- Élèves pour la seule étude des langues,  
de la peinture ou de la tissanderie artistique -

Programmes par la Direction :

Professeur F. GRUNDER, Docteur de l'Université de Paris et Professeur Jeanne GRUNDER

# " ASEN "

FABRICATION DE JEUX ÉDUCATIFS & DE MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

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

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

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, RUE DU JURA, 13 — GENÈVE (Suisse)

Editeurs : FÉLIX ALCAN, Paris  
NICOLA ZANICHELLI, Belgique.— DAVID NUTT, Londres  
ARAD VEILLAGSBEI LLSCHAF, Leipzig  
G. E. STEIGERT Co, New-York  
R. H. HERMAN, Madrid  
FERNANDO MACHADO & Cia, Porto  
THE MARUZEN COMPANY, Tokyo

## " SCIENTIA "

Revue internationale de synthèse scientifique  
Paraissant mensuellement en fascicules de 100 à 120 pages chacun

Ex Directeur : EUGENIO RIGNANO

Directeurs : F. BOTTAZZI - G. BRUNI - F. ENRIQUES

EST L'UNIQUE REVUE à collaboration vraiment internationale.

EST L'UNIQUE REVUE à diffusion absolument mondiale.

EST L'UNIQUE REVUE de synthèse et d'unification du savoir, qui traite les questions fondamentales de toutes les sciences ; histoire des sciences, mathématiques, astronomie, géologie, physique, chimie, biologie, psychologie et sociologie.

EST L'UNIQUE REVUE qui, par des enquêtes conduites auprès des plus éminents savants et écrivains de tous les pays. (Sur les principes philosophiques des diverses sciences ; sur les questions d'économie et de physique les plus fondamentales qui se trouvent à l'ordre du jour ; sur la contribution que les divers pays ont apportée au développement des diverses branches du savoir ; sur les plus importantes questions de biologie ; sur les grandes questions économiques et sociologiques internationales ; étudie tous les problèmes essentiels qui agitent les milieux intellectuels du monde entier, et constitue en même temps le premier essai d'organisation internationale du mouvement philosophique et scientifique)

EST L'UNIQUE REVUE qui puisse se vanter d'avoir parmi ses collaborateurs les savants les plus illustres du monde entier.

Les articles sont publiés dans la langue de leurs auteurs et à chaque fascicule est joint un supplément contenant la traduction française de tous les articles non français. Ainsi la revue est complètement accessible même à qui ne connaît que la langue française. (Demander un numéro gratuit au Secrétaire Général de « Scientia », Milan, en joignant à la demande, pour remboursement des frais d'envoi, la somme de quatre francs en timbres-poste français).

ABONNEMENT : Fr. 200

BUREAUX DE LA REVUE :

Via A. De Togni 12, Milano (116)

Secrétaire Général : Dr PAOLO BONETTI

## Pensionnat pour Enfants Nerveux

M<sup>lle</sup> H. Rambert, dipl. de l'Institut J.-J. Rousseau  
Romainmôtier (Vaud, Suisse) altitude 670 m.

Enseignement spécial, basé sur les méthodes nouvelles, appropriées à l'état psychologique de chaque enfant.

Travaux manuels et jardinage.  
Vie de famille à la campagne. Elèves très peu nombreux.

Soins affectueux.  
But poursuivi : réadaptation de l'enfant nerveux et retardé aux exigences de la vie sociale.



**PETITE ÉCOLE NOUVELLE**  
**VÉSENAZ**  
(près Genève)

Internat coéducatif  
pour enfants de 4 à 13 ans  
et jeunes filles

Education individuelle  
Enseignement par petits groupes  
Préparation aux examens  
suisses et étrangers

Vie de famille, heureuse et saine  
Travaux manuels  
Sports - Excursions

**COURS DE VACANCES**  
en juillet et août  
Pour prospectus et références  
s'adresser à  
M<sup>lle</sup> Alice Kullmann

# L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Mensuel des Compagnons de l'Université Nouvelle

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

Abonnement annuel : France 16 francs ; étranger 20 francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : 15 francs, plus majoration de 4 francs pour l'étranger.

Prix d'un numéro simple : 2 fr. ; double : 4 fr. (majoration de 0 fr. 50 pour l'étranger).

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

## ECOLE NOUVELLE

(Land-Erziehungsheim)

### HOF-OBERKIRCH

près UZNACH et KALTBRUNN (St-Gall, Suisse)

Sur une pente ensoleillée entre les lacs de Zurich et de Wallenstadt — GARÇONS de 7 à 17 ans

Langues modernes et anciennes — L'Enseignement se donne en allemand  
Directeur : H. TOBLER.

## Ecole d'Etude Sociales pour Femmes

Subventionnée par la Confédération

Semestre d'été : avril-juillet | Semestre d'hiver : octobre-mars

Culture féminine générale : Cours de sciences économiques, juridiques et sociales.

Préparation aux carrières d'activité sociales (protection de l'enfance, surintendances d'usines, infirmières-visiteuses, etc.) ; d'administration, d'établissements hospitaliers, de laboratoires, d'enseignement ménager et professionnel féminin, de secrétaires, bibliothécaires, libraires.

Le Foyer de l'école, où se donnent les cours de ménage : cuisines, coupe, mode, etc., reçoit des étudiantes de l'école et des élèves ménagères comme pensionnaires.

Programme 50 cts et renseignements par le Secrétaire, 6, Rue Charles-Bonnet, GENÈVE.



## Institut Monnier

CAMPAGNE

« LES GRANDS ARBRES »

### Pont-Céard près VERSOIX

(Lac Léman)

Téléphone : VERSOIX N° 150

Ad. Télég. Internation : MONNIER-VERSOIX

L'institut Monnier, fondé en 1911 à La Rosiaz sur Lausanne et transféré à Versoix en 1922, est un foyer d'éducation familiale et une école libre d'instruction primaire et secondaire. Il est affilié au Bureau International des Ecoles Nouvelles et placé sous l'inspection de l'autorité cantonale. Le nombre des élèves étant restreint, l'établissement porte essentiellement le caractère d'une grande famille, et chaque élève peut être traité suivant ses besoins individuels. Secondés par plusieurs professeurs diplômés, les directeurs peuvent garantir une éducation soignée et des études sérieuses. L'école comprend deux degrés : l'un, préparatoire, pour garçons et fillettes de 6-12 ans ; l'autre secondaire, avec sections classique, moderne, scientifique et commerciale, pour élèves de 13-19 ans. Des élèves externes sont également admis. L'étude des langues modernes est au premier plan du programme. On pratique la musique, le dessin, les travaux manuels et tous les sports sur terre et sur eau ; une place de foot-ball et un tennis se trouvent sur la propriété. De fréquents séjours dans les Alpes, en hiver et en été, permettent aux élèves de profiter largement de l'air et des sports de la montagne, sans interrompre leurs études ; des cours de français pour élèves temporaires sont organisés pendant les vacances. Un prospectus plus détaillé et les conditions d'admission seront envoyés sur demande par le directeur.

W. GUNNING, Docteur en pédagogie.

## ÉCOLE DE L'ODENWALD

Ecole nouvelle à la campagne

Education et instruction pour jeunes garçons et jeunes filles dès le premier âge et jusqu'à l'âge adulte.

**OBERHAMBACH**

bei Heppenheim (Bergstr.)  
Hesse-Darmstadt  
Allemagne

Prospectus et informations sur demande

“ MENS SANA ”

PETITE ÉCOLE NOUVELLE POUR ENFANTS DELICATS

M. et M<sup>me</sup> MULLER-LEMAIRE

Cheîtres-sur-Bex (Vaud, Suisse), 1320 m. d'altitude

Cure d'héliothérapie. Régime naturel. Massages. Enseignement s'inspirant de la méthode du Dr Decroly, traitement strictement individuel. Succès nombreux dans les cas difficiles par l'utilisation des connaissances les plus récentes de psychologie infantile. L'enseignement complet se donne aussi en hollandais.

Référence de premier ordre. Recommandé par M. Ad. Ferrère, Directeur Adjoint du Bureau d'Éducation à Genève.

## VOYAGES EN SUISSE

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

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

Pour tous renseignements sur la Suisse  
et les moyens de s'y rendre, s'adresser aux

### AGENCES OFFICIELLES DES CHEMINS DE FER FÉDÉRAUX

PARIS, 37, Boulevard des Capucines.  
LONDRES, 11 bis, Regent Street, Waterloo Place.  
NEW-YORK, 475, Fifth Avenue.  
BERLIN, 57-58, Unter den Linden.  
VIENNE, 18, Schwarzenbergplatz.

VENTE DE BILLETS

## ÉCOLE NOUVELLE

La Pelouse-sur-Bex, Suisse  
POUR GARÇONS ET FILLES

L'École Nouvelle « La Pelouse » jouit d'une situation particulièrement favorable aux sports d'hiver, et aux excursions en montagne durant la belle saison.

Son but est de réaliser des progrès moraux, intellectuels et physiques en se basant sur la nature individuelle de chaque élève. La vie de l'école est saine, pleine d'intérêt et de diversité.

Un programme spécial est établi pour chacun des élèves, ce qui permet un développement harmonieux de leurs capacités, sans éléments de rivalité.

Le plan général des études est mobile, et permet aux élèves de se spécialiser s'ils le désirent, ou de suivre leurs programmes.

Les langues, les sciences, les mathématiques, la musique, la gymnastique rythmique, le dessin et les travaux manuels sont étudiés avec soin.

La directrice, Mlle Hemmerlin, se fera un plaisir de fournir de plus amples détails sur l'école.

**ÉCOLE NOUVELLE DE LA SUISSE ROMANDE**  
**Chailly-sur-Lausanne (Suisse)**

**Enseignement secondaire complet :**

SECTIONS CLASSIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIALE

EXTERNAT POUR GARÇONS ET FILLES DE 8 A 18 ANS

*Internat pour garçons seulement*

Autant d'individualisation, de travaux manuels et de vie en plein air qu'en permet  
 la préparation à des examens d'État.

Dir. : Louis VUILLEUMIER, lic. théol. et litt.

**ÉCOLE NOUVELLE**  
**"LA CHATAIGNERAIE"**  
 sur COPPET, près GENÈVE

**INTERNAT POUR GARÇONS DE 8 A 19 ANS**

Enseignement primaire et secondaire

Sections Classique, Scientifique et Commerciale

Laboratoires et Ateliers. — Sports

Programme général visant au développement harmonieux du caractère, de l'esprit et du corps

Directeur : E. SCHWARTZ-BUYS

**LA NOUVELLE ÉDUCATION**

Revue mensuelle de la pédagogie nouvelle en France

*Articles spéciaux pour les parents*

*Listes de Livres pour enfants*

Cotisation : France 15 francs ; Etranger 20 francs

Administration : 77, Rue Denfert-Rochereau, PARIS (XIV<sup>e</sup>)

*Chèques postaux : Paris, 1509-69*

**PROGRESSIVE EDUCATION**

A QUARTERLY REVIEW OF THE NEWER TENDENCIES IN EDUCATION

The publication of the Progressive Education Association, an Association devoted to the encouragement of the creative spirit in education. Each of the four issues is devoted to complete and interesting discussions of important educational problems; a valuable book in itself.

Subscription Two Dollars fifty cents per year; single issues seventy five cents. Reprints of former issues are available at thirty-five cents each. \* Foreign Postage twenty-five cents extra \*

THE PROGRESSIVE EDUCATION ASSOCIATION, 10, Jackson Place, Washington, D. C., U. S. A.

**Fernand NATHAN, Editeur, 16, rue des Fossés Saint-Jacques - Paris**

**NOUVEAUTÉS**

**G. BELOT, G. RICHARD, D. PARODI, G. BOUGLÉ, GUY-GRAND**  
**M<sup>me</sup> MALETERRE-SELLIER, Yvonne NETTER**

**Les Problèmes de la Famille et le Féminisme**  
*Un volume 13x18, broché..... 12 fr.*

**G. HALPHEN-ISTEL**

■ **DES FÉES & DES FLEURS**  
 ■■ **DES ENFANTS & DES BÊTES**  
*Contes pour les Enfants (Prix de la Bibliothèque de nos Enfants 1926)*  
*2 jolis volumes illustrés, 14x19, couverture rigide, chacun.... 9 fr.*

**FLAYOL**

**La Méthode Montessori**  
**en action**

*Un volume, 13x18, broché. . 9,50*

**MAUCOURANT**

**La Première Etape**

*Méthodes actuelles d'éducation pour les enfants de 2 à 7 ans*

*Un volume broché, 13x18. . 20 »*

**Nouveautés**

**LES 64 BONS-POINTS**  
 de **KUHN-REGNIER**

*Illustrés et gommés, tirés en couleurs*

*Images amusantes, sujets variés pour exercices de langage, etc.*

*La collection de 64 bons-points, tous différ., sous poch. cristal. 2 75*

**LE MODELAGE AMUSANT**

*Une jolie boîte de 12 cylindres de pâte à modeler de coul. dif., choisis surtout parmi des teintes vives. 8 50*

**LE GRAND CADRAN F. N.**

**HORLOGE GRAND MODÈLE, pour apprendre à grande distance l'heure aux enfants**

*Chiffres ordinaires en noir et chiffres romains, heures de 12 à 24 en rouge*

*Le GRAND CADRAN F. N..... 4 50*

⇒ **Méthode DECROLY**

*Boîte n° 1..... 31 | Boîte n° 2..... 30*

**Le véritable MATÉRIEL MONTESSORI**

*est en vente à notre librairie. Nous demander le catalogue spécial n° 103*

**AVIS IMPORTANT.** — Tout ce qui concerne l'éducation nouvelle intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examine avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente en vue d'édition.

⇒ **Envoi sur simple demande de nos Catalogues**

## OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

- Projet d'école nouvelle.** Genève, B. I. E. N., 1909. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 0.80
- Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Haubinda, 1901-1902.** Leipzig, Voigtlaenders, II<sup>e</sup> éd., 1910..... (épuisé)
- La Science et la Foi.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912..... Fr. 1.—
- Biogenetik und Arbeitsschule.** Langensalza, Beyer et Sonbe, 1912. (Traduit en italien, en espagnol et en portugais.)..... Fr. 1.—
- Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.** Bruxelles, Misch et Thron, 1912. (épuisé)
- La loi du progrès en biologie et en sociologie.** Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Glâd et Brière, 1915.. Fr. 15.—
- L'Esprit latin et l'Esprit germanique.** Esquisse de psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E. N., 1917..... Fr. 1.—
- Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste.** Genève, Société générale d'imprimerie, 1919..... Fr. 1.—
- Transformons l'Ecole.** Genève, B. I. E. N., 1920. (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto.) ..... (épuisé)
- L'Autonomie des Ecoles.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921. (Traduit en espagnol.) ..... Fr. 6.—
- Philosophie réaliste et religion de l'esprit.** Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922..... Fr. 1.—
- L'Activité spontanée chez l'enfant.** Genève, B. I. E. N., 1922 (Traduit en espagnol.) Fr. 1.25
- L'éducation dans la Famille.** Genève, Editions Forum, III<sup>e</sup> éd., 1923. (Traduit en espagnol, en allemand, en grec et en hollandais.) Fr. 2.70
- Notice sur les problèmes de la psychologie génétique.** Genève, 1923. (Traduit en espagnol.) ..... (hors commerce)
- La Société des Nations dans les Ecoles de la Suisse.** Genève, Société générale d'imprimerie, 1923..... Fr. 0.50
- L'Ecole active.** Genève, Editions Forum, III<sup>e</sup> éd., 1923. (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en serbe et en anglais.) Fr. 7.50
- L'Enseignement de l'Histoire.** Paris, Revue de synthèse historique, 1924—— (hors commerce)
- Les lois sociologiques.** Genève, Feuille centrale de Zoingue, janvier 1926.... Fr. 1.—
- L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles.** Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
- Les problèmes de l'Hérédité.** Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espagnol.) ..... (épuisé)
- La coéducation des sexes.** L'Education en Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
- L'Aube de l'Ecole sereine en Italie,** monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ere Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
- L'Education constructive.** Tome I. Le Progrès spirituel. Genève, Editions Forum, 1927. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 7.50
- Le grand cœur maternel de Pestalozzi.** Paris, Editions « Pour l'Ere Nouvelle », 1927. Fr. 1.50
- La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active.** Bruxelles, Lamartin, 1928. (Traduit en espagnol.) ..... Fr. 2.50
- Trois pionniers de l'Education nouvelle.** Paris, Flammarion, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
- Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution.** L'Education en Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol.) Fr. 1.50
- La Pratique de l'Ecole active.** Genève, Editions Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.) II<sup>e</sup> édition en 1929..... Fr. 6.—
- On consultera aussi avec profit :
- A. FARIA DE VASCONCELLOS, Une Ecole nouvelle en Belgique.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 ..... Fr. 2.50
- ELISABETH HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald.** Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50
- M. BOSCHETTI-ALBERTI, L'Ecole sereine d'Agno.** Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 1.—
- Les prix sont indiqués en francs suisses.**

# L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉAIDES-S/-BLONAY, Vaud (Suisse)

*Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)*

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 07

Directeur : R. NUSSBAUM.